

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BİR OKUL ÖNCESİ ÖZEL EĞİTİM KURUMUNDA
TERSİNE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ ve
İLKOKULA HAZIRLIĞA ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ

Halime ARI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD

KONYA-2015

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

BİR OKUL ÖNCESİ ÖZEL EĞİTİM KURUMUNDA
TERSİNE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ ve
İLKOKULA HAZIRLIĞA ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ

Halime ARI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD


KONYA-2015



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Halime ARI
Numarası	128302031051
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim / Sınıf öğretmenliği
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Bir Okul Öncesi Özel Eğitim Kurumunda Tersine Kaynaştırma Uygulamasının ve İlkokula Hazırlığa Etkilerinin İncelenmesi.

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Halime ARI
Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Adı Soyadı	Halime ARI
Numarası	128302031051
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı İlköğretim / Sınıf öğretmenliği
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
Tezin Adı	Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi.

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan *Bir okul öncesi eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi* başlıklı bu çalışma ...18.../12.../2015... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı Koçbeker EİD

Yrd. Doç. Dr. Aybala GAYIR

Doç. Dr. Ayşe Mertiştaş

(Handwritten signatures)
A. Gayir

ÖN SÖZ

İlkokula hazırlık aile de temellenen ve anaokulunda yapılandırılan bir bütün olarak görülmelidir. Öğrencilerin ilkokula fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden hazır olarak gelmeleri beklenir. Fakat birçoğunun ilkokula hazır olarak gelmedikleri görülmektedir. İlkokula hazır olma durumunu anaokullarında yürütülen çalışmaların ve farklı uygulamaların nasıl etkileyeceği düşüncesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Sınıf öğretmenliği mezunu olup kısa bir süre sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmış bir öğretmen gözüyle bir özel eğitim anaokulunda uygulanan “tersine kaynaştırma”nın iyi bir örnek oluşturacağı düşünmekteyim. Ayrıca bu konunun daha önce çalışılmamış olması dolayısıyla özgün bir konu olmasıyla literatüre bir katkı sağlayacağına inanılmaktayım. İlkokula hazır olarak başlamanın önemine, eğitimin tüm çocukların hakkı olduğuna inanan ve birlikte oyun oynayan çocuğun birlikte öğrenen çocuk olduğunu düşünen bir sınıf öğretmeni olarak yaptığım araştırma ile daha çok çocuğun ihtiyacını karşılayacak farklı uygulamaların yaygınlaşmasını arzu etmekteyim.

Bu araştırmanın her aşamasında değerli fikir ve görüşlerini benimle paylaşan, yol gösteren, şehir dışından geldiğim için her defasında programını bozarak bana zaman ayıran, anlayışı, sabrı ve tüm içtenliği ile yanımda olan danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin verilerini toplamam için gerekli izni veren okul müdürüm Ahmet Hilmi MUTLU’ya, çalışmayı yürüttüğüm Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu müdürü Mustafa ÖRSÇELİK ve görüşmelerin gerçekleşmesi koordine eden güler yüzlü anaokulu müdür yardımcısı Sevinç KÜTÜK’e, bana zaman ayıran ve tüm samimiyetleriyle sorularıma cevap veren değerli öğretmenlerine, velilerine, öğrencilerine ve personeline çok teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında kaynak temininde yardımcı olan çalışma arkadaşlarım Aydan URAS, Ayla GÜRSAÇLI ve Eylem ATEŞ'e; verilerin dökümünde emeği geçen arkadaşlarım Meltem GÜL ve Sinem DOĞAN'a çok teşekkür ederim. Tezin düzenlenme aşamasında emeği geçen kardeşim Hilal BAŞAR'a ve abim Hasan YAŞAR'a ayrıca araştırmamda kaynak temininden, evrak işlerime kadar koşuşturan kuzenim Arş. gör. Dr. Ayşe YAVUZ'a sonsuz teşekkürler.

Haklarını ödeyemeyeceğim bizi sonsuz sevgiyle büyüten, eğitimimiz için her türlü imkanı sağlayan annem Mediha ve babam Yusuf YAŞAR'a, her zaman en büyük destekçim olan, maddi manevi desteklerini esirgemeyen ablam Narin PARLAKKAYA, abim Hasan PARLAKKAYA'ya ve kardeşim Yunus YAŞAR'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamı yürütebilmem için her türlü kolaylığı bana sunan ve kızımın bakımını üstlenen ikinci annem Dudu ARI'ya, çalışmam için beni destekleyen ve bizi yalnız bırakmayan babam Yakup ARI ve kardeşim Sinan ARI'ya sonsuz teşekkürler.

Tüm yoğunluğuna rağmen tezime getirdiği önerilerle büyük emeği geçen azmi, sabrı, yol göstericiliği ve sonsuz anlayışı ile tezimi tamamlamam konusunda en büyük destekçim eşim Musa ARI'ya. Tabi ki benim biricğim, gül yüzlü kızım Ahsen'e ve onu bana verene sonsuz teşekkürler.

Adı Soyadı	Halime ARI
Numarası	128302031051
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim / Sınıf öğretmenliği
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
Tezin Adı	Bir Okul Öncesi Özel Eğitim Kurumunda Tersine Kaynaştırma Uygulamasının ve İlkokula Hazırlığa Etkilerinin İncelenmesi

ÖZET

Bu çalışmada, bir okul öncesi özel eğitim kurumunda uygulanan tersine kaynaştırma uygulamasının nasıl yapıldığı ve bu durumun ilköğretime hazırlığa etkisi incelendi. Çalışmada, bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ilköğretime hazırlığa etkisinin belirlenmesi amaçlandı. Araştırmaya öğretmenler, veliler ve öğrenciler katıldı.

Araştırmada nitel araştırma modellerinden örnek olay (durum) deseni kullanıldı. Araştırma verileri gözlem, görüşme, anket ve doküman inceleme yoluyla toplandı. Verilerin toplanmasında kullanılan bu yöntemler, araştırmanın konusu olan tersine kaynaştırma uygulamalarını yakından incelemeye ve daha iyi anlamaya olanak verirken, öğrencilerin ilkokula hazır olma durumları da tespit edilmiş oldu. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanıldı. Elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında, katılımcıların tecrübeleri ve görüşleri üzerinde

duruldu. Bu çalışmada toplanan verilere sıklıkla görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak yer verildi.

Araştırmanın yapıldığı okulda anaokulunun hedef ve programının öğrencilere uyarlanarak uygulandığı görüldü. Tersine kaynaştırma uygulamalarının çocukların ilkokula hazırlık çalışmalarında en çok sosyal ve duygusal gelişimlerini artırmada rol oynadığı tespit edildi. Tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen ve velilerin yeterince bilgiye sahip olmadıkları görüldü. Bununla birlikte, öğretmenler ve velilerin okullarında tersine kaynaştırmanın iyi bir biçimde uygulandığına ve olumlu etkilerinin olduğuna inandıkları bulundu.



Name and Surname	Halime ARI
Student Number	128302031051
Department	Primary School Teaching
Study Programme	Master's Degree (M.A.)
Supervisor	Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD
Title of the Thesis/Dissertation	A Case Study Of Reverse Inclusion Practice And Its Effects On Primary School Readiness In A Pre-School Special Education Institute

ABSTRACT

In this study how a reverse inclusion program is conducted and applied in a preschool special education institute and its effects on the primary school readiness have been examined. The effects of reverse inclusion program / practice in a special education preschool on the primary school readiness has been the scope of the study. The teachers, parents and students have participated in the study.

In the research, one of the qualitative research methods, the case study design has been used. The data of the research have been obtained through observations, interviews, questionnaire surveys and documents' analysis. The use of these methods in order to collect the data have contributed to a closer look and better understanding of the reverse inclusion practices as well as the determination of the readiness of the students for the primary school. The descriptive analysis approach has been used to analyze the data. The analysis and interpretation of the data have focused on the experiences and perspectives of the participants. The direct quotes from the interviews with the participants have often been cited in the study.

In this study it has been observed that the aim and the program of the preschool where the research is conducted are applied by adapting to the students. It has been determined that the reverse inclusion practices have played the most important role in supporting the children's social and emotional developments during the preparation process for the primary school. It has been found that the teachers and the parents do not have adequate information about the reverse inclusion practices. However, both the parents and the teachers believe that the reverse inclusion program is applied properly and it has positive effects.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	4
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Tanımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK	8
2.1.1. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Tanımı ve Önemi	8
2.1.2. İlkokula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler	10
2.1.2.1. Fizyolojik Faktörler	10
2.1.2.2. Zihinsel Faktörler	11
2.1.2.3. Duygusal Faktörler	12
2.1.2.4. Sosyal ve Çevresel Faktörler	13
2.1.3. İlkokula Hazır Olma Ölçütleri ve İlkokul Birinci Sınıf Çocukların Sahip Olması Gereken Yeterlikler	14
2.1.3.1. Öz Bakım Becerileri	15
2.1.3.2. Dil Gelişimi.....	15
2.1.3.3. Okuma-Yazmaya Hazırlık.....	16
2.2. KAYNAŞTIRMA.....	17
2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı ve Önemi.....	17
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı	17
2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları.....	18
2.2.3.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları	18
2.2.3.2. Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Yararları.....	19
2.2.3.3. Öğretmenlere Yararları	20
2.2.3.4. Ebeveynlere Yararları.....	20
2.2.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları.....	21
2.2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma	21
2.2.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	22

2.2.4.3. Tersine Kaynaştırma	22
2.2.5. Kaynaştırma Eğitimini Etkileyen Faktörler	25
2.2.5.1. Okul Yönetimi.....	25
2.2.5.2. Öğretmenler	26
2.2.5.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler	26
2.2.5.4. Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrenciler	27
2.2.5.5. Aileler	27
2.2.5.6. Fiziksel Ortam	28
2.2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP)	28
2.2.5.8. Destek Özel Eğitim Hizmetleri ve Ek Hizmetler	29
2.2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi.....	30
2.2.6.1. Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi	30
2.2.6.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi	31
2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI	32
.....	32
2.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Özel Eğitim	32
2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi	33
2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim	34
2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi	34
2.3.4.1. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları	35
2.3.4.2. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	36
2.3.5. Yetersizliği Bulunan Çocukların Eğitimleri.....	37
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.4.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Araştırmalar	41
2.4.2. Kaynaştırma İle İlgili Araştırmalar	45
3. YÖNTEM.....	52
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	52
3.1.1. Verilerin Toplanması Süreci.....	55
3.1.1.1. Gözlemin Yapılması	57
3.1.1.2. Görüşmelerin Yapılması ve Görüşme İlkeleri.....	58
3.2. ÖRNEKLEM.....	59
3.2.1. Araştırmanın Yapıldığı Okul.....	59
3.2.1.1. Okulun Tarihsel Süreci	63
3.2.1.2. Okulda Var Olan Uygulamalar	65
3.2.1.3. Okulun Dış Mekanına Ait Bilgiler	66
3.2.1.4. Okulun İç Mekanına Ait Bilgiler.....	67
3.2.1.5. Sınıflara Ait Bilgiler	68

3.2.2. Araştırmaya Katılacak Kişilerin Belirlenmesi.....	69
3.2.3. Araştırmaya Katılan Kişilerin Özellikleri.....	70
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	76
3.3.1. Veri Toplama Programı.....	77
3.3.2. Görüşmeler.....	78
3.4. VERİLERE ULAŞMA SÜRECİ.....	79
3.5. VERİLERİN GEÇERLİLİĞİ VE GÜVENİLİRLİĞİ.....	81
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	82
3.6.1. Analiz Öncesi Hazırlıkları.....	82
3.6.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi.....	83
3.6.2.1. Kategorilerin ve Kodların Oluşturulması.....	83
3.6.2.2. Temaların Oluşturulması.....	83
4. BULGULAR VE YORUM.....	84
4.1. ÖZEL EĞİTİM OKULUNDAKİ TERSİNE KAYNAŞTIRMA KAVRAMINA İLİŞKİN BULGULAR.....	84
4.1.1. Tersine Kaynaştırmanın Tanımına İlişkin Bulgular.....	84
4.1.2. Tersine Kaynaştırma Uygulaması Bilgisinin Kaynağına İlişkin Bulgular.....	86
4.1.3. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının İçeriğine İlişkin Bulgular.....	89
4.2. TERSİNE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ NASIL GERÇEKLEŞTİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	89
4.2.1. Tersine Kaynaştırmanın Özel Eğitim Okulunda Yürütüldüğüne Dair Bulgular.....	89
4.2.2. Tersine Kaynaştırmada Grup ve Bireysel Eğitim Uygulamaların Bulunduğuna Dair Bulgular.....	91
4.2.3. Tersine Kaynaştırmada Akran Eğitiminin Olduğuna İlişkin Bulgular.....	93
4.2.4. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Sınıflarda Engel Grupların Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	94
4.3. TERSİNE KAYNAŞTIRMA VE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	95
4.3.1. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Okul Türünün Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	95
4.3.2. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Okul Kademesinin Anaokulu Olmasına İlişkin Bulgular.....	96
4.3.3. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Öğretmen Sayısının Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	96
4.3.4. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Okulunun Sınıf Mevcutlarının Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	97
4.3.5. Tersine Kaynaştırma Uygulanan Okullarda Fiziki Düzenlemesinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	98
4.3.6. Tersine Kaynaştırma Uygulamalarının Etkilerinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	98

4.3.6.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Öğrencilere Etkisinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	98
4.3.6.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Ailelere Etkisinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular	100
4.3.6.3. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Öğretmenlere Etkisinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular.....	101
4.4.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasında Öğrenci Özelliklerinin İlkokula Hazırlığa Etkisi	102
4.4.1.1. Sınıftaki Engel Grubunun İlkokula Hazırlığa Etkisine İlişkin Bulgular	102
4.4.1.1.1. Sınıftaki Engel Grubunun Farklı Olmasının İlkokula Hazırlıkta Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	103
4.4.1.1.2. Sınıftaki Engel Grubunun Farklı Olmasının İlkokula Hazırlıkta Öğretmenler Üzerindeki Etkisi	105
4.4.1.1.3 Sınıftaki Engel Grubunun Türü ve Düzeyinin İlkokula Hazırlıkta Etkisi.....	107
4.4.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Yaygınlaşmasının İlkokula Hazırlığa Etkisi	110
4.4.2.1. Tersine Kaynaştırmanın Özel Eğitim Anaokullarında Yaygınlaşmasının Etkisi.....	110
4.4.2.2 Tersine Kaynaştırmanın Üst Kademelerde Yaygınlaşmasının Etkisi	112
4.5. TERSİNE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ İLKOKULA HAZIRLIĞA ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	113
4.5.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının İlkokula Hazırlıkta Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisi	114
4.5.1.1. Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisi	114
4.5.1.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisi.....	116
4.5.2. İlkokula Hazırlıkta Tersine Kaynaştırma Uygulamalarının Etkisi	118
4.5.2.1. İlkokula Hazırlığın Nerede Başlaması Gerektiğine İlişkin Bulgular.....	119
4.5.2.2 Öğrencilerin İlkokula Hazır Olma ve İlkokulu Algılamalarına İlişkin Bulgular	121
4.5.2.3. İlkokula Hazırlıkta Yer Alması Beklenen Becerilere İlişkin Bulgular	124
4.6. TERSİNE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ İLKOKULA HAZIRLIK BECERİLERİNE (SOSYAL- DUYGUSAL- FİZİKSEL VE ZİHİNSEL) ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR	127
4.6.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Sosyal- Duygusal Becerilere Etkisi	129
4.6.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Zihinsel Becerilere Etkisi	131
4.6.2.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Akademik Becerilere Etkisi	131
4.6.2.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Dil Becerilerine Etkisi	133
4.6.3. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Fiziksel Becerilerine Etkisi	133
4.6.4. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Tüm Gelişim Becerilerine Etkisi	134
5.SONUÇ -TARTIŞMA VE ÖNERİLER	136
5.1. SONUÇ -TARTIŞMA	136
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	145

5.2.2. Bundan Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	146
EKLER.....	160
EK 1. RESMİ İZİN BELGESİ	160
EK 2. FİZİKİ GÖZLEM FORMU.....	161
EK 3. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	169
EK 4. VELİ ANKET FORMU	171
EK 5. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU.....	173
EK 6. ÖĞRETMEN SÖZLEŞMESİ	174
EK 7. VELİ İZİN FORMU.....	175
EK 8. ENGELLİ ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU	176
EK 9. TÜRKİYE’DE BULUNAN BAĞIMSIZ ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARININ LİSTESİ	177
EK 10. KEMAL YURTBİLİR ÖZEL EĞİTİM ANAOKULUNDAN GÖRÜNTÜLER.....	178
ÖZGEÇMİŞ	184

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanlar yaşama gelme anından yaşamının sonuna kadar bir hazır oluş içerisinde. Bebek anne karnında dünyaya geleceği güne ve dış çevreye hazırlanır. Çocuk çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda dış dünyayı keşfeder, gelişir ve hayatın geri kalan yıllarına hazırlanır. Bu hazırlık bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimin temelleri üzerine kurulur. O halde gelişim evrelerinin bilinmesi, takibi ve desteklenmesi çocuğun gelişimi ve ileride okula hazır oluşunun sağlanması açısından son derece önemlidir.

Gelişim daha bebeğin oluşumunu izleyen ilk haftalarda başlar. Tabi ki her çocuk, kendisini etkileyen çeşitli etmenlere bağlı olarak kendine özgü bir gelişim gösterir (Kandır, 2004). Çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından birbirlerinden farklılık gösterirler. Bazıları kısa bazıları uzundur. Kimileri hızlı öğrenip, kolay anımsar ve öğrendiklerini yeni durumlara aktarabilir. Kimileri ise daha fazla tekrara ihtiyaç duyar, yeni öğrendiği bilgilerin, becerilerin kalıcılığında ve genelleştirilmesinde sorunlar yaşarlar (Heward'dan aktaran: Akçamete, 2012). Her çocuğun gelişim hızı, öğrenme stili, kişiliği ve ailesinden edindiği deneyimler birbirinden farklıdır. Fakat her insan yaklaşık aynı dönemlerde belli gelişim evrelerinden geçer. Gelişim dönemlerinin özelliklerinin bilinmesi çocukların eğitimlerinde nasıl bir yol izleneceğinin belirlenmesinde ve etkili öğrenme ortamlarının hazırlanmasında büyük önem taşır (Aral ve Durualp, 2013). Özellikle yetersizlikten etkilenmiş bireyler bazı gelişim alanlarında akranlarının gerisinde kalmaktadırlar. Bu sebeple gelişim dönemlerinin iyi bilinmesi, desteklenmesi ve yardım alınması gerekir.

Gelişimin anne karnından sonra en hızlı olduğu bilinen 0-6 yaş dönemidir. Nasıl bebeğin anne karnında oluşumu dünyaya geliş hazırlık evresiyse, 0-6 yaş da ilkokula hazırlık evresi olarak ifade edilebilir. Eğitimin ilk basamağını

oluşturan erken çocukluk eğitimi ya da genel ifadeyle okul öncesi eğitim, çocuğun doğumdan ilkokula kadar geçirdiği yılları kapsayan, çocuğun gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyaran ve çevre imkanı sağlayan, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden gelişimini destekleyen, onu toplumun kültürel yapısı doğrultusunda iyi biçimde şekillendiren ve ilkokula hazırlayan, temel öğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim süreci olarak ifade edilir (Kartal, 2011). Bu süreçte her çocuğun kendine özgü bir gelişme biçimi ve hızı olduğu göz önünde bulundurulur.

Gelişim aşamalarının birini diğerinden ayırmak mümkün olmadığı gibi çocukların biricik olduğu ve onların var olan potansiyellerinin desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır. O halde okul öncesi eğitimin amacının, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek yaratıcı yönlerini ortaya koyan sosyal birey olarak yetiştirmek ve onu daha sonraki eğitim basamaklarına hazırlamak olduğu bilinmelidir (Zembat, 1999). Çocuğun okul öncesi dönemde kazanacağı beceriler daha sonrası için temel oluşturmaktadır. Bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminin hızla olgunlaştığı, çocukların çeşitli yetiler kazandığı ve öğrenmelerin gerçekleştiği bu dönemde bireyin içinde bulunduğu ortamın ve şartların önemi büyüktür de (İnan ve Şimşek, 2012). Bu sebeple büyük bölümü ilk altı yılda tamamlanan gelişim alanlarının desteklenmesi için çocuğun ilkokula başlamasını beklemek günümüzde geç kalınan bir müdahale olarak görülmektedir. Böyle bir durumun ileriki yıllarda telafisi olmayan gecikmelere sebebiyet vereceği düşünülmektedir (Arı vd.'den aktaran Kartal: 2011). Yani çocuk okula gelmeden gelişiminin büyük kısmını tamamlamaktadır. Bu yüzden çocuğun öğrenme ihtiyaçlarına erken çocukluktan itibaren cevap verilmesi gerekir.

Yapılan araştırmalarda yaşamın ilk yıllarında çocuğa sunulan desteğin, kısa vadede okul başarısını ve öğrenimini olumlu yönde etkilediği, uzun dönemde ise toplumsal kalkınmaya faydası olduğu görülmüştür (Barnett vd.,'den aktaran Kartal, 2011). Bazı araştırma bulgularında ise okulöncesi eğitim alan çocukların, daha sonraki eğitim yaşantılarında daha yüksek akademik başarılar elde ettikleri ortaya konmuştur (Farnworth vd.,'den aktaran: Erden ve Akman, 2007).

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş, çocuklar için temel bir yaşam değişikliğidir. Çocuklar sadece mekan değiştirmekle kalmaz yeni arkadaşlara, öğrenci olarak yeni rollere, yeni bir otorite figürüne ve yeni beklentilere uyum sağlamaya çalışırlar bu gibi nedenlerle ilkokula geçiş sürecine gerekli özen gösterilmelidir.

Gelişim geriliği olan çocuklarda bu geçiş daha dikkat edilmesi gereken bir süreç olarak düşünülmelidir. Çünkü akademik, sosyal ve duygusal yetersizliği olan çocuklar uyum problemlerini geçiş dönemlerinde daha çok sergileyebilmektedirler. İşte bu sebeplerle okul öncesi eğitimin genel amacı bu çocukları genel eğitim ortamlarına hazırlamaktır (Bakkaloğlu, 2010). Kısacası çocuğu okula hazırlamak demek, okulun yararını, gereğini, zevkini, heyecanını anlatmak, okula ve okumaya karşı ilgi duymasını sağlamak, okula başlamadan önce okul, öğretmen ve arkadaş sevgisini kazandırmak demektir (Tos, 2001). Geçirilecek iyi bir okul öncesi dönemle çocuğun ilkokula uyumu ve başarısı arasında sıkı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocuğun almayanlara göre ilkokulun isteklerine daha iyi cevap vereceği görüşü, pek çok eğitimci tarafından benimsenmektedir (Albayrak, 2000).

Çocuğun topluma karıştığı ilk kurum olan okul, eğitim ve öğretim sürecinde iki temel işleve sahiptir. Bunlar uyum ve bilgilendirmedir. Ögütölmüş araştırmasında okulun “Bilgi sağlayıcı” olarak daha çok dile getirildiği bulgusuna ulaşmıştır. Halbuki okulun toplumsallaştırma işlevi, öğrencilerin sınıf içi ve dışı etkinliklere gösterdiği uyum, bilgilendirmeye kıyasla daha önemlidir (Yavuzer, 2014). Okul hayatının başarısı bireyin genel özellikleri ile kişiye has özelliklerinin bilinerek eğitim öğretim sürecinin bunlar göz önüne alınarak yapılmasına bağlıdır. Özellikle okul öncesi programlarının hazırlanmasında bunların bilinmesi ve programların çocuğa uygunluğu son derece önemlidir (Oktay ve Unutkan, 2006).

Okul öncesi kurumlar ve öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin gelişimlerine de

hassasiyet göstermeleri beklenir. Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar eğitimlerine bağımsız anaokulları, kreşler, anasınıfları gibi genel eğitimin verildiği okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak devam edebilirler. Ya da engel tür ve derecelerine bağlı özel eğitim anaokullarında veya özel eğitim anasınıflarında eğitimlerini sürdürebilirler. Özel eğitim anaokulları ve sınıfları genellikle yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hizmet verirken az da olsa tersine kaynaştırma uygulamasını benimsemiş kurumlar vardır. Tersine kaynaştırma eğitimi yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda gönüllük esasına dayalı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim almaları olarak tanımlanır.

Ülkemizde özel eğitim gittikçe önem kazanmakla birlikte hala bu okullar ve faaliyetleri konusunda insanlar yeterli bilgiye sahip değildirler. Son zamanlarda yapılan kaynaştırma eğitimiyle ilgili araştırmaların artması beraberinde okullarda yürütülen kaynaştırma faaliyetlerinin artmasını da sağlamıştır. Bu tez “kaynaştırma” uygulamalarının bir türü olan ve ülkemiz literatüründe tanım düzeyinde yer verilen tersine kaynaştırma uygulamasına ilişkindir. Bu çalışma ile tersine kaynaştırma uygulaması yapılan bir okulun incelenmesi ve okul bünyesindeki insanların görüşlerinin alınması yoluyla; uygulamanın daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir.

1.1. Problem

Literatürde anaokulu ve anasınıflarının ilkokula hazırlığa etkisinin ve okul öncesi düzeyinde yapılan çeşitli kaynaştırma uygulamalarının incelendiği görülmüştür. Fakat bir özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının nasıl uygulandığı ve bu uygulamanın ilkokula hazırlığa bir etkisinin olup olmadığına dair bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İşte bu sebeple araştırmanın problemini; bir özel eğitim anaokulunda uygulanan tersine kaynaştırmanın ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Probleme dayalı olarak seçilen okul, tersine kaynaştırma uygulayan bir özel eğitim anaokuludur. Araştırma konusu okul, ülkemizde tersine kaynaştırma uygulaması olan sayılı okullardan olması bakımından önem taşımaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları içerisinde yer alan tersine kaynaştırma uygulamasının nasıl gerçekleştirildiği araştırmanın temel ilgi alanıdır. Tersine kaynaştırma uygulamalarının yaygın olmaması, uygulamanın bilinmemesi, literatürde yer almaması ve öğrenci gelişimleri üzerindeki etkilerinin bilinmemesi bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılan nedenlerdendir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma uygulamaları içinde yer alan tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa nasıl bir etkisinin olacağını incelemek ve bu uygulamanın nasıl olacağına katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Tersine kaynaştırma uygulamaları bir özel eğitim anaokulundaki kişiler tarafından nasıl tanımlanmaktadır?
2. Tersine kaynaştırma uygulamaları bir özel eğitim anaokulunda nasıl uygulanmaktadır?
3. Tersine kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma uygulamaları bir özel eğitim anaokulunda kişiler tarafından nasıl algılanmaktadır?
4. Tersine kaynaştırma uygulamasında ilkokula hazırlığa etki eden unsurlar nelerdir?
5. Tersine kaynaştırma uygulaması ilkokula hazırlığı nasıl etkilemektedir?
6. Tersine kaynaştırma uygulaması bir özel eğitim anaokulundaki öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal becerilerini nasıl desteklemektedir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın tersine kaynaştırma eğitiminin nasıl bir uygulama olduğunun ve ilkokula hazırlık aşamasına etkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böyle bir uygulamanın ilkokul düzeyinde de uygulanabilirliğine işaret etmesi açısından önemli olacağına inanılmaktadır. Literatür taramasında ülkemizde kaynaştırma uygulamaları içerisinde yer alan tersine kaynaştırma uygulamasına dair tanımdan öte bilgiye rastlanmazken birçok kaynakta hiç yer almadığı görülmüştür. Ülkemizde tersine kaynaştırma uygulayan sınırlı sayıda özel eğitim anaokulu bulunmaktadır. Bu sebeple tersine kaynaştırma uygulamasının uygulandığı bir örneğin derinlemesine incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırma, uygulamanın nasıl gerçekleştiğinin kurumda bulunan kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda ilk ağızdan aktarılması bakımından önemlidir. Yürütülen tersine kaynaştırma uygulamasının ne olduğu, ne kadar etkili olduğu, uygulamada yer alan normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların gelişimlerini nasıl etkilediğinin bilinmesi ilerleyen yıllarda bu uygulamanın yansımalarının görülmesi bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Tanımlar

Kaynaştırma: “Sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla engelli öğrencinin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde açıklanmaktadır.” (Kırcaali-İftar, 1992: 16).

Tersine Kaynaştırma: “Yetersizlikleri olmayan bireyler istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim kurumlarında açılacak olan sınıflara kayıt yaptırabilirler.” (Atkın, 2011: 26).

İlköğretime Hazır Bulunuşluk (Okul Olgunluğu): “Çocuktan çocuğa değişebilir ve farklı yaşlarda tamamlanabilir. Çocuğun tüm gelişim alanlarından sağlam bir alt yapı oluşturulması temeline dayanır. Çocuğun tüm gelişim alanlarında olgunlaşmasına ve öğrenmede gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır.” (Koçyiğit, 2009: 1865).

Okul Öncesi Eğitim: “Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen süreyi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim sürecidir.” (Aral vd., 2001: 14).

Bu çalışmada özel gereksinimli çocuk, özel gereksinimi olan çocuk, zihin engelli çocuk veya zihinsel yetersizliği olan çocuk gibi birbirini yerine kullanılagelen ifadeler birlikte kullanılmıştır. Eripek, son zamanlarda özel gereksinimi ya da yetersizliği vurgulayan terimlerden ziyade “olan”, “gösteren” gibi bağlaçlar tercih edildiğini, “özel gereksinimli çocuk” yerine “özel gereksinimi olan çocuk”; zihin engelli çocuk yerine”, “zihinsel yetersizliği olan çocuk” gibi terimlerin kullanımını uygun bulduğunu belirtmiştir (Cavkaytar, 2013).

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma konusu sadece bir özel eğitim kurumundaki bireyler ve onların görüşlerine ilişkindir.
2. Araştırma, yalnızca Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulunda yapılan gözlem, görüşme ve anketlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, bir eğitim- öğretim yılı içerisinde yapılan gözlem, görüşme ve anketlerle sınırlıdır.
4. Sonuçlar, bu araştırmada yer alan kurumun uygulamayı ele alışını ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İLKOKULA HAZIR BULUNUŞLUK

2.1.1. İlkokula Hazır Bulunuşluğun Tanımı ve Önemi

İlkokul, yetişkin bir birey olduğumuzda alacağımız görevler için hazırlanmamızı sağlayan ilk basamaktır. Burada kazanılan bilgiler, daha sonraki öğrenim yaşamımızdaki başarıyı da büyük ölçüde etkiler. Bu kurumda öğretmen ve akranlarla kurulan ilişkiler daha sonraki öğretim sürecini kaçınılmaz olarak etkileyecektir (Çelik ve Daşcan, 2010).

Hayatımıza etki edecek davranışların, becerilerin, bilgilerin ve ilişkilerin gelişeceği düşünülen ilkokul çağına gelene kadar çocuk ailesinin yanındadır. Aileler çocukların ilk eğiticileri, yol göstericileri ve planlayıcılarıdır. Bu sebeple ailelere büyük sorumluluklar düşmekte çocuğun yetişmesinde ve ilkokula hazırlanmasında önemli roller üstlenmeleri gerekmektedir. Aileler çocuklarının gelişim özelliklerini iyi bilmeli, onların gelişimlerini en iyi biçimde destekleyebilmelidirler. Ayrıca aile bu konuda okul öncesi kurumlardan destek almalı ve çocuğu en iyi biçimde ilkokula hazırlama gayreti içerisinde olmalıdır.

O halde ilkokula başlamadan bir önceki dönemi genel olarak okul öncesi eğitim olarak ifade edebiliriz. 0-6 yaş dönemi bireyin hayatında adeta bir dönüm noktası ve tüm gelişim alanlarındaki en hızlı ilerlediği dönemdir. Araştırmaların birçoğunda ilkokula hazırlığı etkileyen ortak dört faktörden bahsedilir. Bunlar fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal faktörlerdir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006). Yani çocuğun gelişim alanlarını oluşturmaktadır. Gelişim alanları birbirleriyle ilişki içindedir ve bir gelişim alanındaki aksama diğer gelişim alanlarını da olumsuz yönde etkileyecek biçimde bağlantılıdır (MEGEP, 2009a).

20. yüzyılın ilk yarısında zihinsel faktörler önemli görülürken zamanla sosyal ve çevresel faktörler önemli görülmüştür. Bugün ise bu faktörlerin aynı önem derecesine sahip olduğu söylenmektedir. Çünkü bu faktörler birbirlerinden bağımsız değildir ve birindeki eksiklik ya da yetersizlik diğerlerini etkiler.

20. y.y.'ın ünlü eğitimcilerinden Bloom; zihinsel gelişim için ilk dört yılın kritik olduğunu söyler. İlk dört yılda verilen eğitim uyarılarının zekayı artırdığını; çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının %33'ünün 0-6 yaş arasındaki kazanımlarla mümkün olduğunu ifade eder. Vygotsky ise; çocuğun çevre ile doğrudan iletişime geçerek oluşturduğu bilişsel kapasitesi dışında, çevresindeki yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla etkileşerek geliştirebileceği bir “ Gelişmeye açık alan ” olduğundan bahseder (MEGEP, 2007c). Erikson'a göre de okul öncesinde sağlanacak uygun çevresel koşullar kendine güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi kişilik özelliklerinin kazanılmasında önemlidir (Erden ve Akman, 2007). Böylece gelişim alanlarının birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği görülür.

Bu gelişim alanlarının desteklenmesi ve çocukların ilkokula hazırlanması sadece okul öncesinin değil toplumdaki herkesin sorumluluğunda olmalıdır. Sadece normal gelişim gösteren çocukların değil özel gereksinimi olan öğrencilerin de ilkokula geçiş süreçleri ve ilkokula hazır olma durumları önemsenmelidir. Özel gereksinimli çocuklar okul öncesi dönemden ya da anasınıfından ilkokula geçişte sorunlar yaşayabilmektedir. Çünkü okul öncesi eğitimde küçük grupların öğretimine ve bireysel öğretime daha çok yer verilmektedir. İlkokulda ise daha kalabalık gruplar içerisinde, daha çok çocuğa hitap edilmektedir. Çocuklardan sınıf işleyişine uyum sağlamaları ve bağımsız çalışmaları beklenmektedir. Bu durum özellikle özel gereksinimli çocukların tek başlarına aşacakları bir durumdan öteye geçmektedir. Bu sebeple okul öncesi programlardan okula geçiş için öğrencileri hazırlamak, öğretmenlerin en önemli önceliği ve sorumluluğu olmalıdır (Pinkerton'dan aktaran Bakkaloğlu, 2012).

2.1.2. İlkokula Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler

Çocuk ilkokula çeşitli bilgi ve deneyimlerle başlar. Fakat her çocuğun edindiği bilgi ve tecrübeler birbirinden farklıdır. Bu farklılık birçok nedenden kaynaklanabilir. Çocuğun doğuştan getirdiği özellikler, ailesi, yetiştirildiği çevre, etkileşime girdiği insanlar ve karşılaşılan uyarıcılar gibi pek çok faktör çocuğun gelişiminde etkilidir. Çocuğun yaş ve gelişim özelliklerinin bilinmesi çocukların gelişimlerinin desteklenmesini artırabilir. Çocuğun gelişiminin yüksek olmasıyla okula hazır oluş arasında yüksek bir ilişki vardır.

Anthony, okula hazırlıklı olmada çeşitli gelişim alanlarının rolüne değinmiş ve bunları şöyle sıralamıştır: “Fiziksel gelişim (kronolojik yaş, boy, ağırlık, cinsiyet, görsel algı, işitme algısı, hareket algısı, kalın ve ince kasların gelişmesi ve koordinasyonu), diğer beden işlevleri (salgısal, nörolojik ve hormonal). Sosyal gelişim (diğer insanlarla başarılı ilişki kurabilme). Duygusal gelişim (çevresi ile bağımsız bir şekilde ilişki kurabilme). Zihinsel gelişim (günlük yaşantılardan bilgi ve anlayış kazanma). Dil gelişimi (Diğerleri ile rahatça iletişim kurabilme)” gibi (Çataloluk’dan aktaran Dilli, 2013: 15). Çocuğun gelişim alanlarının bir bütün olduğu düşünülerek eğitimlerinin bu yönde yapılması önemlidir.

2.1.2.1. Fizyolojik Faktörler

Bireyin kişiliği üzerinde en çok etkisi olan gelişim alanı fiziksel gelişimdir (Aral ve Durualp, 2013). Fizyolojik faktör denildiğinde kaynaklar kronolojik yaş, genel sağlık durumu ve beyin gelişimi üzerinde durmaktadır (Kayılı, 2010). “Fiziksel gelişim, tüm organların gelişmesi, boyun uzaması, kilonun artması, kemik gelişimi, dişlerin çıkması ve değişimi, kas, beyin ve tüm sistemler (sinir, sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım gibi) ve duyu organlarının gelişimi olarak tanımlanır” (MEGEP, 2009b: 3).

İlkokula başlamak için de fiziksel olarak gelişmiş olma şartı aranmaktadır. Bu sebeple birçok ülkede okula başlama için belirli bir kronolojik yaş belirlenir. Ancak bunun yanında çocuğun sağlıklı ve normal bir bedene sahip olması, görme ve işitme duyularının sağlıklı olması beklenir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006).

Fiziksel gelişim psikomotor gelişimle paralel düşünülmelidir. “Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareket kazanması olarak tanımlanır.” (MEGEP, 2007e: 4). Kaba kas motor becerilerin ince kas motor becerilerin gelişimi olarak da ifade edilebilir. Okul öncesi eğitim programlarında fiziksel gelişimin tamamlayıcı niteliğindeki psikomotor becerileri destekleyici çalışmalara yer verilmektedir. Çocuğun gelişen motor becerileri kalem tutma, yazı yazma gibi davranışlarını doğrudan etkiler. Bu faaliyetler okuma-yazma çalışmaları için ön becerilerin kazanılması anlamını taşır.

Oyun ve fiziksel gelişim uyku kadar, beslenme kadar önemlidir ve okul öncesi eğitimin ayrılmaz parçası olarak görülür. Oyun çocuğun keşif, öğrenme, ifade etme becerisinin gelişimine yardımcı olur (MEGEP, 2009b). Çocuklar oyun yoluyla kendi bilişsel, fiziksel, toplumsal ve duygusal gelişimlerini sağlar, çevrelerini ve toplumsal ilişkileri algırlarlar (Kargın ve Şener’den aktaran Güler, 2007). Oyun öylesine bir faaliyet olmaktan öte çocuğun fiziksel, zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve öz bakım becerilerinin hepsini birden destekleyebilen nadir etkinliklerdendir (Öncü ve Özbay, 2010). Bu yüzden oyun çocuğun gelişiminde yadsınamaz bir öneme sahiptir.

2.1.2.2. Zihinsel Faktörler

Bilişsel gelişim; doğumla başlayıp, çevre ile etkileşimi sağlayan ve dünyamızı anlamamızı sağlayan bilginin edinilip kullanılmasına, saklanılmasına, yorumlanarak yeniden düzenlenmesine, değerlendirilmesine yardım eden, bütün zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim sürecidir. Bilişsel gelişimin diğer gelişim

alanları ile sıkı bir ilişkisi vardır. Örneğin fiziksel gelişiminde aksaklık yaşayan bir çocuk diğerlerine göre daha az araştırma yapacaktır. Sosyalleşmesi için dil becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu da doğrudan bilişsel becerilerinin gelişmiş olmasıyla ilgilidir. Ayrıca duygusal yönden iyi olan çocuklar öğrenmeye daha açık olacaktır (MEGEP, 2009c).

Çocuğa okulöncesinde sunulacak etkinlikler çocuğun bilişsel gelişimini destekleyecektir. Okul öncesi eğitim çocuklara eşleştirme, sınıflandırma, gözlem yapma ve tahmin etme gibi bilişsel beceriler kazandırır. “Kitapları incelemek, boyama ve çizimler yapmak, yetişkine duygu ve düşüncelerini yazdırmak gibi faaliyetler dikkat, algı ve bellek gibi bilişsel süreçleri destekleyerek erken okuma ve yazma yetilerinin gelişmesine yardımcı olur.” (OBADER, 2013: 19).

2.1.2.3. Duygusal Faktörler

Duygusal gelişim; çocuğun duygularını fark edebilmesi, kendini tanıması, yeterlikleri ve yetersizliklerini bilmesi, karşılaşılan durumlara göre nasıl davranacağını bilerek duyguları üzerinde deneyiminin artması böylece iç dünyasında yaşadıkları ile çevrenin beklentileri arasında denge kurabilmesini ifade eder (Kandır, 2004).

Duygusal olarak sağlıklı ve dengeli bir kişilik yapısının olması bireyin öğrenmesine olumlu etki eder. İnsanlarla rahat iletişim kuran, öğrenmeye açık ve istekli öğrenciler duygusal olarak sağlıklı bireyler olarak ifade edilir. İsteksizlik, ilgisizlik, ağlama, aşırı saldırganlık ya da hareketsizlik, iletişim kuramama, kendi dünyasında yaşama gibi davranışlar duygusal sorunların belirtileridir. Ayrıca aşırı hassas ve anneye bağımlı çocuklar öğrenme faaliyetlerinde güçlük yaşarlar (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006). Çocukların duygusal gelişimlerine önem vermek onların öğrenim hayatındaki gelişimlerini de önemli ölçüde etkileyecektir.

2.1.2.4. Sosyal ve Çevresel Faktörler

Aile ve sosyal çevre çocuğun özellikle ilkokul öncesi dönemde zihinsel ve dil gelişiminde, deneyim kazanmasında oldukça önemlidir. Ailenin ekonomik koşulları, çocuğa sunulan oyun ve sosyal deneyimler, evdeki konuşma ortamı ve okuma–yazmaya karşı tutumlar, aile yaşantısı çocuğun öğrenmesini etkileyen çeşitli etmenlerdir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006). Erikson'a göre okul öncesi çağda sağlanan uygun çevresel koşullar çocukta kendine güven, bağımsızlık, özerklik, girişimcilik gibi kişilik özelliklerini olumlu etkileyen duyguların kazanılmasında çok önemli bir role sahiptir (Erden ve Akman, 2007).

Gelişim geriliği olan öğrencilerin sosyalleşmesi ilkokula hazırlık basamakları arasında büyük bir öneme sahip olmalıdır. Sosyalleşme birçok etkene bağlıdır. Çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişiminde rol oynayan etkenlere bakıldığında özel eğitim politikaları ve politikaların uygulanabilirliği, bütünleştirme girişimleri, okul iklimi (örn. kaynakların ulaşılabilirliği, okul büyüklüğü ve sınıftaki öğretmen- öğrenci oranı, öğretmen, okul görevlileri ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin niteliği, öğretmenin sınıf yönetim stratejileri, öğretmenin sağladığı destek, öğretimin kalitesi) gibi pek çok faktör olduğu görülür (Sigman ve Ruskin'den aktaran: Yükselen ve Yaban, 2013). Öyleyse yetersiz sosyal becerilere ve diğerleriyle ilişkilerde zorlanmaya yol açan çok sayıda bireysel ve sosyal etmen olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, engelli çocukların diğerleriyle etkileşimde, bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım gelişim alanlarında yetersizlik ya da gecikme gösterdikleri bilinir. Bu nedenle toplumda sosyal kabul yönünden güçlük yaşadıkları ve kendi yaş gruplarındaki normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı gelişim özelliklerine sahip olmadıkları için, sosyal beceriler yönünden de yeterli olamadıkları gözlenir.

2.1.3. İlkokula Hazır Olma Ölçütleri ve İlkokul Birinci Sınıf Çocukların Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Alan yazın incelendiğinde okula hazır oluş için bahsedilen dört gelişim alanı dışında başka faktörlerin olduğu da görülmüştür. Bu faktörlerin de birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği görüşüyle onlara da bu çalışmada yer verilmiştir. O halde okul öncesi dönemde kazandırılması gereken öz-bakım becerileri, dil gelişimi ve okuma-yazmaya hazırlık becerileri ayrı başlıklar altında değerlendirilebilir. Çocukların gelişimleri bir bütün olarak düşünülmeli ve buna göre hareket edilmelidir.

Okul öncesi eğitimin farklı program ve anlayışları incelenerek oluşturulan ortak hedeflerine bakıldığında da anlaşılacağı üzere dil gelişimi, öz bakım becerilerin kazanılması ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının başlatılması bu dönemde çok önemlidir. İnan ve Şimşek, bu ortak hedefleri şöyle belirlemişlerdir. “Çocuğun bilişsel, sosyal, fiziksel, duygusal, ahlaki ve dil gelişimini desteklemek. Çocuğun müzik, fen-doğa, matematik ve okuma-yazma gibi farklı disiplinlerde, yaşına uygun olarak bilgi ve beceri kazanmasını sağlamak. Çocuğun “öğrenmeyi öğrenmesini” sağlamak. Çocuğun öz bakım becerilerini kazanmasına yardımcı olmak. Çocuğun içinde yaşadığı kültüre uygun olarak hareket etmesini ve bulunduğu ortama uygun tecrübe ve davranışlar kazanmasını sağlamak. Çocuğun yaratıcılığını desteklemektir.” (İnan ve Şimşek, 2012: 6).

Koçyiğit’e göre ise okula hazır bulunuşluk, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır. Bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim ve öz bakım becerileri okula hazır bulunuşluğu oluşturan ölçütler olarak belirlenir (Koçyiğit, 2014).

2.1.3.1. Öz Bakım Becerileri

Öz bakım becerisi, çocuğun gereksinimlerini kendi kendine karşılayabilir hale gelmesidir. Öz bakım becerileri kazanan çocuk bağımsızlığını kazanmış olur. Çocuk birilerine bağımlı olmayan, sorumluluk alabilen ve kendine güvenen bir birey haline gelir (MEGEP, 2007b). Öz bakım ve günlük yaşam becerileri kazanması çeşitli değişkenlere bağlıdır. Çocuğun eğitime başlama yaşı, motor, dil, zihin ve duygu gelişimi gibi etkenler olarak sıralanabilir. Eğer çocuk ön koşul becerilere sahipse bu becerileri kazanması daha kolay olmaktadır. Büyük ve küçük kaslarını kullanma, el göz koordinasyonunun sağlanması, taklit etme, görsel dikkat ve basit emirleri yerine getirme gibi becerilerin varlığı öz bakım becerilerinin kazanılmasında etkilidir (Eğitim Uygulama Okulu Programı, 2002). Öz bakım becerisine sahip olarak okula başlayacak çocuk her şeyden önce başka bir bireye muhtaç olmadan isteklerini karşılayabilecektir. Bu da her şeyden önce çocuğun özgüvenini artıracaktır.

2.1.3.2. Dil Gelişimi

Dil gelişimi aslında zihin gelişiminin bir parçası olarak düşünülmelidir. Dil doğuştan var olan bir yetenektir ve bütün çocuklar doğuştan tüm dilleri öğrenebilme yetisine sahiptir (Kandır, 2004). Dil gelişiminin en hızlı olduğu dönem okul öncesi dönem olarak bilinir. Okul öncesi dönem, çocuklarda sözcük dağarcığının geliştiği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederken dili etkili kullandığı ve dili anlama becerilerinin geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde yapılan etkinlikler öğrencinin eğitimine temel olacak şekilde dilin kurallarına uygun kullanılmasını sağlar (OBADER, 2013). Ayrıca dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla ilişkilidir. Örneğin sosyal bir çevrede yetişen çocuğun dili kullanımı, kelime hazinesi daha zengin olacaktır. Fiziksel olarak gelişme motor becerilerinin de gelişmesi anlamına gelir ki bu da dilin kullanılmasını ve seslerin düzgün çıkarılmasını etkiler. Ayrıca duygusal yönden problemsiz ve huzurlu bir ortam, dilin gelişimini olumlu yönde etkiler (MEGEP, 2007a).

Görülür ki dil edinimi yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda geri kalmakta ya da gelişmemektedir. Bu sebeple dil gelişiminde geri kalan, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara çeşitli dil edinim çalışmalarıyla bu beceriler kazandırılmaya çalışılır. Dil edinim çalışmalarına erken dönemlerde başlamak gerek yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda gerek normal gelişim gösteren çocuklarda dili kullanmaları bakımından büyük önem arz eder.

2.1.3.3. Okuma-Yazmaya Hazırlık

İlkokulda kazanılacak okuma-yazma becerisinin temeli de 0-6 yaş döneminde atılır. Bebeğin oyunlarının çoğu, sonraki yıllarda gelişecek olan yazma becerisine katkı sağlar. Bu oyunlarda bebek ellerini ustaca kullanmayı öğrenir, oyuncaklarını parmakları ve elleri ile dikkatlice inceleyen çocukların el kullanma becerisi gelişir. 12 aylağa doğru kalemi kavrayıp çizmeye çalışması, 18 aylık civarlarında karalama yapabilmesi ve 2 yaşlarında daha belirgin karalamalar yapması yazı çalışmalarının başlangıcını oluşturur (Yavuzer, 2014). Okul öncesi eğitim programının bütün etkinlikleri okuma-yazma gelişimini destekler nitelikte olmasının yanında ayrıca programda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları adı altında etkinlikler yer alır (İnan ve Şimşek, 2012).

“Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/ kavram/ çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir.” (Okul öncesi Eğitim programı, 2013: 44).

2.2. KAYNAŞTIRMA

2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı ve Önemi

Alan yazında kaynaştırmanın çeşitli tanımlarına rastlansa da en kapsamlı tanım York ve Tundidor'un tanımıdır. Kaynaştırma, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ailedeki diğer kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmesi, akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, öğrenciye ve/veya öğretmene gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Kargın vd., 2001).

Resmi mevzuatta ise bizim rastladığımız iki tanımı vardır. 31. 05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin dördüncü kısım "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" başlıklı birinci bölüm madde 23/1'de "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." şeklinde tanımlanır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin "Tanımlar" bölümü madde 3/c'de ise "Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlama ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak tanımlanır.

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı

Kaynaştırma eğitimi "Her çocuğun diğerleriyle eşit fırsatlar elde edecek şekilde, akranlarıyla birlikte olma ve deneyimlerini paylaşma hakkının olması, tüm çocukların öğrenebileceği, eğitimden yararlanabilecekleri ve hiçbir

öğrencinin eğitim sisteminin dışında kalmaması gerektiği” düşüncesine dayanır. Bu düşünceye dayalı olarak okullar ve sınıflar özel gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre uyarlanmalı ve çocuklar arasındaki farklılıklar, bir avantaj ve zenginlik olarak görülmelidir (Sucuoğlu, 2006: 3).

2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma ile erken yaşlarda kazandırılacak olumlu tutumların, her iki gruptaki çocuklar için ilerleyen dönemlerde önemli toplumsal katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Kaynaştırma başta yetersizlikten etkilenmiş çocuk olmak üzere, normal çocuğa, sınıf öğretmenine ve yetersizlikten etkilenmiş çocuğun ailesine katkı sağlar. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alması, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyalleşmesini sağlarken normal gelişim gösteren öğrencilerin de davranışları ile onlara model olmasını sağlayacaktır (Atay’dan aktaran: Varlıer ve Vuran, 2006).

2.2.3.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları

Kaynaştırmanın yalnız özel gereksinimli öğrenciye değil normal gelişim gösteren öğrenciye de faydası olacağı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını olumsuz etkilemediği aksine sosyal becerilerinin, problem çözme becerilerinin ve kendine güvenlerinin daha olumlu geliştiği belirtilmektedir (Fryxell ve Kennedy’den aktaran: Kargın, 2012). Ayrıca sınıfta özel gereksinimli öğrenciler için yapılan uyarlamalar ve çeşitlendirilen öğretim yöntemleri diğer öğrencilerin öğrenmelerine de olumlu yönde etki etmektedir (Salend’den aktaran: Kargın, 2012).

Kaynaştırma uygulamalarının olduğu sınıflarda normal gelişim gösteren öğrenciler programda yer almayan fırsatlar ve deneyimler yaşamakta, öğretmenin farklı öğretim yöntemleri kullanması, sınıf ortamında ve materyallerde

uyarlamalar ya da değişiklikler yapması, bu öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin akran etkileşimi ve arkadaşlığı artırmak için yaptığı düzenlemelerin tüm öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerini ve arkadaşlıklarını artırdığı gözlenmektedir. Öğrenciler yetersizlikten etkilenmiş arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan yarar sağlamaktadırlar. Benlik algılarında ve sosyal bilişlerinde artma ve farklı özellikte olan insanlara karşı saygıları artmakta, korkuları azalmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2.3.2. Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Yararları

Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta ve kendi hızlarında eğitim almaları onların gelişimleri için çok yararlıdır. Normal gelişim gösteren akranlarıyla daha çok etkileşime geçme fırsatı bulurlar. Etkileşimle birlikte öğrencilerin iletişim ve sosyal yeterliliklerinin artacağı düşünülür. Arkadaşlarını rol model alarak öğrenirler ve sınıfın bir üyesi olarak benimsenmeleri onların ait olma ve benlik algısında olumlu gelişmelere neden olurken akademik kazanımları daha iyi olmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik yönden daha fazla yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Salend bu konuda akranlarıyla eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin, daha fazla iletişime girdikleri, daha fazla sosyal destek aldıkları ve daha uzun süreli arkadaşlıklar kurduklarını birçok araştırmayla ortaya konduğunu belirtir. Ayrıca alanda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının, özel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görenlere göre daha hızlı olduğunu göstermektedir (Baker ve Zigmond'den aktaran: Kargın, 2012).

2.2.3.3. Öğretmenlere Yararları

Öğretmenlerin geleneksel rollerine ek olarak özel gereksinimli çocukların gelişimlerinden ve ilerlemelerinden sorumlu oldukları kabul edilmektedir. Ayrıca çocukların gelişimlerini değerlendirme, etkili öğrenme ortamını hazırlama, tüm çocukların öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarını sağlama, farklı öğretim yöntem ve stratejileri kullanma ile ailelerle etkileşim kurma ve işbirliği yapma gibi yeni roller de üstlenirler (Bruns ve Mogharberran'dan aktaran: ÖZEGEP, 2013). Böylece öğretmenler kendilerini mesleki açıdan geliştirebilme fırsatı yakalarlar.

Diğer taraftan, “Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin gereksinimlerini inceleyen araştırma sonuçları, idareci desteği, uzmanlardan danışmanlık alma, çalışma saatlerini planlayabilme, gerekli kaynaklara ulaşabilme ve destekler gibi gereksinimlerini ortaya koyar. Sadler, özel gereksinimli çocukların akranları ile etkileşimlerini destekleyen teknikler, davranışsal yöntemler ile etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanabilme konularında bilgi almaya gereksinimleri olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları ile kaynaştırmanın niteliğinin arttığı, bu nedenle öğretmenlerin konuya ilişkin bilgilerinin olmasının kaynaştırmanın kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edildiği görülmektedir.” (Bredekamp ve Copple'den aktaran: Sucuoğlu vd., 2014: 1468).

2.2.3.4. Ebeveynlere Yararları

Kaynaştırma uygulamalarıyla birlikte aileler de çeşitli yararlar elde ederler. Yetersizlikten etkilenmiş çocukların aileleri normal gelişim sürecini öğrenirken kendilerini toplumdan daha az dışlanmış hissederler. Bunun yanı sıra kendilerine destek olabilecek normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişime geçerler. Aynı şekilde normal gelişim gösteren aileler de onlarla iletişime geçerek yarar sağlarlar. Çocuklarına bireysel farklılıklara ve onlara saygı duymayı öğretme fırsatı elde ederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

2.2.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları

“Kaynaştırma eğitimi uygulamaları” yönetmeliğin “Eğitsel değerlendirme ve tanılama” başlıklı bölümü madde 7’de “Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.” denilmektedir. Adı geçen yönetmelikte madde 23/2-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.” diyerek tam ve yarı zamanlı şeklinde iki tür kaynaştırma uygulamasından bahsedilmektedir.

2.2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin tüm gün normal sınıfta eğitim alması ve sınıfta kaydının bulunması tam zamanlı kaynaştırma olarak nitelenir. Ülkemizde uygulanan kaynaştırma programlarının geneli bu şekilde planlanır. Okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin eğitim alması ve sosyalleşmesi için uygulanır. Bunun için destek eğitim odası, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanmalı ve eğitim programları bireyselleştirilerek ortamda gerekli fiziki düzenlemeler yapılması gerekir. Öğrenciler buldukları kurumun programını takip ederler eğitim-öğretime katılırlar (MEGEP, 2010).

Ayrıca sözü edilen yönetmelik madde 23/2-a’da “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.” ifadeleri yer alır. Yönetmelik madde 70 ve

madde 71'e göre tam zamanlı kaynaştırma uygulaması olan okullarda sınıf mevcutlarının okul öncesinde 14, ilköğretimde 30 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel gereksinimli öğrenciler sınıflara eşit bir biçimde yerleştirilmeli ve bir sınıfta yetersizliği aynı olan en fazla iki öğrenci olmalıdır. Durumları ayrı olan öğrencilerin yerleştirilmesinde ise sınıf mevcutları en fazla; okul öncesinde 6, ilköğretimde 12, ortaöğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşmalıdır.

2.2.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Öğrencinin genel eğitim sınıfına kısmı zamanlı dahil olma durumudur. Özel eğitim sınıflarına kayıtlı özel gereksinimli öğrencilerin başarılı olacağı düşünülen derslerde ve sosyal etkinliklerde normal gelişim gösteren akranlarının eğitim aldığı sınıflara dahil olmasıdır. Bu öğrenciler ilköğretim programı temel alınarak hazırlanmış bireysel eğitim programları (BEP) doğrultusunda eğitim alırlar (MEGEP, 2010).

Adı geçen yönetmelik madde 23/2-1'da "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." ifadeleri yer alırken madde 23/2-g'de "Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır" denilmektedir.

2.2.4.3. Tersine Kaynaştırma

Sözü edilen yönetmelik madde 23/2-j'ye göre 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. Yönetmeliğin 23/2-k maddesinde "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.” şeklinde ifadeler yer almaktadır. Fakat bu ifadelerde “Tersine kaynaştırma” tabiri kullanılmamaktadır.

Kırcaali-İftar ve Batu’nun “ Kaynaştırma ” adlı kitaplarında ayrıca Özbey’in kitabında yönetmelikte bulunan tersine kaynaştırma ile ilgili bu maddeye aynı şekilde yer verildiği yine yönetmelikte olduğu gibi “ Tersine Kaynaştırma ” ifadesinin kullanılmadığı görülmüştür (Özbey, 2009; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Benzer bir tanımı Atkın “ Tersine Kaynaştırma” başlığı altında “ Yetersizlikleri olmayan bireyler istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler.” diyerek tanımlamıştır (Atkın, 2011).

Araştırma yapılan Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu tersine kaynaştırma uygulamalarını Anadolu üniversitesi bünyesindeki İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezini (İÇEM)¹ model olarak uygulamaktadır. Tüfekçi’nin² tanımıyla “ İÇEM Türkiye’de işitme engelli çocukların eğitimleri için model kurum niteliğine sahip olan bir kurum, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM), Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1979 yılından beri çalışmalarını sürdürmektedir. Odyoloji klinikleri, aile eğitim programları da bulunan bu kurumda okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise

¹ Anadolu üniversitesi bünyesinde 1979 yılında kurulan İÇEM işitme engelli çocuklar için okul öncesi düzeyde çalışmalarına başlamış ve her yıl bir üst sınıf oluşturarak çalışmalarını genişletmiştir. 1981’de ilkokul, 1986’da ortaokul, 1989 yılında lise ve 1993 yılında ise yüksek okul düzeyinde eğitim çalışmaları başlatılmıştır (Akçamete ve Gürgür, 2012: 459).

² Umran Tüfekçioğlu (1979-2012) İÇEM’in kurucu müdürüdür. Bu söylemlerin 1991 yıllarında söylenmiş olması bu kurumda tersine kaynaştırma uygulamalarına bu tarihlerde başlanılmış olacağını düşündürmektedir. Kuruma konu hakkında mail ile ulaşılmaya çalışılmış fakat İÇEM’den geri dönüt alınamamıştır.

kademelerinde işitme engelli öğrencilere tam gün eğitim verilmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır.” (Tüfekçioğlu, 2003: 116).

Görüldüğü üzere Tüfekçi bu kurumda kaynaştırma eğitimi verildiğinden de bahsetmektedir. Ayrıca Tüfekçioğlu “ İÇEM’de ortaokul ve lise uygulamaları “Tersine kaynaştırma” olarak adlandırılan bir uygulama ve Doğal İşitsel/ Sözel Yaklaşım ile sürdürülmektedir. Tersine kaynaştırmada işiten çocuklar, özel eğitim ortamlarına alınarak işitme yetersizliğine sahip öğrencilerle kaynaştırılmakta, akademik öğretimleri özel eğitim uzmanları tarafından özel eğitim teknikleri kullanılarak verilmektedir.” (Tüfekçioğlu’dan aktaran: Akçamete ve Gürgür, 2012: 459) şeklinde tersine kaynaştırma uygulamalarına dair bilgi vermektedir.

Alan yazında Türkiye’de tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında yazılmış bir kaynağa ulaşılamamıştır. Ulaşılan sadece tersine kaynaştırmanın tanımını yapan yukarıda bahsi geçen bazı kaynaklardır. Yabancı kaynaklar incelendiğinde de bu konuda yapılmış fazla araştırmanın olmadığı görülmüştür. Tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında yabancı literatür incelendiğinde Alper ve Ryndak’a göre bütün çocuklar için arzu edilen deneyimlerden yararlanmada engelli çocuklar öncelikli ve en önemli görüldüğüdür. Diğer taraftan tersine kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin farklı karakteristik ve farklı yetenekte insanlara saygı geliştirmeyi artırdığı, diğer çocukların ihtiyaçlarını anlamalarını sağladığı ve engelli insanlarla birlikte oldukları zaman kendilerini daha rahat hissetmelerine imkan tanıdığını belirtmiştir (Renzaglia et. al., 2003). Daha da önemlisi kendilerinden farklı olan insanlarla nasıl arkadaş olunacağını öğrenirler ve insan farklılıklarını değerlendirmeyi de öğrenirler. Sonuçta bu çoğulcu bir toplumda çalışmaya ve yaşamaya hazırlanırlar (Alper& Ryndak’dan aktaran: Schoger, 2006).

Strully ve Strully engelli ve engelsiz çocukların arkadaşlıklarının kendiliğinden gerçekleşmediğini, buna imkan yaratılması gerektiğini bulgulamışlardır (Strully, 1996). Bu nedenle özel eğiticiler sosyal ve duygusal gelişimlerinin artması için çaba gösterirler (Schoger, 2006). Ayrıca Cullinan vd. normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında engelli çocuklarda azalan

sosyal etkileşim fırsatlarının temel eğitimin üst sınıflarında yalnızlık duygusu ve artan oranda mağduriyetle neticelendiğini bulmuşlardır (Schoger, 2006).

Akademik faydalarının yanında Downing, Eichinger ve Williams engelli çocukların özellikle tersine kaynaştırma deneyimlerinin engelli çocuklarda arkadaşlık gelişimini artırdığı, öz saygıyı geliştirdiği ve akran modellemesini sağladığına işaret etmişlerdir. Normal gelişim gösteren akranlarıyla artan düzeyde etkileşime girdikleri yine artan düzeyde iletişim yetenekleri kazandıkları ve ait olma duygusunu artırdığı gözlenmiştir (Fister ve Meyer'den aktaran: Schoger, 2006).

2.2.5. Kaynaştırma Eğitimi Etkileyen Faktörler

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki en önemli etmen etkili öğretimdir. Kaynaştırma öğrencisine yapılan ek önlem ve düzenlemelere öğretimsel uyarılama denmektedir. Öğretmenin kaynaştırma öğrencisine uygulayacağı öğretim diğer çocukları da etkileyecektir. Bu sebeple öğretmenin bu uyarlamalar yerine tüm sınıfın yararına olacak öğretim uyarlamaları yapması faydalı olacaktır. Kaynaştırma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler normal çocukların eğitiminde kullanılanlardan farklı değildir. Kaynaştırma öğrencisinin normal öğrencilerin bulunduğu sınıfta başarılı olabilmesi etkili sınıf yönetiminin uygulanıyor olmasına bağlıdır. Kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için gerekli olduğu düşünülen unsurlar; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, fiziksel ortam, normal çocukların aileleri, destek özel eğitim hizmetler ve ek hizmetlerdir (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011; Atkın, 2011).

2.2.5.1. Okul Yönetimi

Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanması kaynaştırma uygulaması içinde yer alan bütün kişilerin işini kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve diğer personelin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumunun olumlu olması olasılığı artacaktır.

Ayrıca, okul idaresinin özel eğitim personeliyle olan iş birliği tutumu, diğer öğretmenlere ve okul personeline model olacağı gibi onları olumlu yönde etkileyecektir. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine inanması, öğretmenlerin bilgilendirilmesi için yapılacak çalışmalarda, sınıflara verilecek öğrenci sayısında, fiziki ortamın hazırlanmasında, araç-gerecin sağlanmasında ve okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Okul içinde öğretmenlerin birbirlerine yardım etmeleri için teşvik etmek, yardımcı olanları, iş birliği içinde çalışanları belirli şekillerde ödüllendirmek hem daha önce ortaya çıkmayan iş birliği davranışların ortaya çıkması olasılığını hem de okul içinde paylaşımcı ortam olma özelliğini arttıracaktır (Stanback vd. aktaran: EARGED, 2010).

2.2.5.2. Öğretmenler

Öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açıları; eğitim düzeylerinden, özel eğitime ilişkin aldıkları eğitimlerden ve destekleyici hizmetin yeterliliğinden etkilenmektedir. Öğretmenlerin bu konularda kendilerini yeterli görmeleri kaynaştırma ile ilgili tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (İzci'den aktaran Gökdere, 2012). O'Reilly ve Duguet, araştırmalarında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik pek çok faktörden etkilendiğini bulmuştur. Bunlar öğretmenin yaşı, öğretim yapılan sınıf düzeyi, özür grubu, özrün derecesi, okul idaresinin tutumu ve destek hizmetlerden yararlanma olarak sıralanabilir (Aktaran: Atkin, 2011).

2.2.5.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrenciler de önemli bir faktördür. Çünkü öğrenciler okul hayatlarında öğrendiklerinin tümünü öğretmenlerden öğrenmezler. Öğrencilerin öğrenmelerinin önemli bir bölümü

öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucunda gerçekleşir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Yapılan araştırmalar sonucunda sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin yeteri kadar bilgilendirildiklerinde, yetersizlikten etkilenmiş bireyleri daha çabuk kabullendikleri ve sınıf öğretmenine daha çok destek olabildiklerini ifade etmektedir (Batu ve Uysal, 2012).

2.2.5.4. Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrenciler

Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin de kaynaştırma uygulamalarına hazır olmaları ve tutumları uygulamaları doğrudan etkileyen faktörlerdir. Uysal'a göre öncelikle kaynaştırmaya yerleştirilecek öğrencinin davranış ve öğrenme özelliklerinin dikkatle incelenip bilinmesi, hangi ortamın öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam olduğunun iyi saptanması ve orada kaynaştırma uygulamasının yapılması gerekmektedir (Batu ve Uysal, 2012).

2.2.5.5. Aileler

Ailelerin kaynaştırma uygulamalarının en güçlü destekçisi olması beklenir. Ailelerin bu konuda istekli olması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında son derece önemlidir. Eğer aile kaynaştırmanın yararına inanmıyorsa öğretmenle iş birliğine girmesi zorlaşır veya mümkün olmaz. Bu durumda kaynaştırmayı olumsuz etkileyecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Aileleri bilgilendirerek onların okul öncesi eğitime destek olması sağlanmalıdır. Çocukların en iyi şekilde büyüme ve gelişmelerine yardımcı olmalarını ve daha sonraki dönemlerdeki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek etkenleri azaltmak ailenin çocukla birlikteliğini artırmak aile katılımının amaçları arasındadır (Mağden'den aktaran Gürşimşek, 2003).

2.2.5.6. Fiziksel Ortam

Kaynaştırma eğitiminin uygulanacağı fiziksel ortam kaynaştırmanın başarısında önemli rol oynamaktadır. Fiziksel ortam, derslik ve derslikte bulunan eşyalardan oluşur. Fiziksel ortam özellikle akademik olmayan becerilerin öğretiminde önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple fiziksel ortamların mümkün olduğunca sevimli ve çalışmaya teşvik edici şekilde biçimlendirilmesi, öğrencilerin daha çok katılımını sağlayacak ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Dersliğin iyi dizaynı, sınıf içinde oluşabilecek gürültüyü ve öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmelerini azaltacaktır. Ayrıca öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişimi artıracak ve öğretim için kullanılacak zamanın da artmasına yardımcı olacaktır. Tüm düzenlemeler yapılırken akılda tutulması gereken en önemli şey ise derslikte bulunan her nesnenin kaynaştırma öğrencisinin engel türü ve derecesine bağlı olarak, bir engel teşkil edebileceğidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Örneğin bir işitme yetersizliğine sahip öğrencinin işitme kalıntısından en yüksek seviyede yararlanabilmesinde sağlanacak fiziki koşullar büyük öneme sahiptir. Bu sebeple dersliğin akustik olarak uyarlanması gerekir. Derslikler gürültüden uzak yerlere yapılmalı, yerler halı ile kaplanmalı, duvarda ve tavanda ses emici yastıklar olmalı, sıra ayaklarına ses önleyici gereçler takılması akustiği düzenleme açısından yararlı olacaktır (Özokçu, 2013).

2.2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP)

Öğrencinin yetersizliği hakkında, hangi becerileri öğrenmeye ihtiyacı olduğunu, içinde bulunulan yıl ve okulda ne yapacağını, hangi hizmetlerden yararlanacağını belirten yetersizliği olan öğrenci için hazırlanmış bir eğitim planıdır. BEP'in amacı yetersizliği olan öğrenciye, öğrencinin ailesine ve okul personeline öğrencinin yılsonunda neler kazanabileceğine dair bilgi sunmaktır.

BEP çocukların dışlanmasını engeller, tüm özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ücretsiz ve uygun eğitim almalarını sağlar. Bu sebeple düzeyi ne olursa olsun uygulanan müfredat programları her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak biçimde uyarlanmalıdır (Avcıoğlu, 2011).

Adı geçen yönetmelik madde 2-c’de “Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır” demektir. Madde/2-ç ise “ 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. ve 27. maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler.” demektir. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır. Yine madde 23/2-d’ye göre kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.

2.2.5.8. Destek Özel Eğitim Hizmetleri ve Ek Hizmetler

York ve Tundidor, öğrenciye ve öğretmene sunulacak destek eğitim hizmetlerini öğrenme ortamının fiziksel olarak düzenlenmesinden başlayarak, program hedeflerinin, öğretim materyallerinin, öğretim yöntemlerinin seçimini içeren çeşitli düzenlemelerin yapılması ve uyarlanması olarak tanımlar. Bu uyarlamalar ve düzenlemeler olmaksızın özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılı olmalarını beklemek mümkün olamayacağını belirtir (Aktaran: Kargın vd., 2001). Yönetmelik madde 23/2-h’ye göre 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.

2.2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Kaynaştırma ilk olarak 1950'li yıllarda ABD'de, çocukları özel eğitim okullarında okuyan ailelerin bir araya gelerek çocukların eğitimlerine daha çok fırsat tanınması talepleriyle ortaya çıkmıştır. Bu şansın da normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitime katılmakla mümkün olacağını ileri sürmüşlerdir. Aileler bunun için gönüllü kuruluşlar oluşturmuşlar ve çocukların eğitim eşitliği hakkını elde etmeye çalışmışlardır. Bu gelişmelerin ardından 1960'lı yıllarda eğitimciler çeşitli özür gruplarındaki çocukların normal yaşlılarıyla eğitim almalarının mümkün olup olmadığını sorgulamışlar ve nihai olarak tüm çocuklara eşit eğitim fırsatları tanınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bundan sonra özel gereksinimli çocuklar normal akranlarının gittiği sınıflara gitmeye başlamışlardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma düşüncesinin gelişiminde genel ve özel eğitim alanlarında yaşanan değişimler, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim alanlarının insana verdiği önemin artması ve insan haklarında gözlenen gelişmeler etkili olmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

2.2.6.1. Dünya'da Kaynaştırma Eğitimi

1960'lı yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim almalarına yönelik başlayan eleştiriler ve mahkemeye başvurulmuş davalar sonucunda, kaynaştırma uygulamaları 1970'li yıllardan itibaren bir çok ülkenin yasasında yer almaya başlamıştır (OECD'den aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

P.L. 105-17 Tüm engelliler için eğitim yasası'nda ise kaynaştırma uygulamalarında her aşamada ailenin katılımı vurgulanmıştır, bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması gibi konulardan bahsedilmiştir. ABD'de büyük oranda öğrenciler normal eğitim okullarından yararlanmaktadırlar yalnız tüm müdahalelere karşın başarı gösteremeyen öğrenciler özel eğitim okullarından yararlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2.6.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak kabul edilmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu madde 4’te “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitimleri için gerekli tedbirler alınır ” hükmü bulunmaktadır.

30.05.1997 tarihli KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. maddesinde ise “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” kararı yer alırken ilk kez 14. maddeyle “özel eğitim desteği yer alır” ifadesi yer almıştır. Fakat benimsenen bu maddeler açık bir biçimde ifade edilmemiş ya da uygulamaya dönük olmamıştır. Bu boşluk Ocak 2000’de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırmaya yönelik daha açık ifadeler ve uygulamaya dönük hükümler yer alması ile doldurulmuştur.

Yönetmelikte kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin 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. Sonuç olarak ülkemizde kaynaştırma uygulaması yasalarla başlamıştır ve ilgili yasal süreçte bir eksiklik yoktur. Gerekli olan bu yasaların uygulanır hale getirilmesi ve bunun için bir denetim mekanizması oluşturulmasıdır (Diken, 2013).

2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL EĞİTİM ve KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI

2.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Özel Eğitim

2006 Özel Eğitim Yönetmeliğinde özel gereksinimi olan öğrenciler için okul öncesi eğitim, biri 0-3 yaş arası “Erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetleri” diğeri 3-6 yaş arası çocukları kapsayan “Okul öncesi özel eğitim hizmetleri” olmak üzere iki program yer alır. 2006 yılından beri uygulanmakta olan “MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” güncellenerek ve eksiklikler giderilerek önce pilot uygulamalarla denenmiş; 2013-2014 yılından itibaren ise tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaya başlanmıştır. Bu program ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberleri, sağlık, bakım ve beslenme kılavuzu da hazırlanmıştır.

Bu programı önemli kılan nedenlerden biri de uyarlanabilir olmasıdır. Böylece tüm çocuklara öğrenme konusunda eşit fırsatlar sunulur. Programda özel gereksinimli çocukların özelliklerine ve onlar için öğrenme sürecinde uyarlamalara yer verilmiştir. Eğitimcilerden kendi gruplarında bulunan özel gereksinimli çocukları dikkate alarak onlara uyarlamalar yapmaları beklenmektedir (Gürkan, 2013).

Okul öncesi Eğitimi güçlendirme projesi kapsamında yapılan güncelleştirme çalışması sonucunda bir de 0-36 aylık çocuklara yönelik bir program oluşturulmuştur. 36-72 aylık çocuklar için güncellenmiş ve uygulanmaya başlamış okul öncesi programı çocukların zengin öğrenme deneyimleri yaşayarak sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmalarını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını amaçlar. Bu program çocukların gelişimlerini desteklemenin yanı sıra tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici bir özellik kazanmıştır. Tüm bunlar programa çok yönlü olma özelliği katmıştır.

Programda öğretmenlerin yararlanabileceği “etkinlik örnekleri” hazırlanmıştır. Bu örneklerde farklı yaş grubu öğrencileri için etkinliklerin yanında kaynaştırma öğrencileri için de uyarlamalı etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca programda aileleri desteklemek adına ek kitaplar düzenledikleri görülmüştür. Bu yeni programda özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar da yer almaktadır. Programda özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarına göre desteklenmesine yardım amaçlı açıklamalar yer almaktadır (Gürkan, 2013).

Okul öncesi programlarının esnek yapısı her grupta uygulanabilir olmasına imkan verir. Program bireyselleştirmeye uygundur. Özel eğitime gereksinim duyan gruplarda veya kaynaştırma eğitimi uygulayan okullarda gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla bu program rahatlıkla uygulanabilir (İnan ve Şimşek, 2012).

2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim birinci sınıftan önceki dönemi kapsayan 0-6 yaş arası çocuklara hitap eden bir eğitim sürecidir. Türkiye’de resmi çevrelerde kabul gören erken çocukluk modeli, 5-6 yaş grubunu hedefleyen kurum merkezli modeldir. Bu hizmetler genellikle şehir merkezlerinde ve gelişmiş bölgelerde yoğunlaşır. Özellikle 0-3 yaş dönemindeki çocuklara sunulan hizmet çok sınırlıdır (Kartal, 2011).

Okul öncesi programlarında kazandırılacak hedeflerin belirlenmesinde çocukların gelişim özelliklerine uygun olması ve tüm gelişim alanlarına yer verilmesi önemlidir (İnan ve Şimşek, 2012). Çocukların okul için ön beceriler geliştirmesinde okul öncesi dönem çok büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde dil becerilerinin desteklenmesi ve okuma yazmaya hazırlık alanlarında okuma için ön koşulların kazandırılması, okul döneminde dil ve okuma yazma alanlarında ortaya çıkabilecek güçlüklerin önlenmesine yardım eder (Özmen-Güzel, 2013). Okul öncesi kurumların önemli amaçlarından biri çocukları okula hazırlamaktır. Çocukları okul hayatının sosyal ve zihinsel hazır oluşla ilgili

isteklerini karşılayabilecek bilgi, beceri ve tavır alışlarını kazandırabilmektir (Albayrak, 2000).

2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim

Okul öncesi özel eğitim, 0-6 yaş arasındaki risk altındaki çocuklarla, gelişim geriliği olan ya da tanılanmış özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine uzmanlar tarafından sunulan eğitim faaliyetleridir. Özel eğitim; çocuğun yaşı, gelişimlerine göre klinik, ev, okul gibi farklı mekanlarda verilebilir (Başel, 2003). Okul öncesi eğitimin normal gelişim gösteren çocukların eğitimine katkı sağladığı günümüzde kabul görmüştür. Özel gereksinimli çocuklar ise anaokullarına ya hiç gitmemekte ya da kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadırlar.

Kargın'a göre özel gereksinimli bireyler, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (EARGED, 2010). Bu bireylerin eğitimine erken başlamak onların gereksinimlerini anlamak çok önemlidir. Bugün erken çocukluk eğitimiyle bazı özel gereksinimli çocukların eğitimlerine başlanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, sıfır-altı yaş arasındaki gelişim geriliği olan ya da risk altında olan çocuklar ile ailelerine sağlanan eğitim hizmetleridir (Birkan, 2012).

2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi

Okul öncesi eğitim, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, tüm çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsatlar sunmayı amaçlar (Gürkan, 2013). Okul öncesi dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek, onun ilgi ve gereksinimlerine uygun uyarıcı bir çevre yaratabilmek ailenin yalnız başarabileceği bir durum değildir. İşte bu sebeple okul öncesi eğitim kurumları ailelere çocuğun gelişim özellikleri, ilgileri, gereksinimleri ve bunlara uygun çevre hazırlama konusunda ailelere destek

olmalı, ailede sunulamayan ortamlar ise kurumda oluşturulmalıdır (Dinç ve İnal, 2012).

Bu destek özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için ayrı bir önem arz etmektedir. Öğrencilerin desteklenmesi için günümüzde uygulanan birçok alternatif okul öncesi eğitim programı ve yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlardan biride kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır. “Özellikle özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim, onların genel eğitim ortamlarından daha iyi yararlanmaları ve topluma uyumları açısından oldukça önemlidir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin okul öncesi dönemden itibaren normal çocuklarla bir arada olmaları, özel eğitime gereksinim duyan kişilerin topluma uyumunu kolaylaştıracak ve sosyalleşmelerini sağlayacaktır. Bir başka deyişle kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların normal yaşlıları ile daha olumlu ve yapıcı ilişkiler kurmasını kolaylaştıran bir uygulamadır ” (Baykoç-Dönmez’den aktaran Varlıer ve Vuran, 2006: 556).

2.3.4.1. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin iletişim ve konuşma becerilerinde genellikle sınırlılık gözlenir. Özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulamaları sayesinde zengin bir ortam bularak bu becerilerini geliştirebilirler. Model alabilecekleri, iletişime geçebilecekleri çok sayıda akranıyla bir arada olarak iletişim ve konuşma becerilerini geliştirecek imkana sahip olurlar. Ayrıca akran ilişkileri öğrencinin sosyal gelişimini de destekleyecektir (Özbey, 2009).

Okul öncesi eğitimin bir parçası olan oyun tüm çocuklar için evrensel bir ihtiyaçtır. Oyun çocuğun gelişimine ve öğrenmesine yararlarından dolayı kaynaştırma ortamı için de çok önemlidir. Özel gereksinimi olan çocuklar oyunu başlatma ve sürdürmede normal gelişim gösteren akranları gibi başarı sağlayamazlar. Kaynaştırma ortamları onların bu becerileri geliştirmesine fırsat tanıyacaktır (Atkın, 2011).

Okul öncesinde kaynaştırma uygulamasının başarılı olması, öğretmenlerin öğretim ortamında düzenlemeler yapmaları, çocukların uygun davranışları kazanmaları için uygun öğretim yöntemi ve stratejileri kullanmaları, öğretim uyarlamaları ve tüm çocuklara eşit öğrenme fırsatları sağlamaları ile yakından ilişkilidir (Bricker'den aktaran Balat, 2007).

Erken çocukluk dönemlerindeki eğitimin ve zengin uyaranlı çevrenin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini araştıran birçok çalışma, bu yıllarda verilen eğitimin ve desteğin gelişimi olumlu yönde etkilediği, daha sonra ortaya çıkabilecek problemleri ise önleyici olduğu yönündedir. Engelli olsun ya da olmasın bütün çocuklar için bu sonuçlar erken çocukluk özel eğitiminin kabul görmesine sebep olmuştur. Yetersizliklerin erken tespiti, gerekli eğitimlere ilk yıllarda başlanmasını sağlamakta, böylece var olan problemin gelişim üzerindeki etkisini azaltıp ortadan kaldırmakta ve en önemlisi özel gereksinimli çocukların sonraki yıllarda genel eğitim okullarına devamı sağlanabilmektedir (Sucuoğlu, 2010).

2.3.4.2. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Okul öncesi dönemde çocuklara öğretilen beceriler daha çok öz bakım ve temel bilişsel becerilerdir. Bu sebeple özel gereksinimi olan öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte eğitim almaları, daha sonraki eğitim ortamlarına nazaran daha kolaydır. Akademik beceri düzeylerinin ağırlaşacağı ileriki yıllarda özel gereksinimi olan çocuklarının akranlarıyla eğitim almaları daha güçleşmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için bir avantaj olarak görülüp bu avantajın iyi değerlendirilmesi gerekir (Batu ve Uysal, 2012).

Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında gelişim alanlarının desteklenmesi, çocuğun birçok beceriyi düzenlenen etkinlikler içinde ya da oyunlar sırasında hiçbir zorlama olmadan öğrenebilmesini sağlamaktadır. Belki de en önemlisi arkadaşları tarafından kabul edildiğinin farkına varmasıdır. Aynı şekilde normal gelişim gösteren öğrencilerin de yardım etme, destek olabilme, yönlendirme, iş

birliği yapma, paylaşma ve bazı durumlarda öğretmen rolü üstlenerek engelli arkadaşlarını teşvik etme gibi olumlu davranışları kazanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Yine engelli arkadaşına model olmanın ya da ona yardımcı olabilmenin getirdiği sorumluluk duygusu ile normal gelişim gösteren çocukta kendine güven duygusunda olumlu artışlar olmaktadır (Çelik ve Daşcan, 2010).

2.3.5. Yetersizliği Bulunan Çocukların Eğitimleri

Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitimlerine yönelik birçok farklı görüş vardır. Bu görüşler tamamen ayrı ya da aynı okullarda eğitilmelerine yöneliktir. Fakat Link, her türlü özür grubu için, ne tamamen ayrı eğitim ortamı ne de tamamen birlikte eğitim ortamını savunan daha ılıman bir görüş sergilemektedir. Link ayrı eğitim ortamlarının var olması gerektiğini, ihtiyaç ve gereksinimleri dahilinde öğrencilerin bu ortamlarda eğitimlerini sürdürmeleri gerektiği ve bu öğrencilere de destek hizmetinin sağlanmasının uygun olacağını söylemektedir. Ayrıca öğrencileri direk normal eğitim ortamına göndermek yerine her öğrenciyi bireysel değerlendirerek, öğrenciyi kendini en fazla geliştirebileceği ortama yerleştirmenin daha mantıklı bir yöntem olacağını düşünmektedir. Bu ortam ayrı eğitim ortamı olsa bile (Atkın, 2011).

Erken eğitim ve okulöncesi programları zeka geriliği olan çocukların toplumsal ortamlarda uygun davranış ve beceriler sergilemeleri, toplumsal kabul ve katılımlarının artması, kaynaştırma eğitimine dahil olmaları bakımından önem taşır (Vuran, 2003). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerine erken yaşta başlanması dil gelişimlerinin de olumlu yönde etkileneceğini düşündürür. Zihinsel engelli çocuklar, okul öncesinde ilkokul için önkoşul niteliğindeki kavram ve becerileri öğrenirse normal gelişim gösteren akranları gibi ilkokul ilk sınıflarında uygulanan programı takip edip, temel akademik becerileri kazanabilirler (Vuran ve Çelik, 2008).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların dilin biçimi, içerik, kullanım olmak üzere üç bileşeninde problem olabilir. Bu problemlere okul öncesi dönemde, erken yaşta müdahale edilmezse okul döneminde okuma, yazma ve okuduğunu anlama gibi becerilerin kazanılmasında çocuk güçlük yaşayacaktır (Özmen-Güzel, 2013). Var olan okul öncesi eğitim programları öğrencilerin ilkokula hazırlamak için hazırlanmıştır. Bu sebeple öğrenme güçlüğü olan çocukların bu programlara dahil olmaları öğrenme güçlüğünün etkisini en aza indirme ve olası sorunların önlenmesine hizmet edecektir (Özyürek, 2012).

Okul öncesi dönem, duygu ve davranış bozukluklarının önlenmesinde ve düzeltilmesinde kritik bir dönem olarak görülür. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda bilgi sahibi olmaları, önleme ve düzeltme çalışması için önerilen teknikleri etkili bir biçimde kullanabilmeleri, anne-baba ve ruh sağlığı uzmanlarıyla işbirliği içinde olmaları gerekir. Öğrencilerin ileriki yıllarda okul başarısını artırmak için uygulanan erken eğitim programlarının, duygu ve davranış bozukluklarını önlemede önemli etkisinin olduğu belirlenmiştir (Kırcaali-İftar, 2003).

Cartwright ve Wind-Cowie çoklu yetersizliği olan bu çocukların akranlarıyla aynı sınıflarda eğitilmesinin iki gruba da katkı sağlayacağını belirtmektedir. Çoklu yetersizliği olan çocuğun akademik becerilerinin gelişimi, sosyal, motor, iletişim becerilerinin yanı sıra uygun davranış kazanımında da etkili olacağını ifade eder. Normal gelişim gösteren çocukta farklılıkları kabul etme, bu çocukların durumunu algılama ve bu çocuklar için çalışma gibi isteklerin gelişmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Aktaran: Sarı, 2013). Bu bireyleri kaynaştırma ortamına dahil etmekle onlara akranlarıyla eğitim hakkı verilmiş olur. Dil ve konuşmada sıkıntı yaşayan bu çocuklar zengin dil ve konuşmanın olduğu bir ortama yerleştirilmiş olur. Yaşlılarıyla etkileşim kurabilme ve arkadaşlarıyla ilişki geliştirebilme imkanına sahip olabilirler. Bu açılarından bakılınca bu çocukların eğitimlerine okul öncesi dönemde başlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Tekin-İftar, 2003).

Günümüzde otizmin erken yaşlarda tanı almasıyla eğitimlerine de erken başlanması kabul görmüştür. İlk yıllarda çocukların gereksinimlerinin belirlenip en etkili programın seçilmesi ve öğrendikleri becerileri genelleyebilmeleri, böylece akranlarıyla birlikte hazırlanması eğitimin temel amacı olmuştur. Otistik çocukların okul öncesi dönemde başarıyla kaynaştırıldıkları gözlenmiştir ve bu uygulamalarda çocukların normal okullara devamı için sosyal beceri ve sosyal işlevler kazandırdığı tespit edilmiştir (Sucuoğlu, 2005).

Erken tanılama, işitme yetersizliği olan çocukları hayatları boyunca olumlu etkiler. 6 aylıktan önce erken müdahale, çocuğun ileriki yıllarda okuma ve konuşma becerisinin daha iyi olmasına yardımcı olur. Okul öncesi dönemde yapılan araştırmalar bu dönemde yoğun konuşma ve dil gelişiminin ileriki yıllarda okul başarısını olumlu etkileyeceği yönündedir (Nittrouer& Burton'dan aktaran Avcıoğlu, 2013). İşitme engelli çocukların ilkokulda karşılaştıkları güçlükler öğrenme problemlerinden çok iletişim becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanır. Bu sebeple erken ve okul öncesi eğitim çocuğun ilköğretimde başarı göstermesi için gereklidir. Bu konuda öğretmen ve uzmanlar görüş birliği içerisindedir (Hallahan ve Kauffman'dan aktaran Akçamete, 2005). İşitme engelli çocukları kaynaştırmanın amacı çocuğu işiten toplum için hazırlamak, çocuğun işiten akranlarıyla iletişime geçmesini sağlamak, toplumun genel değerlerini gözlemesini, öğrenmesini ve uygun davranış biçimleri kazanmasını sağlamaktır. Akranlarının dilini de öğrenmesi istenen amaçlardandır (Tüfekçioğlu, 2003).

Ülkemizde özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi eğitimleri zorunlu olmasına karşın görme yetersizliği olan çocuklar için sistemli bir okulöncesi eğitim etkinliği bulunmamaktadır. Bu öğrenciler var olan okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim almaktadır. Kuruma dayalı programlar doğrudan motor ve dil becerileri gibi özel becerilerin eğitimine ağırlık vermektedir. Görme yetersizliği olan öğrenci için okul öncesi programlar erken müdahaleyi devam ettirici ve öğrenmenin devamını sağlayıcı nitelik taşımaktadır (Gürsel, 2013).

Ortopedik yetersizlikleri ve süreğen hastalığı olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı programı aynı öğretim stratejileriyle öğrenebileceği düşünülürken gerekli fiziki önlemlerin alınmış olması gerekir.

Erken çocukluk döneminde üstün zekaya sahip olan çocukları ayırmanın temel noktası bu çocukların gelişimlerinin özellikle bilişsel gelişimlerinin çok hızlı olmasıdır. Bu çocukların eğitiminde çoklu zekanın kullanılması önemlidir fakat okulöncesi dönemde henüz diğer çocuklar zeka alanlarındaki gelişimlerini tamamlamadıkları için çoklu zekaya uygun öğrenme fırsatları sunmak güçtür. Fakat ilkökul kademesinde uygulanacak çoklu zeka uygulamalarının temeli atılabilir. Bu amaçla okul öncesinde çocuğun bütün duyularına uyaran sağlamak, bu uyaranların farkına varmasını sağlamak, öğrencinin kendi hızında, yeterliliği dahilinde yaparak, yaşayarak, nasıl öğreneceğini öğrenebileceği ortamlar sunulabilir (Ataman, 2003).

Dil ve konuşma bozuklukları en fazla görülen engel türü olarak kabul görmektedir (6-12 yaş grubunun %20.1'inde görülmektedir.) Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan bu grup öğrenciler için uyarılama yapmaları gerekmez. Ancak iki konuda yardıma ya da özel desteğe ihtiyaç duyarlar. Dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal kabul (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan araştırmalar, hayatın ilk yıllarının dil gelişimi için önemini ortaya koymuştur. Çocukların dil ve sosyal gelişimlerinde ailenin ya da çocukla ilgilenen kişilerin dil etkileşimleri ve niceliği çok önemlidir (Maviş, 2013).

Dil, davranışların düzenlenmesinde okuryazarlık başta olmak üzere pek çok bilişsel ve akademik becerinin kazanılmasında önemli bir yoldur. Maviş, eğitilmemiş bir dil ve konuşma sorununun okul dönemine gelen çocuğun okuma ve yazma becerisini edinmemesine ve gerektiğinde sosyalleşememesine yol açabileceğini belirtir (Maviş, 2013).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. İlkokula Hazır Bulunuşluk İle İlgili Araştırmalar

Dilli (2013) çalışmasında 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Kâğıthane ilçesinde bir ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden düşük sosyo-kültürel ortamdaki gelen, ailesinin ekonomik durumu yetersiz ve ebeveynlerinin eğitim seviyesi düşük 60-72 aylık çocuklardan oluşan 40 öğrenci grubu oluşturur. Çalışmada sosyal açıdan dezavantajlı çocukların eğitimlerinin gelişigüzel değil de planlı ve amaçlı yapılmasının sonuçları araştırılmıştır.

Ayrıca bu çocukların ilköğretime hazır olarak gelmeleri için gelişim alanlarında desteklenmelerinin etkileri konu edilmiştir. Deney grubuna aldıkları 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için destek programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise devam ettikleri programın dışında bir program uygulanmamıştır. Deney grubunun matematik, fen, ses, zihin-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim, öz bakım becerileri, uygulama ve gelişim formu son test sonuçları açısından anlamlı bir farklılığa sahip olduğu saptanmıştır. Bu da hazırlanan destek programının beklenen amaçlara uygun ve etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kayılı (2010), araştırmasında Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni anaokuluna devam eden çocukların “ İlköğretime hazır bulunuşlukları ”; bağımsız değişkeni ise “ Montessori Yöntemi ” olmuştur. 2009-2010 öğretim yılında Konya ili, Selçuklu ilçesi, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu’nda eğitim alan ve yansız atama ile seçilen beş – altı yaş grubu anaokulu çocukları çalışma grubu ile

gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına olumlu yönde katkı sağladığı ve hali hazırda uygulanan okul öncesi eğitim programı (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı)'na göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Montessori Yöntemi anaokulu çocuklarının ilköğretime hazırlığında çocukların okuma olgunluğunu, sayı olgunluğunu, kopya etme becerilerini genel okul olgunluğunu, sosyal becerilerini (sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim), dikkat toplama becerilerini olumlu yönde etkilemekte ve halihazırdaki programdan daha etkili olduğu görülmüştür.

Topçu (2012) araştırmasında okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Okul öncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf çocuklarının, okula uyum düzeylerinin, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre “İşbirlikli Katılım” ve “Kendi Kendini Yönetme” konularında ve toplamda daha iyi olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı, okula uyum düzeyinde anne, baba ve kardeş faktörünün etkili olmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan çocukların; dinleme, konuşma, okuma, dikte ve yazma becerilerinin okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan daha iyi olduğu bulunmuştur. Kardeş sayılarının Türkçe dil becerilerine etki etmediği görülmüştür. Anne öğrenim durumunun dinleme becerisi alt ölçeği dışında; konuşma, okuma, dikte ve yazma alt ölçeklerinde etkili olduğu bulunmuştur. Baba öğrenim durumunun ise çocukların tüm Türkçe dil becerilerinin gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güney (2012) çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma, sınıflarında zihinsel yetersizliği olan on okulöncesi eğitimi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe, sınırlı dil ve iletişim becerisine, öz bakım ve sosyal becerilere ve fiziksel engele sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıflarda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kabulü için normal gelişim gösteren öğrencilerin

bilgilendirildiği ve öğretmenlerin olumlu tavır sergileyerek model olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklar için erken okuryazarlık becerileri öğretiminde okul öncesi eğitim programında bulunan amaç ve kazanımlar dışında farklı öğretimsel amaçlar belirledikleri görülmüştür. Öğretim sırasında en çok sosyal pekiştirici kullanıldığı bulunmuştur. Fakat farklı eğitim ortamı ve süreci düzenlemesine gidilmediği, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmadığı görülmüştür. Erken okuryazarlık becerileri öğretimi sırasında zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerle engelli olmayan öğrencilerin etkileşimin anlatım yöntemi kullanarak yapıldığı ve bu becerilerin öğretiminde uzman desteğine ihtiyaç duyulduğu görülmüş ayrıca ailelerin becerilerin öğretiminde destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin tümünü önemli gördükleri ve bu becerilerin okuma yazma için temel ve ön koşul beceriler olduğunu düşündükleri bulunmuştur. En çok ilerleme kaydedilen beceri alanları dil, görsel ayırt etme ve el göz koordinasyonu olmuştur. Öğretmenlerin erken okuryazarlık beceri eğitiminde kendilerini yeterli bulmadıkları ve hizmet içi eğitim, seminer vb. eğitimler almak istedikleri ortaya çıkmış; ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik materyallerin olması gerektiğini düşündükleri bulunmuştur.

Ülkü (2007) araştırmasında ailelerin ve öğretmenlerin görüşleriyle okul olgunluğu kavramından ne anlaşıldığı ve bu konu hakkında neler yapıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel ve nicel araştırma birlikte yürütülmüştür. Nicel araştırma sonucunda, veliler ve öğretmenlerin okul olgunluğu ile ilgili davranışlardaki görüşlerinin değiştiği görülmüştür. Velilerin ve öğretmenlerin ilköğretime başlamada etkili olan “Çocuğun çoğunlukla resim ya da yazılarında karalama yapması” maddesinde dört grubun verdiği cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunamazken diğer maddelerin hepsinde farklılık bulunmuştur. Nitel verilerin sonuçların da ise velilerin ilköğretime hazırlık aşamasında evde yaptıkları çalışmalar; boyama yapma-resim çizme, yazı yazmayı gösterme, ödev yapma, kavram kitaplarından çalışma yaptıkları bulunmuştur. Velilerin, çocukların ilköğretime başlamasında kriterin öncelikle takvim yaşı olmak üzere fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluk olarak sıraladıkları görülmüştür.

İlköğretime hazırlık aşamasında anasınıfı öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, 1. sınıf öğretmenlerinin ise oryantasyon çalışmaları yaptıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların okuma-yazmaya ilişkin becerileri erkenden kazanıp kazanmaması hakkında okulöncesi öğretmenlerinin bir kısmının olumlu düşündüğü, ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin ise kesinlikle böyle bir durumun olumsuz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Velilerin ilkokula hazırlık çalışmalarında öğretmenlerden en çok kavram çalışması yapılmasını, ev ödevleri verilmesini ve yılsonu gösterisi yapılması gibi beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Özbek (2011) çalışmasında 60-72 aylık çocuklara uygulanan “Aile Katılımlı İlköğretime Hazırlık Programının” çocukların ilköğretime hazırlıklarının etkisini incelemiştir. Çalışma grubu 40 veli ve 40 öğrenciden oluşur. Öğrencilerin 20’si deney, 20’si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Program uygulanmadan aileler notlar, seminerler gibi yollarla bilinçlendirilmiş ve program 4 ay boyunca deney grubundaki 20 çocuğa uygulanmıştır. Sonuç olarak bu programın öğrencilerin okula hazırbulunuşluğu anlamlı düzeyde artırdığı saptanmıştır.

Kılıç (2008) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki gelişim becerilerini karşılaştırıp okul öncesi eğitimin etkisini incelemiştir. Bu incelemede öğrenciler arasında okuma-yazma, matematik, öz bakım becerileri, motor, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinden, okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre; okuma yazma, matematik ve öz bakım becerileri, motor, sosyal, duygusal, dil gelişimleri açısından daha iyi durumda oldukları bulunmuştur. Okul öncesi eğitimin çocukların birinci sınıf başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

2.4.2. Kaynaştırma İle İlgili Araştırmalar

Gök (2009) çalışmasında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğunu düşündükleri fakat kaynaştırmayı uygulamada sorun yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğu ve bu eksikliğin kaynaştırma uygulamasının da verimsizliğe yol açtığı görülmüştür. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciye faydalı olarak görülmüştür. Görme ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı düşünülürken diğer engel gruplarının olabileceğini düşündükleri görülmüştür.

İmrak (2009) araştırmasında okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel süreçler birlikte yürütülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkileri incelenmiş; nicel bölümünde ise öğretmen ve ebeveynlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının tespiti yapılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin tutumlarında özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitime alınmasını tercih ettikleri özür grupları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem; kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışlarının olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerini etkilediği düşünülmüştür. Kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren çocukların, özel

gereksinimli çocuğu yeterli hissettikleri her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları gözlemler sonucu ortaya çıkmıştır.

Malkoç (2010) araştırmasında özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma 26 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizlerin ise nicel olarak sunulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini bilgi bakımından yeterli görmedikleri ve kaynaştırmaya dahil olan tüm bireylerin bilgilendirilmelerinin gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca anaokullarında özel eğitim uzmanının danışmanlık yapmasının gerekli görüldüğü bulunmuştur.

Yavuz (2005), okul öncesi eğitiminde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. 2003-2004 yılında Ankara ilinde bulunan ve kaynaştırma eğitimi olan anaokullarında çalışan 45 öğretmen çalışılmıştır. Bu anaokullarında toplam 52 kaynaştırma öğrencisi bulunduğu ve bazı sınıflarda iki kaynaştırma öğrencisi yer aldığı bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencilerinin çoğunluğunu ise zihinsel engelli öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Sınıf mevcutlarının yönetmelikte belirlenen sayının üstünde olduğu ve bu durumun kaynaştırma eğitimini olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim ortamlarını kaynaştırma ortamına uygun bulduğu ve büyük çoğunluğun eğitim programlarında değişiklik yaptığı görülmüştür. Okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi eğitim etkinliklerini kısmen uyguladıkları ve kendilerini kısmen yeterli hissettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler etkinliklerde özel gereksinimli öğrenciye rehberlik etmede kendilerini yeterli görürken eğitim ortamının düzenlenmesi ve materyal hazırlama kısmında kendilerini yetersiz gördükleri bulunmuştur. Öğretmenler fen ve doğa öğretiminde kendilerini yeterli görürken, matematik öğretiminde kendilerini yetersiz gördükleri bulunmuştur.

Özdemir (2010) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerden özel

eğitim ve kaynaştırma ile ilgili eğitim almış olanların, kaynaştırma tecrübesi olanların ve kaynaştırma hakkında bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı daha olumlu olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin yaş ve kıdemleri arttıkça kaynaştırma uygulamasına daha olumsuz tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin de kaynaştırmaya olumsuz baktığı tespit edilmiştir.

Zağlı (2010) yaptığı araştırmada Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının, öğretmenlerin; yaşına, öğretmenlik süresine, medeni durumuna, çocuk sahibi olma durumuna, bitirdiği okul türüne, özel eğitim dersi alma durumuna, özel eğitim ile ilgili kurs, seminer, vb. eğitimlere katılım durumuna, kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alma durumuna, kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs, seminer, vb. eğitimlere katılım durumuna ve kaynaştırma eğitimi verirken destek alma durumuna göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Ünal (2010) öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda yetersiz bilgi ve deneyimleri olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yeteri kadar zaman ayıramadıkları, BEP'İ tam olarak uygulamadıkları bulunurken; veliler ile işbirliği yaptıkları görölmüştür. Elde edilen bulgularda öğretmenlerden 41-45 yaş arasında olanların, sınıf öğretmenliğinden mezun olanların, kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olanların, BEP'i uygulayan ve düzenli BEP toplantısı yapanların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında istemeyen öğretmen tutumlarının diğerlerine oranla daha olumsuz çıktığı görölmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli yaşıtlarına yönelik tutumları

incelendiğinde; genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Kaynaştırma öğrencisi velilerinin çoğunluğunun çocuklarının aldığı kaynaştırma eğitiminden memnun olduğu, sınıf öğretmeni ile iletişim kurduğu ve çocuklarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan veliler, diğer velilerle iletişim kurmadıklarını, sınıf öğretmeni ve diğer velileri çocuklarının engel durumu hakkında tam olarak ya da hiç bilgilendirmedikleri bulunmuştur. Velilerin büyük çoğunluğunun veli toplantılarına katıldığı, BEP toplantılarına ise katılmadıkları bulunmuştur. Kaynaştırmaya tutumlarını olumsuz etkileyen durumların ise birden fazla engelli çocuğa sahip olma, verilen kaynaştırma eğitiminden memnun olmama durumları ve velilerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutumları olarak belirlenmiştir.

Güldü (2010) bu çalışmada Sivas ili kaynaştırma eğitimi veren merkez ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğretmenleri ve anne-babalarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini almayı amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda çocukların kendi aralarında bütünleşmenin kaynaştırma eğitimi ile mümkün görüldüğü fakat kaynaştırma uygulamasının aileler ve öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamadığı görülmüştür. Öğretmenler BEP uygulama konusunda yetersiz oldukları, sınıfların fiziki koşullarının ve mevcutların uygulama için uygun olmadığını görülmüştür. Öğretmenlerin yarıdan fazlası kaynaştırma öğrencisini sınıflarında istemedikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin hemen hemen hepsi bu öğrencilere karşı sabırlı olmak gerekliliğini düşünmektedirler. Aileler öğretmenlerle düzenli aralıklarla görüştüğü görülmüştür. Kaynaştırma uygulamasının tam olarak anlaşılamaması ve amacına ulaşamamasın en önemli nedenleri arasında kaynaştırma eğitimi uygulamasının bilinmemesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Cankaya (2010), çalışmasında ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarını sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak değerlendirmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına genellikle olumlu baktığı ve kişileri olumlu etkilediği bulunmuştur. Öğretmenlerden kaynaştırma ve özel eğitimle ilgili eğitim alanlar, erkek öğretmenler, okulun imkanları iyi olanlar,

daha büyük yerleşim yerinde olan öğretmenlerin diğerlerine göre kaynaştırma uygulamalarında kendilerini daha yeterli gördükleri bulunmuştur.

Çayır (2009), çalışmasında öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerini incelemiştir. Bu araştırmayla kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerini ve bu becerileri etkileyen değişkenleri bulmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin kaynaştırma programından istenilen düzeyde yararlanamadığı, sosyal uyum becerilerinde eksiklikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal uyum becerilerinde yaşanan bu problemlerin sadece öğrenme güçlüğünden kaynaklanmadığı, kaynaştırma eğitiminin unsurlarını oluşturan sınıf öğretmeninden, özel gereksinimi olmayan öğrencilerden, öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden ve okul idaresinden kaynaklandığı bulunmuştur.

Ülkemizde tersine kaynaştırma ile ilgili mevcut bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında yabancı bir tez örneğine burada geniş bir biçimde yer verilmiştir.

Schoger(2006)'in, “ Tersine kaynaştırma bağımsız özel eğitim sınıfları ” ndaki öğrencilere akranlarıyla sosyal etkileşim fırsatları sağlamayı amaçladığı araştırması yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenci ile yürütülmüştür. Söz konusu öğrencilerin her birinin ciddi şekilde engelleri vardır ve bu öğrenciler araştırma için büyük bir kenar mahalle ilkokulunda yaşam becerileri sınıfına yerleştirilmişlerdir. Programın amacı Karen, Adrian ve Sam'a eksikliğini çektikleri akran etkileşimini sağlamaktır. Sorun, genel eğitim veren bir okulda tam zamanlı kaynaştırma imkanının nasıl sağlanacağı olduğundan özel eğitim öğretmeni münhasır bir program düzenleyerek tersine kaynaştırma programını uygulamaya koymuştur. Program kapsamında genel eğitim gören çok sayıda öğrenci bir araya getirilerek Karen, Adrian ve Sam ile kısa süreli sosyal etkileşimde bulunmaları sağlanmış ve bu etkileşim imkanları farklı ortamlarda farklı aktivitelerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmayı gerçekleştirebilmek için

öğretmen, başarının uygun öğrencilerin seçilmesine ve program için hazırlanmalarına; etkileşimlerin etkili zamanlanmasına; uygun aktivitelerin tanımlanması ve seçilmesine ve ölçülebilir program hedeflerinin geliştirilmesine bağlı olduğunu düşünmüştür.

Bu araştırma sonucunda tersine kaynaştırma uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Tersine kaynaştırma programı sekiz haftaya yayılan ve çeşitli etkinlikleri içeren bir süreci izlemiştir. Engelli üç öğrenci sosyal etkileşim programlarında kayda değer bir gelişim göstermiştir. Yalnızca tersine kaynaştırma arkadaşlarıyla değil, diğer arkadaşlarıyla da iletişime geçmişlerdir. Bunun yanında katılım ve iletişim becerilerinde de gelişim göstermişlerdir. Genel eğitim sınıflarındaki öğrencileri arkadaşları olarak tanımlamaya başladıkları görülmüştür. Tersine kaynaştırma programında öğrendikleri ve uyguladıkları kendine güven ihtiyaçlarını karşılamış ve akranlarıyla daha kolay iletişim kurma konusunda başarılı olmuşlardır.

Genel eğitim sınıfındaki öğrenciler kendileriyle yapılan görüşmelerde farklı görünen veya davranan bir öğrencinin arkadaş olmaya engel olmadığını ve beraber eğlenebildiklerini öğrendiklerini söyledikleri görülmüştür. Öğrenciler hızlı bir şekilde adaptasyon kazandıkları ve böylece genel eğitim öğrencilerin mükemmel bir akran modeli olarak işlev gördükleri görülmüştür. Engelli öğrencilerin yeni arkadaşlarıyla ilgili heyecanlarını evde paylaşmak istemeleri beklenmeyen sonuç olarak ailelerce anlatılmıştır. Buna ek olarak, Adrian ve Sam'ın okul alanının dışında oynamaya başladığı ve genel eğitim sınıfındaki arkadaşları tarafından doğum günü partilerine davet edildikleri görülmüştür.

Sonuç olarak tersine kaynaştırma programı bir başarı olarak düşünülmüş ve özel eğitimin kalıcı bir parçası olarak uygulanmıştır. Kaynaştırmanın öğrencilerin sosyal/duygusal hedeflerini karşılamada yardımcı olacağı görülmüştür. Arkadaş olma ve iletişim kurmanın etkisinin gelecek uzun yıllarda hissedileceği düşünülmüştür. Çoğu öğrenci için, iletişimin kendilerini daha yeterli

hissetmeleri ve daha başarılı olmaları için çevrelerini kontrol imkanı sağlayacağı düşünülmüştür.

İlkokuldaki tersine kaynaştırma programı daha fazla öğrenciyle gelecek sene yine devam etmiştir. Programın, öğrencilerin BEP'teki hedeflerini gerçekleştirmede ve yaşa uygun davranış ve sosyal beceri geliştirmede çok değerli bir ortam sağladığı görülmüştür. Bu araştırma ile tersine kaynaştırmanın yalnız okul öncesinde değil ilkokul yıllarında da etkili olacağı bilgisi edinilmiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okulun özellikleri, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için nitel araştırma modellerinden örnek olay (durum) deseni kullanılmıştır. Araştırma konusunun daha önce çalışılmamış olması ve tersine kaynaştırma uygulaması olan okulların sınırlı sayıda olması gibi nedenler araştırmanın derinlemesine irdelenmesini gerektirmiştir. Araştırmanın derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi adına bu araştırma modeli tercih edilmiştir. Nitekim Yıldırım ve Şimşek, nitel durum çalışmasını bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılması olarak tanımlamaktadırlar. Nitel araştırmayı; bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi, ilgili durumun nasıl etkilendiği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiğinin ortaya konması olarak tanımlarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Mason'nun da belirttiği gibi nitel araştırma sistematik ve kurallı bir biçimde yürütülmelidir. Nicel araştırma gibi yapılaşmış olmasa da keyfi de değildir. Bu sebeple nitel araştırmanın stratejileri başta belirlenmelidir fakat araştırmanın esnek ve bağlamsal yapısı unutulmamalı, eleştirel bir titizlikle yürütülmelidir (Kuş, 2012). Bu çalışmaya ilgili kaynak taramasının yapılması, veri toplama yöntemlerine karar verilmesi gibi konular belirlenerek başlandı.

Araştırma süreci detaylandırılarak yansıtıldı, süreç hakkındaki bilgilere yer verildi. Araştırmanın doğası gereği bulgular kısmında sık sık betimlemelere yer verildi. Yapılan görüşme ve anketlerden elde edilen veriler sıklıkla sunuldu. Zira haklı olarak Bryman, betimlemeyi sıradan detaylara yoğunlaşma, günlük yaşamın olağan hallerini irdeleme, ayrıntıları soruşturma olarak görür. Çünkü bu ayrıntıların özel bağlamda neyin olup bittiğini görmemize yardım edeceğini ve geçekliğin diğer yönlerine ilişkin bilgi sağladığına inanır (Kuş, 2012).

Nitel araştırmada en fazla kullanılan üç tür veri toplama yönteminden söz edilir: Bunlar; “görüşme”, “gözlem” ve “yazılı dokümanların incelenmesidir” (Yıldırım ve Şimşek 2011, 40). Bu araştırmada gözlem, görüşme ve anket olmak üzere üç farklı veri kaynağı kullanılarak veri çeşitlendirilmesine gidilmiştir.

Bu çalışmada bir okuldaki uygulamanın nasıl yapıldığının incelenmesinde gözlem sonuçlarının önemli olduğu düşünülmüştür. Çünkü gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir. Bailey’de, araştırmacının herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve sürece yayılmış bir bütün olarak görmek isteniyorsa gözlem yöntemine başvurması gerektiğine inanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın derinlemesine incelenmesi için okulda yapılan gözlemin tek başına yetersiz olacağı düşünüldü. Görüşme yönteminin kişilerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi edinmek için etkili bir yöntem olduğu düşünüldüğünden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) okulda halihazırda bulunan öğretmen ve öğrencilerle yapılacak görüşmeler çalışmayı detaylandırdı.

Görüşmelerin akışının bozulmaması ve bilgi kaybı yaşanmaması için konuşmalar ses kaydı altına alındı. Görüşme soruları önceden hazırlandı ve sorular hazırlanırken soru çeşitlendirilmesine dikkat edildi. Böylece bireylerin farklı yönlerden düşünceleri amaçlandı. Zira Yıldırım ve Şimşek’in belirttiği gibi

nitelikli görüşme sorusunun kolay anlaşılabilir, görüşende olumsuz tepki yaratmayan, ayrıntılı ve açıklayıcı yanıtı teşvik eder nitelikte olması önemlidir. Farklı türde soru yazmak, görüşülen bireyin farklı düşünme biçimlerine hitap eder (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 134).

Konuyu etkileyen ve konudan etkilendiği düşünülen ailelerin görüşlerinin alınması içinde araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket düzenlendi. Velilere ulaşmanın zorluğu ve konu hakkında daha çok veliden bilgi alınmak istenmesi gibi nedenlerle veliler için anket yapma yolu tercih edildi.

Hangi dokümanın veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırmanın problemiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitimle ilgili bir araştırmada ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, eğitimle ilgili resmi belgeler gibi kayıtlar doküman olarak kullanılabilir (Bogdan vd.,'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma için de okulda var olan bazı sayısal verilerin, tarihçe, çevre analizi gibi verilerin toplanmasında okul dokümanlarından faydalanıldı. Yine yazılı kaynakların yanı sıra; film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabileceğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) okul içerisinde video ve fotoğraf çekimleri yapıldı. Özellikle durum çalışmalarında ve her türlü nitel verinin sunumunda, tablo ve grafiklerin kullanılması tercih edildiğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) elde edilen bulguların bir kısmı tablolaştırılarak sunuldu.

Araştırma boyunca düzenli kayıtlar tutulmuş, veri analizleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve tüm ayrıntılarıyla yansıtılarak raporlaştırılmıştır. Araştırma yönteminin doğası gereği örnek olay çalışmasının raporları geniş açıklamalara ve betimlemelere yer verecek biçimde düzenlenmiştir.

3.1.1. Verilerin Toplanması Süreci

Veri toplama sürecine Türkiye’de bulunan bağımsız özel eğitim anaokullarının tespiti ile başlanmıştır. Bunun için Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne gidilmiş ve ilgili “uzman yardımcısı” ile görüşülmüştür. Uzman yardımcısı tarafından “ Özel eğitim genel müdürlüğünün sayfasında özel eğitim anaokullarının bilgisine erişebileceğimiz ” söylenmiştir. Bu görüşmede bunun dışında tersine kaynaştırma yapılan okul bilgisine resmi olarak ulaşamayacağımız ama Ankara’da bilinen iki okul olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu okullarda tersine kaynaştırmanın yönetmelikte belirlenen biçimlerde uygulandığı, ayrı bir program takip edilmediği, okul öncesi programının kaynaştırma öğrencilerine uyarlanarak uygulandığı bilgisi edinilmiştir (Uzman yardımcısı Dalli O. ile kişisel iletişim, 09.01.2015).

Araştırmada sırasında tersine kaynaştırmaya ülkemizde öncülük eden kurumun Eskişehir Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi’nin (İÇEM) olduğu bulunmuştur.

Milli eğitim bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğünün internet sayfasında³ ekte belirtilen tarihte Türkiye’de bulunan özel eğitim anaokullarının sayısı 13 olarak listelenmiştir. Bu okullar tek tek telefonla aranmış ve okul idarecilerden bilgi alınmıştır.

Türkiye’de tersine kaynaştırma uygulayan üç özel eğitim anaokulu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ankara’da bulunan ve araştırmayı yürüttüğümüz Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu. İkincisi yine Ankara’da bulunan Milli Eğitim Vakfı Gökkuşuğu Özel Eğitim Anaokulu. Bu okulun anaokul, ilkokul ve ortaokul olmak üzere üç kademe hizmet verildiği ve her kademede tersine kaynaştırma uygulandığı bilgisine ulaşılmıştır. Okulun kuruluş (2006) amacının Serebral

³ Özel eğitim anaokullarının listesi EK-9 da yer almaktadır.

Palsili (SP) çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların bir arada eğitim alabilmeleri olduğu idareci tarafından belirtilmiştir. Anaokullarında dokuz normal gelişim gösteren ve beş SP' li öğrenci yer almaktadır. İlkokul ve ortaokul kısmında ise sınıflar tersine kaynaştırma uygulamasına göre 15 normal gelişim gösteren ve beş SP' li olmak üzere 20 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca okul bünyesinde özel eğitim sınıflarının bulunduğu bu sınıflarda sadece orta ve ağır yetersizliği bulunan öğrencilerin devam ettiği bilgisine ulaşılmıştır (Okul idarecisi ile kişisel iletişim, 15.01.2015).

Üçüncüsü ise İzmir'de bulunan Hasan Kaya Özel Eğitim Anaokuludur. Bu okul ile yapılan telefon görüşmesi sonucu okulda sadece beş yaş grubunda olmak üzere tersine kaynaştırma uygulandığı bilgisine ulaşılmıştır. Okulun kuruluş amacının işitme yetersizliği bulunan öğrencilere hizmet vermek olduğu belirtilmiştir (Okul idarecisi ile kişisel iletişim, 15.01.2015).

Bu araştırmada bağımsız özel eğitim anaokulları incelendiği için diğer kurumların tersine kaynaştırma uygulayıp uygulamadığına dair bir araştırma yapılmamıştır. Ancak araştırma sırasında bu üç okul dışında özel eğitim ilkokullarının bünyesinde sınıf olarak tersine kaynaştırma uygulayan üç okula rastlanmıştır. Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlkokul bünyesinde bulunan anasınıfı bizzat ziyaret edilmiştir. Tek sınıfta tersine kaynaştırma uygulamasını gerçekleştirdikleri, bu sınıfa da dokuz normal gelişim gösteren ve beş yetersizlikten etkilenmiş öğrenci kabul ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Buraya gelen yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin hepsinin işitme yetersizliği olan öğrenciler olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Sınıf öğretmeni ile kişisel iletişim, 12.03.2015).

Trabzon Çamlık İşitme Engelliler Özel Eğitim İlkokulu bünyesinde de tersine kaynaştırma uygulayan iki anasınıfı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu okulda tersine kaynaştırmayı dört yıldır uyguladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Tersine kaynaştırma uygulamasına bu uygulamanın Kemal Yurtbilir Özel Eğitim

Anaokulunda varlığından haberdar olduktan sonra başladıklarını belirtmişlerdir (Okul idarecisi ile kişisel iletişim, 16.01.2015).

Ankara’da Göreneller Görme Engelliler İlkokul’unun bünyesinde ki anasınıfında da tersine kaynaştırma uygulandığı bilgisine ulaşılmış ve okul idarecisiyle yapılan görüşmede görme engelli öğrenciler alındıktan sonra sınıf mevcudunda yer olması durumunda normal öğrencileri kabul ettikleri, bu sayının genellikle birkaç normal gelişim gösteren öğrencinin alınmasıyla oluştuğu her yıl tersine kaynaştırmanın düzenli bir biçimde uygulanmadığını ifade edilmiştir (Okul idarecisi ile kişisel iletişim, 16.01.2015).

3.1.1.1. Gözlemin Yapılması

Araştırmanın yapılmasında bir sakınca bulunmadığını belirten resmi izin belgesi görüşme yapmak amacıyla gidilen anaokulunun müdürüne verildi.⁴ Araştırma yapılan okulun idaresine araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verildi. Okulun fiziki çevresinin incelenmesi⁵ okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin dışında kalan bir zaman diliminde araştırmacı tarafından gerçekleştirildi. Okulun bölümleri araştırmacı tarafından gezilerek bilgi toplandı. Bu sürece zaman zaman okul müdür yardımcısı katılarak okul ve okulun fiziki şartları hakkında bilgi verdi. Gözlem sırasında kamera ve fotoğraf makinesi kullanıldı. Araştırmacı hazırlamış olduğu gözlem formu üzerinde işaretlemeler yaptı ve kısa notlar aldı.

İlk gözlem kayıtlarının silinmesi nedeniyle iki gün sonra gözlem için tekrar gidilerek ikinci bir gözlem yapıldı. Gözlemin tekrar yapılması ve yeni kayıtların alınması gözden kaçan ayrıntıların yakalanmasına olanak tanıdı. Ayrıca yeni notlar alındı ve müdür yardımcısından bazı ayrıntılara dair bilgi alındı. Örneğin; çok amaçlı salonun boş olma nedeni sorulduğunda “ Orada öğrenciler koşuşturmalı; oyun oynuyorlar. ” cevabı alınırken okulda bulunan gözlem

⁴Resmi izin belgesi Ek- 1’de yer almaktadır.

⁵Okulun fiziki düzeni ile ilgili görüntüler Ek10’da yer verilmiştir.

aynasının kullanımına dair soruya ise “ Binanın daha önceden RAM binası olarak kullanılmasından dolayı var ama onu kullanmıyoruz ” yanıtı alındı. Müdür yardımcısı bazı durumlarda ise araştırmacı soru sormadan açıklamalarda bulunduğu gözlemlendi. Özellikle okulda kendisinin eksik gördüğü yönleri söyledi. “Okulun dış cephesi bu sene boyanacak o sebeple orayı şimdilik boyamıyoruz ya da tuvaletlerde ki aynaların boyunun çocuklara uygun olmadığını biliyoruz ama onları da en yakın zamanda düzenleyeceğiz.” diyerek görüşlerini belirtti.

3.1.1.2. Görüşmelerin Yapılması ve Görüşme İlkeleri

Araştırmaya; katılımcılara araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, nasıl yayınlanacağı ve araştırmanın sonuçlarının nasıl kullanılacağı ile ilgili ve bu sonuçların onları nasıl etkileyeceği hakkında bilgi verilerek başlandı. Araştırma okulda gerçekleşen bir uygulamayı yansıtmayı hedeflediği için bu uygulamadan etkilenen ve uygulamayı etkileyen herkesin araştırmaya katılmasının önemli olduğu belirtildi. Fakat çalışmada gönüllük esas alındığı için katılımcıların düşünceleri alındı. Okulda bulunan 12 öğretmen ve 2 idarecinin her biriyle görüşme yapılmıştır. Bir öğretmen ise okulda ücret karşılığı çalıştığını ve bu yıl okula yeni geldiğini belirterek araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir.

Yapılan görüşmelerde kişi isimlerinin kullanılmayacağı belirtildi. Bu sebeple sadece “hocam” hitabı kullanılacağı belirtildi. Ayrıca veri analizinde karışıklığa yol açmamak için öğretmenlere “Ö1” gibi numara verileceği bildirildi. Görüşme sorularının aynı sırayla yöneltileceği ve anlaşılamayan soruların tekrar okunacağı belirtildi. Sorulara alınan cevabın net olmaması ya da cevabı karşılamaması durumunda sorunun tekrarlanacağı belirtildi. Katılımcı birden fazla soruya cevap verdiyse cevap verilen sorular atlanarak görüşmenin tamamlanacağı aktarıldı.

3.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu oluşturmaktadır. Örneklem pek çok nitel araştırmada yararlanılan amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılarak oluşturuldu.⁶ Bu örneklemin seçilmesinde tersine kaynaştırma uygulaması yapılan bir anaokul olması kriter olarak belirlendi. Türkiye’de bulunan özel eğitim anaokulları tespit edildi.⁷ Bu okullardan tersine kaynaştırma uygulaması olan okullar belirlendi.

Nihai olarak tersine kaynaştırma uygulamasının pilot uygulama olarak başlatıldığı ve bilinen en eski uygulayıcısı olan bu okulda araştırma yapılmasına karar verildi. Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesini yansıtmaktadır. Tipik durum örneklemesi yeni bir uygulamanın veya bir yeniliği tanıtmak için uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından en tipik örnek ya da örneklerin seçimiyle oluşur. Nitekim Patton (1987)’a göre amaç, ortalama durumdan hareketle belirli bir alanda fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan kişileri bilgilendirmektir. Böylece nitel araştırmanın örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırma vasfı bu örneklemin kullanıldığı araştırmalarda doğrudan etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2.1. Araştırmanın Yapıldığı Okul

Araştırmanın konusu seçilecek okulun belirlenmesine yön vermiştir. Çünkü tersine kaynaştırma ve ilkokula hazır oluşturma aynı pencereden bakılmak istenmiştir. Örneklem olarak seçilen okul bu şartlara uygun bir özel eğitim anaokuludur. Tersine kaynaştırma uygulayan özel eğitim anasınıflarının bilgisine

⁶Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

⁷Türkiye’de bulunan bağımsız özel eğitim anaokulu listesi Ek- 9’ da yer almaktadır.

ulaşamadığı için örneklem bağımsız özel eğitim anaokulları arasından seçilmiştir. Bu okulun seçiminde araştırmacının aynı bölgede bir özel eğitim okulunda görev yapıyor olması da etkili olmuştur. Araştırmacı daha öncesinde bu okulda tersine kaynaştırma uygulamasının yapıldığını bilmektedir.

Okul hakkında genel bir kanıya ulaşmak için “ araştırma veri toplama araçları ” dışında okul müdür yardımcısı ile sohbet şeklinde ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul sosyo- ekonomik bakımdan düşük bir bölgede yer almasına rağmen okulun fiziki şartlarının çok iyi olduğu gözlemlenmiştir. Okul hakkında sayısal bilgilere okul idaresindeki dokümanlar incelenerek ulaşılmıştır.

Tablo 3.1’de araştırma yapılan okulda bulunan personel bilgileri yer almaktadır.

TABLO.3.1. Okulun Personel Durumuna İlişkin Veriler

Personel	Cinsiyet	Sayısı
1.Okul Müdürü	Erkek	1
2.Okul Müdür yardımcısı	Bayan	1
3.Okul Öncesi Öğretmen	Bayan	7
4.Özel Eğitim Öğretmeni	Bayan	4
5.Rehber Öğretmen	Erkek	1
6.Ücretli Öğretmen	Bayan	1
7.Sağlık Personeli	Yok	
8.Memur	Yok	
9.Aşçı	Yok	
10.Hizmetli	Bayan	3
Toplam		18

Tablo 3.1. incelendiğinde okul öğretmenlerinin %80’inin bayan öğretmenlerden oluştuğu görülür. Okulda çalışan görevli ve hizmetlilerin hepsi bayandır. Okulda sağlık personeli, memur ve aşçı bulunmamaktadır. Görüşmeler sonucu okul yemeklerinin belirli bir şirketten hazır olarak geldiği bilgisine ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.’de araştırmaya katılan okulun şube sayılarına ve öğrenci özelliklerine ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

TABLO 3.2. Okulun Şube Sayılarına ve Öğrenci Özelliklerine İlişkin Sayısal Veriler

ŞUBE	Sınıf Mevcudu	Normal Gelişim Gösteren Öğrenci	Yetersizlikte Etkilenmiş Öğrenci
1	14	9	5
2	14	9	5
3	14	9	5
4	14	9	5
5	14	9	5
6	14	9	5
Toplam	84	54	30

Tablo 3.2. incelendiğinde okulda 6 şube olduğu görülür. Tüm sınıfların 14 öğrenciden oluşturulduğu görülür. Her sınıfta dokuz normal gelişim gösteren öğrenci ve beş yetersizlikten etkilenmiş öğrenci bulunur.

Tablo 3.2.'den çıkan sonuca bakılırsa sınıf yerleştirmelerinin tersine kaynaştırma uygulamaları için yönetmelikte belirlenen sayı ile örtüştüğü görülür.

Tablo 3.3.'te araştırmanın yapıldığı anaokulundaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin özelliklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

TABLO 3.3. Anaokulunun Şubelerindeki Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerinin Özelliklerine İlişkin Veriler

YAŞ	CİNSİYET	ENGEL TÜRÜ	ENGEL DERECESİ	OKUL BAŞLAMA YILI
Sınıf 1				
1.6	Kız	İşitme engelli	Orta	2013
2.6	Erkek	İşitme engelli	Ağır	2013
3.6	Erkek	İşitme engelli	Orta	2013
4.6	Erkek	İşitme engelli	Hafif	2013
5.7	Erkek	İşitme ve zihin engelli	Ağır	2014
Sınıf 2				
1.4	Erkek	İşitme engelli		2014
2.4	Erkek	Dil ve Konuşma		2014

		Güçlüğü		
3.4	Kız	İşitme engelli		2014
4.4	Kız	Dil ve Konuşma Güçlüğü		2014
5.4	Kız	İşitme engelli		2014
Sınıf 3				
1.4	Erkek	İşitme engelli		2014
2.4	Erkek	Dil ve Konuşma Güçlüğü		2014
3.4	Kız	İşitme engelli		2014
4.4	Kız	Dil ve Konuşma Güçlüğü		2014
5.4	Kız	İşitme ve zihin engelli		2014
Sınıf 4				
1.5	Kız	İşitme engelli	Ağır	2013
2.5	Kız	İşitme engelli	Orta	2013
3.5	Kız	Dil ve Konuşma Güçlüğü	Orta	2013
4.5	Erkek	İşitme ve otizm	Ağır	2013
5.5	Erkek	Dil ve Konuşma Güçlüğü	Ağır	2013
Sınıf 5				
1.	Erkek	Zihin Engelli		2015
2.	Erkek	Dil ve Konuşma Güçlüğü-Zihin engelli		2015
3.	Erkek	İşitme engelli		2014
4.	Kız	İşitme engelli		2015
5.	Erkek	İşitme engelli		2014
Sınıf 6				
1.6	Kız	İşitme engelli	Ağır	2013
2.6	Erkek	İşitme engelli	Orta	2013
3.6	Erkek	İşitme engelli	Ağır	2013
4.6	Erkek	İşitme engelli	Orta	2013
5.6	Erkek			2013

Tablo 3.3. incelendiğinde, araştırma yapılan okulda öğrencilerin büyük kısmının işitme engelli olduğu bunu dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin takip ettiği görülmüştür.

Tersine kaynaştırma uygulamalarına farklı özür gruplarından öğrencilerin dahil edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okuldaki tersine kaynaştırma öğrencilerinin özür durumları incelendiğinde öğrencilerden 18 tanesinin işitme özüne, 2 tanesinin hem işitme hem zihinsel özüne, 6 tanesinin dil konuşma bozukluğuna,

diğer bir tanesinin hem hafif düzeyde zihin engele hem de dil konuşma bozukluğuna sahip olduğu, diğer bir tanesinin yalnız zihinsel özre, diğer birinin ise hem işitme özrüne hem de otizme sahip olduğu görölmüş, bir tanesi hakkında ise bilgi eksikliği olduğu saptanmıştır.⁸

3.2.1.1. Okulun Tarihsel Süreci

Okulun tarihsel sürecine okulda bulunan kaynakların incelenmesi ve müdür yardımcısı ile yapılan ön görüşmeler sonucu ulaşılmıştır. Okul binası 1981 yılında Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Okulu olarak kurulmuştur. Okul binası işitme engellilere hizmet veren ilkokul, ortaokul ve lise olarak dönüşümlü bir biçimde kullanılmıştır. Kısa bir dönem ise Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) olarak hizmet vermiştir. 1990 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi iş birliği ile üniversitenin bünyesinde bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi'nde (İÇEM) uygulanan doğal- işitsel, sözel eğitim modelini geliştirmek ve yaygınlaştırmak için bir proje okulu olarak seçilmiş ve bu doğrultuda düzenlenmiştir. Okul 2010-2011 eğitim-öğretim yılına kadar iki bina halinde hizmet vermiştir. Bu sırada okul 36 ayını dolduran işitme engelli çocukların okul öncesi eğitiminden başlayarak 8 yıllık ilköğretimi de içine alacak şekilde hizmet vermiştir. 25.06.2012 tarihinden itibaren “4+4+4” dönüşümü kapsamında ikiye ayrılarak bağımsız anaokulu ayrı bir bina, ilkokul ve ortaokul ayrı bir bina olacak şekilde düzenlenmiştir.

Gözlemin yapıldığı okul binası “Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Anaokulu” olarak kalmış ve sadece işitme engelli bireyleri kabul etmiştir. 2008 yılında başlayan tersine kaynaştırma uygulamalarından dolayı normal gelişim gösteren çocuklar da okula devam etmiştir. Okulda yapılan ön görüşmelerde müdür yardımcısı tersine kaynaştırma uygulamasının Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Okulu olduğu sırada Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışması olarak 2008 yılında başlanıldığını ve bu kapsamda 2. olduğunu ifade etmiştir. Proje

⁸ Ek-8'in öğretmenler tarafından doldurulması ile Tablo 3.3. oluşturulmuştur.

başlamadan önce de okulda bulunan ve normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu anasınıfında işitme yetersizliği bulunan öğrencilere yarı zamanlı kaynaştırma yapıldığını belirtmiştir. Bu kaynaştırma sürecinin etkili olduğu ve çocukların dil gelişimini önemli ölçüde arttığı görülünce öğretmenlerin bunu tam zamanlı kaynaştırmaya çevirmenin daha faydalı olacağını düşünüp tersine kaynaştırma uygulamasını başladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca görüşmeler esnasında öğretmen Ö13'ün tersine kaynaştırmaya geçiş esnasında okulda görev yaptığı öğrenilmiştir. Ö13 bu geçiş sürecini şöyle anlatmıştır. “ Ben buraya işitme engelliler okuluna tayin oldum yukarıda özel eğitim anasınıfları vardı aşağıda bir de 6 yaş normal çocukların anasınıfı vardı. O altı yaş çocuklarında yeterli düzeye gelen gelişimsel alanda ya da normal çocuklarla iletişim kurabilecek düzeye gelen, zihinsel yetersizliği olmayan çocuklar aşağıya yönlendiriliyordu. Onlar haftada bir gün normal çocuklarla oluyorlardı sonra öğretmenler ve okul idaresi tarafından bunun yeterli olmadığına karar verildi kurul kararıyla çocukların bütün gün bir arada kalmasına karar verildi ve tersine kaynaştırmaya geçildi.” diyerek yaşantısını paylaşmıştır.

Ayrıca araştırmacı tersine kaynaştırma uygulamalarının kesintiye uğrayıp uğramadığını sormuştur. Müdür yardımcısı uygulandığından beri kesintiye uğramadan devam ettiğini sadece okulun isim değiştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca müdür yardımcısı konu hakkında “ Tersine kaynaştırma yapan okul sayısı Ankara’da pek yok hatta anaokulu tek biziz zaten diğer engel gruplarında da tersine kaynaştırma yok sadece normal okullarda kaynaştırma öğrencisi alıyorlar. O yüzden bizimle ilgili çok insanların bir fikri yok. Nasıl bir yönetmeliğe bağlı olacağımızı da tam bilemiyorlar, ne kullanacağımızı da bilemiyorlar.” demiştir.

25.06.2014 itibariyle de okul “Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu” olarak isim değiştirmiştir. Okulun isminin özel eğitim olarak değişmesi öğrenci profilinin de değişmesi anlamına gelmiştir. Kurum daha önce sadece işitme engelli öğrencileri kabul ederken artık tüm engel gruplarından öğrenci kabul edebilir hale getirilmiştir. Tersine kaynaştırma uygulaması normal gelişim

gösteren öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bulunduğu özel eğitim okuluna devam etmelerini gerektirir.

3.2.1.2. Okulda Var Olan Uygulamalar

Okulun bünyesinde farklı ve önemli uygulamaları barındırdığı görülmüştür. Ülkemizde örneği pek az olan tersine kaynaştırma uygulamalarına bu okulda 2008 yılında 36-76 ay arası çocuklarla başlanmıştır. Tersine kaynaştırma uygulamalarının neye dayanarak uygulandığı ya da yasal dayanağı konusunda müdür yardımcısı “Yani mevzuatta çok bir şey yok okul öncesi yönetmeliğine bağlıyız, özel eğitim yönetmeliğine bağlıyız ve kaynaştırma yönetmeliğine de bağlıyız. Kaynaştırma yönetmeliği var tabi ki tersine kaynaştırma yönetmeliği var, kaynaştırma yönetmeliğinin içinde. Uygulayan okul olmadığı için de nasıl uygulandığına dair insanların çok bir fikri yok. Başka herhangi bir kaynak okulumuzda yok. Yönetmelikler, mevzuatlar sadece elimizde var. Öğretmenlerin çoğunun işitme engelliler mezunu olması sebebiyle, hani üniversiteden bildiklerimizle buradayız ama belli bir kaynağımız yok.” demiştir.

Okulda bulunan tüm sınıflarda tersine kaynaştırma uygulanmaktadır. Okulda şu an eğitim alan öğrenciler içinde işitme, dil konuşma güçlüğü, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik ve otizm gibi bulgular almış öğrenciler bulunmaktadır.

Okulda ayrıca 2011- 2012 yılından itibaren 0-36 ay arası işitme engelli çocuklar için “Erken Eğitim Programı” yürütülmektedir. Bu program kapsamında aile eğitimleri gerçekleştirilmekte ve yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin en erken dönemde eğitimlerine başlamayı hedefledikleri bulunmuştur. Özellikle öğretmenler işitme engellilerde eğitime erken başlanmasının duyma ve dil gelişimini arttırdığını düşünmektedirler.

Bu uygulamalar dışında 2010 yılından itibaren sınıflardan biri Montessöri eğitim sınıfı olarak kullanılmaktadır. Montessöri eğitim sınıfına öğrenciler

rastgele seçilerek alınmakta yine bu sınıfta da tersine kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Sınıfta eğitim veren okul öncesi öğretmeni bu konuda eğitim aldığı bilgisi edinilmiştir.

3.2.1.3. Okulun Dış Mekanına Ait Bilgiler

Okul konutlara yakın kurulmuştur ve önünden otobüs güzergâhı geçmektedir. Bu açıdan bakıldığında trafik açısından emniyetli ve ortam olarak sessiz sayılmayacak bir yerdedir. Fakat etrafında tehlike arz edecek bir yapı, kuyu, çukur gibi yerler yoktur. Okulun sağ tarafında RAM binası bulunmaktadır. RAM ile ortak kullanılan bahçe alanı araçların park alanı konumundadır. Öğrenci giriş çıkışları ve servis bekleme yeri de bu ortak kapıdan gerçekleşmektedir.⁹ Okulun sol tarafında ise çocuk parkı ve kum havuzu yer almaktadır. Parka yumuşak parke döşenmiştir ve onun dışında kalan alanlar betondur.¹⁰ Sol tarafının bahçe duvarı şu an “Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu” ile ortak kullanılmakta bu iki okulu birbirinden ayırmaktadır.

Okul binasının çevresi duvar ve parmaklıklarla çevrelenmiş durumdadır. Okul binasını çevreleyen duvarlar boyasız ve resimsizdir. Okulun dış cephesinde de resim bulunmamaktadır. Okul içerisinde çimenli alan yoktur ve birkaç ağaç vardır. Okul dışarıdan bakıldığı zaman bir anaokulunun canlılığını ve heyecanını yansıtmamaktadır. Okul geniş bir alana iki katlı olarak kurulmuştur. Binada bir adet kullanılmayan balkon mevcuttur. Bina güneş almaktadır ve kalorifer ile ısınmaktadır. Bina dış cephe olarak sese ve ısıya karşı izole edilmemiştir fakat her sınıf sese karşı izole edilmiş durumdadır. Çocuklar için tehlikeli olabilecek havagazı, su, elektrik tesisatları ulaşılmaz yerlerde. Giriş kapısının küçük bir bölümünde merdivenlerin yanı sıra rampa vardır fakat okulun içinde bulunan merdivenler düz biçimde tasarlanmıştır, rampa yapılmamıştır.

⁹ Okulun dış mekanına ait görüntüler Ek10, Şekil-1’ de yer almaktadır.

¹⁰ Okulun bahçesine ait görüntüler Ek10, Şekil-2’ de yer almaktadır.

3.2.1.4. Okulun İç Mekanına Ait Bilgiler

Okul “H” biçimindedir ve iki giriş kapısı¹¹ vardır, iki kapı da aktif kullanılmaktadır. Ana girişte önce galoşların olduğu çıplak zemin yer almakta ve ikinci kapıda ise güvenlik adına kilit sistemi vardır. Kapıya zil sistemi kurulmuştur ve kapı görevli biri tarafından açılır. Bu durum çocukların güvenliği açısından son derece önemlidir.

Girişte içerisinde televizyon, duyuru panosu ve koltukların bulunduğu veli bekleme odası ve vestiyer bulunmaktadır. Vestiyerler çocukların boylarına uygun, her çocuk için ayrı bölümleri olacak şekilde düzenlenmiştir. Çocukların ayakkabılarını koyacakları ayrı bölümler mevcuttur. Giriş vestiyeri dışında her koridorda vestiyerler bulunmaktadır. Okul koridorları¹² ve sınıfları kaymayan, toz tutmayan, kolay temizlenebilen tüysüz halılarla kaplanmıştır. Boş alanlar ise parke ve miniflo gibi malzemelerden oluşmaktadır. Okulda güvenlik kameraları mevcuttur ve kamera sistemi müdürün odasında yer alır. Bilgisayar odası yoktur fakat her sınıfta öğretmenin kullanımında dizüstü bilgisayarlar vardır. Bazı sınıflarda ilave olarak masaüstü bilgisayar mevcuttur. Ayrıca her sınıfta projeksiyon cihazı bulunmaktadır.

Okulun giriş merdiven altları ve çatı katı depo olarak kullanılmaktadır. Birinci katta müdür ve müdür yardımcısının odası, rehber öğretmenin odası¹³, öğretmenler odası¹⁴, yemekhane¹⁵, kütüphane¹⁶, oyun odası¹⁷, idari kısma ait wc ve lavabolar yer alır. Okulda revir, muhasebeci odası ve ilgili personel yoktur. Kadrolu hizmetlisi ve odası yoktur. Bunun yerine hizmet alımı yoluyla istihdam edilen üç personel bulunmaktadır. Çocuklar için dinlenme odası yoktur. Alınan

¹¹ Okulun girişi ile ilgili görüntüler Ek10, Şekil 3’ te yer almaktadır.

¹² Okul koridorlarına ait görüntülere Ek10, Şekil 4’ te yer verilmiştir.

¹³ Rehber öğretmen ve veli odasına ait görüntülere Ek10, Şekil 13’ te yer verilmiştir.

¹⁴ Öğretmenler odasına ait görüntülere Ek10, Şekil 10’ da yer verilmiştir.

¹⁵ Yemekhaneye ait görüntülere Ek10, Şekil 12’ de yer verilmiştir.

¹⁶ Kütüphaneye ait görüntü Ek10, Şekil 9’ da yer almaktadır.

¹⁷ Oyun odasına ait görüntülere Ek10, Şekil 6’ da yer verilmiştir.

bilgiye göre eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde uyku saati bulunmadığı için böyle bir dinlenme odasına gereksinim duyulmamıştır. Yemekhane okulun giriş katındadır ve öğrenci sayısına uygun genişliktedir, sandalye ve masalar çocukların boyuna uygun yapıdadır. Aydınlik ve havalandırması yeterlidir. Tek spor salonu¹⁸ vardır ve giriş katında bulunmaktadır. İçerisindeki araç- gereçler çocukların yaş özelliklerine uygun yapıdadır. Binanın iki bölümünde de çok amaçlı salon mevcuttur fakat içerisinde malzeme yoktur. Alınan bilgiye göre bu odalar çocukların koşuşturmalı oyunları oynadıkları oyun alanları olarak kullanılmaktadır. Halı, minder ve parkeli alanın bulunduğu yeterince ışık alan ve havalandırması uygun olan bir oyun odaları vardır. Çocukların grupla oyun oynayabilecekleri genişliktedir, içerisinde bulunan eşyalar portatiftir ve materyal açısından zengindir.

H biçimindeki okul binasında, üst katları üç sınıf bir katta, üç sınıf diğer katta olacak şekilde simetrik düzenlenmiştir. Yine bu sınıfların bulunduğu yerlerde öğrenci tuvaletleri¹⁹, bireysel odaları²⁰, çok amaçlı salonları²¹ aynı simetride mevcuttur. Çocukların kullandıkları lavabolar sınıfların bulunduğu üst kattadır ve çocukların boyuna uygun biçimdedir. Sadece aynalar çocukların göremeyeceği biçimde yükseğe asılmıştır. İçerisinde yeterince temizlik malzemesi vardır.

3.2.1.5. Sınıflara Ait Bilgiler

Okulun üst katı sınıflara²² ayrılmış ve sınıf içleri aydınlıktır. Her sınıfta, bireysel odalarda ve çok amaçlı salonda duvarların ses yalıtımı sağlanmıştır. Yerlerin bir bölümü tüysüz halı ile kaplı, masa ve sandalyelerin bulunduğu zemin ise parkedir. Halının bulunması ses yalıtımını etkileyen diğer bir faktördür. Ayrıca çocukların rahat hareket etmeleri, oturmaları için de uygundur. Her sınıfta küçük

¹⁸ Spor salonuna ait görüntülere Ek10, Şekil 7'te yer verilmiştir.

¹⁹ Öğrenci tuvaletlerine ait görüntü Ek10, Şekil-5'te yer almaktadır.

²⁰ Bireysel odalara ait görüntülere Ek10, Şekil 11'de yer verilmiştir.

²¹ Çok amaçlı salona ait görüntülere Ek10, Şekil 8'de yer verilmiştir.

²² Sınıflara ait görüntülere Ek10, Şekil 14 ve Şekil15 'te yer almaktadır.

renkli minderler vardır. Her sınıfta çocukların boylarına uygun kendi eşyalarını koymak için dolapları vardır. Dolap üstlerinde isimleri ve kendi fotoğrafları bulunmaktadır. Ayrıca kullanılan araç gereçler için yine çocukların ulaşabileceği şekilde çekmeceli dolaplar vardır. Oyuncaklar için de ayrı kutular vardır. Sınıflarda belli bir düzen ve standart sağlanmıştır. Sadece sınıflar arası süsleme ve yerleştirme açısından bazı farklılar olduğu gözlenmiştir.

Sınıflar tüm etkinlik köşelerini kapsayacak genişliktedir. Sınıf içerisinde etkinlik köşelerinin hepsi mevcuttur. Her köşenin üzerinde ismi yazmakta ve uygun materyaller bulunmaktadır. Örneğin müzik köşesinde müzik aletleri vardır. Öğrenci masa ve sandalyeleri onların oturabileceği boydadır. Yine her birinin üzerinde adları yazmaktadır. Her sınıfta bir dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı vardır. Öğretmen masası, sandalyesi ve dolapları vardır. Küçük bir ayaklı yazı tahtaları vardır. Farklı malzemeleri bulunan tek sınıf Montessori eğitim sınıfıdır bu sınıfta tahta bloklar, boncuklar, günlük işler ile ilgili malzemeler bulunmaktadır. Görüldüğü üzere okul ve sınıflar malzeme, araç-gereç bakımından zengindir.

Sınıflarda biri özel eğitim öğretmeni, biri okul öncesi öğretmen olmak üzere iki öğretmen çalışmaktadır. Bu durum dört sınıfta sağlanmıştır bir sınıfta ise iki okul öncesi öğretmen birlikte çalışırken bir diğer sınıfta da bir okul öncesi bir de farklı branştan bir ücretli öğretmen çalışmaktadır.

3.2.2. Araştırmaya Katılacak Kişilerin Belirlenmesi

Öğretmenlerin ön görüşme için tüm öğretmenlerin katılımının sağlanacağı bir okul çıkışında yani 14:45 olarak belirlendi. Araştırmacı okul müdürünün ön görüşme için uygun gördüğü zamanda okula giderek, araştırmaya katılacak öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verdi. Yapılan ön görüşmelerde gönüllü olan öğretmenlerle bir sözleşme imzalanacağını ve kendileri için uygun bir zamanda görüşme yapılacağı belirtildi. Hazırlanan bu sözleşmelerde araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği ile görüşme ilkeleri açık

olarak belirtildi. İlk görüşmeler için randevu tarihleri belirlendi. Diğer görüşmeler devam eden süreçte randevu alınarak gerçekleştirildi. Görüşmelerin okul çıkışında kalan iki nöbetçi öğretmenle yapılmasına ve görüşme tarihinin telefon aracılığı ile belirlenmesine karar verildi.

3.2.3. Araştırmaya Katılan Kişilerin Özellikleri

Araştırma öğretmenler, öğrenciler ve velilerle yürütülmüştür. Okul 0-6 yaş grubu öğrencilere eğitim vermektedir. Okulda 0-3 yaş grubu erken çocukluk eğitimi verilmekte ve bu eğitim aile eğitimi şeklinde yürütülmektedir. 3-6 yaş grubu çocuklardan oluşan toplam 6 sınıf vardır. Araştırma konusu ilkokula hazır oluş olduğu için bu yılın sonunda ilkokula geçiş yapacak sınıfların örnekleme dahil edilmesi uygun görülmüştür. Okuldaki üç sınıf bu kritere uygundur. Bu üç sınıfın velilerine açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır.

Ayrıca bu üç sınıf içerisinde bir sınıf belirlenerek bu sınıfta bulunan 14 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bir sınıfın seçilme nedeni tersine kaynaştırmada belirlenen sayıya denk gelmesinin istenmesidir. Sınıfta bulunan 9 normal gelişim gösteren ve 5 yetersizlikten etkilenmiş öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı, fotoğraf makinesi kullanılmış ve zaman zaman notlar alınmıştır.²³

Tablo 3.4.'te öğretmenlerin ve idarecilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

²³ Seidman, aktif bir biçimde dinleme yapmak için ses kaydıyla birlikte notta tutulması gerektiğinden yanadır. Not tutarken görüşmecinin söylediklerine daha fazla yoğunlaşmanın olduğunu belirtir (Kuş, 2012: 98).

TABLO 3.4. Öğretmenler ve İdarecilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Kod	Mezun olunan üniversite/ bölüm	Hizmet yılı	Kurum da geçen hizmet yılı	Özel eğitimle ilgili ders alma durumu	Tersine kaynaştırma eğitimiyle ilgili ders alma durumu	Eğitim durumu
Ö1	Gazi ün. Görme eng. sınıf öğrt.	5	1	Üniversite-hizmet içi	Üniversite	Lisans
Ö2	Ankara ün. Eğitim bilimleri	15	2	Üniversite-hizmet içi-özel seminer	Hayır	Y.Lisans
Ö3	Ankara ün. Okul öncesi öğrt.	11	3	Hizmet içi-özel seminer	Hayır	Lisans
Ö4	Anadolu ün. Sınıf Öğretmenliği	27	2	Hizmet içi	Hayır	Lisans
Ö5	19 Mayıs ün. İşitme eng. öğrt.	7	1,5	Üniversite-hizmet içi	Hayır	Lisans
Ö6	Gazi ün. Çocuk gelişimi	18	6	Üniversite-hizmet içi	Hayır	Lisans
Ö7	Gazi ün. Çocuk gelişimi	6	4	Özel seminer	Hayır	Lisans
Ö8	Atatürk ün. Okul öncesi öğrt.	8	6	Üniversitede ders	Hayır	Lisans
Ö9	19 Mayıs ün. Okul öncesi öğrt.	6	4	Hayır	Hayır	Lisans
Ö10	Anadolu ün. İşitme eng.öğrt.	12	6	Üniversite-hizmet içi	Üniversite	Lisans
Ö11	Muğla ün. Okul öncesi öğrt.	6	4	Üniversite	Hayır	Lisans
Ö12	Anadolu ün. İşitme eng. öğrt.	13	7	Üniversite-hizmet içi	Üniversite	Lisans
Ö13	Gazi Ün. Çocuk gelişimi	16	11	Üniversite-hizmet içi-özel seminer	Hayır	Lisans
Ö14	Anadolu ün. İşitme eng. öğrt.	14	1	Üniversite	Hayır	Lisans

Tablo 3.4. incelendiğinde, mezun olunan bölüm dağılımında üç öğretmenin eğitim fakültesi çocuk gelişimi bölümünden, dört öğretmenin eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliğinden, dört öğretmenin eğitim fakültesi işitme engelliler sınıf öğretmenliğinden, bir öğretmenin eğitim fakültesi görme engelliler sınıf öğretmenliğinden, bir diğerinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinden ve bir diğerinin ise eğitim bilimlerinden mezun oldukları belirlenmiştir.

Okulda sınıf sayısına göre beklenen durum her sınıfta bir özel eğitim, bir okul öncesi öğretmenin olmasıdır. Fakat iki sınıfta özel eğitim mezunu öğretmen yoktur. Derse giren özel eğitim öğretmeni sayısı dördür. Özel eğitim öğretmenlerinden biri idareci pozisyonundadır. Derse girmesi beklenen iki özel eğitimcinin yerine ise biri okul öncesi öğretmen biri tabloda yer verilmeyen farklı branştan ücretli öğretmenle doldurulmuştur. Bu durum o sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin bireysel eğitimlerini aksatan bir durum olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından tablo incelendiğinde; öğretmenlerin beş yıl ve üzeri çalışma deneyimleri vardır. Beş ila on yıl arası çalışma süresi olan öğretmen sayısı altıdır, on- on beş yıl çalışma süresi olan öğretmen sayısı beştir, on beş ve üzeri deneyime sahip olan öğretmen sayısı ise üçtür. Ortalama mesleki deneyimin on buçuk yıl olduğu görülmektedir. Tablodan öğretmenlerin yıl açısından mesleki deneyimlerini kazandıkları düşünülebilir. Halen çalıştıkları anaokulunda geçen sürelerine bakıldığında bir- beş yıl arası deneyime sahip olan dokuz öğretmenin, beş- on yıl arası çalışma süresi olan dört öğretmenin, on yıl üzerinde ise bir öğretmenin olduğu görülür.

Okulda tersine kaynaştırma uygulamalarının 2008 yılından itibaren uygulandığı bilgisinden hareketle tersine kaynaştırmaya geçiş sürecinde okulda bulunan öğretmen sayısı ikidir. Diğer 12 öğretmen ise okul tersine kaynaştırma uygulamasına geçtikten sonra göreve başlamışlardır.

Öğretmenlerin özel eğitimle ilgili ders alma durumları incelendiğinde ikisinin üniversitede ders, beşinin hem üniversitede hem hizmet içi eğitim, ikisinin üniversitede ders, hizmet içi eğitim ve özel seminer, birinin yalnız hizmet içi eğitim, diğer birinin ise sadece özel seminer ya da kurs aldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bütün öğretmenlerin bir şekilde özel eğitim alanında bilgiye sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Sadece ikisinin özel eğitim ile ilgili üniversitede ders almadığı onların da öğretmenliğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim ve özel seminerler ile özel eğitim hakkında bilgi sahip oldukları görülmüştür.

Tersine kaynaştırma eğitimine yönelik ders alma durumlarına bakıldığında üç öğretmenin üniversitede eğitim aldıkları diğer 11 öğretmenin ise konu hakkında bilgisi olmadığı görülür. Eğitim aldıklarını söyleyen üç öğretmen de Derslerde tersine kaynaştırma konusunun geçtiğini fakat detaylı bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde birinin yüksek lisans, 13 öğretmenin ise lisans derecesine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca tabloda yer almamasına rağmen yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin tersine kaynaştırmaya yönelik ve özel eğitim almaya yönelik seminer almak istedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Görüşmeler esnasında Ö7 “ Kesinlikle özel eğitim okullarında kaynaştırmada çalışacak öğretmenlerin de bence bir seminer ya da eğitimden geçmesi gerekiyor. ” derken Ö11 ise “Açıkçası ben ilk okula geldiğimde çok korktum. Yani şimdi ben ne yapacağım yani buna dair. MEB bize belli seminer, eğitim, kurs hani böyle şeyler vermesi gerektiğini düşünüyorum. Hani biz burada kendi kendimize çocuklarla öğrendik ” diyerek hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3.5.’te velilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

TABLO 3.5. Velilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Kod	Öğrenim	Durumu	Meslek		Anketi Yanıtlayan
	Anne	Baba	Anne	Baba	Anne
V1	-	Lise	-	Ticaret	Baba
V2	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi	Anne
V3	Lise	İlkokul	Ev hanımı	Emekli	Anne
V4	Lise	Lise	Temizlik elemanı	İşçi	Anne
V5	Lise	-	Ev hanımı	-	Anne
V6	Lise	Ortaöğretim	Ev hanımı	Şoför	Anne
V7	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Emekli (malulen)	Anne
V8	Lise	Lise	-	Teknisyen	Anne
V9	İlkokul	-	Ev hanımı	-	Anne
V10	Lisans	Lisans	Öğretmen	-	Anne
V11	-	-	-	-	-
V12	Ortaokul	Lise	Garson	Serbest	Anne
V13	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Emekli (malulen)	Anne
V14	Lisans	Lisans	Ev hanımı	Ticaret	Anne
V15	Lise	Ortaöğretim	Ev hanımı	Şoför	Anne
V16	Lise	Lise	Ev hanımı	İşçi	Anne
V17	İlkokul	-	Serbest	-	Anne

Tablo 3.5. incelendiğinde öğrenim bilgilerine bakıldığında iki annenin bilgisi yazılmamış, üç anne ilkokul, üç anne ortaokul, yedi anne lise ve iki annenin lisans mezunu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Baba bilgilerinde ise dört baba bilgisi

yazılmamış, iki baba ilkokul, iki baba ortaokul, yedi baba lise ve iki baba lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmüştür.

Velilerin meslek ve çalışma durumlarına bakıldığında üç annenin bilgisinin verilmediği, dört annenin çalışan olduğu ve on annenin ev hanımı olduğu bilgisi mevcuttur. Baba bilgilerine bakıldığında beş babanın bilgisi boş bırakılmış, üç baba emekli durumda, ikisinin malulen emekli (engelli) olduğu belirtilmiş ve dokuz babanın çalışan konumunda olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Anketi dolduran bir baba, on altı anne vardır. Ailelerin çoğu en az ilkokul mezunudur. Annelerin çoğunun ev hanımı, babaların ise çalışan olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Formu dolduranların genelde annelerden oluşuyor olması çocukların eğitim faaliyetleri ile ilgili sorumluluğu onların üstlendiğini düşündürmektedir.

Tablo 3.6.'te Çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

TABLO 3.6. Görüşme Yapılan Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Kod	Cinsiyet	Engel durumu
Ç1	erkek	Dil konuşma Bozukluğu
Ç2	erkek	Zihinsel engelli
Ç3	erkek	-
Ç4	erkek	-
Ç5	erkek	-
Ç6	erkek	-
Ç7	kız	-
Ç8	kız	-
Ç9	kız	-
Ç10	erkek	-
Ç11	erkek	İşitme yetersizliği
Ç12	erkek	İşitme yetersizliği
Ç13	kız	-
Ç14	kız	İşitme yetersizliği

Tablo 3.6. incelendiğinde görüşme yapılan çocukların beş tanesinin kız, dokuz tanesinin erkek olduğu görülmüştür. Sınıfta dokuz normal gelişim gösteren, beş yetersizlikten etkilenmiş öğrenci vardır. Bu öğrencilerden üçü işitme

yetersizliği, biri dil ve konuşma bozukluğu ve diğer birininse zihinsel yetersizliğe sahip olduğu edinilen bilgiler arasındadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma konusunun bir okul öncesi kurumunda gerçekleşen bir uygulamanın ve o uygulamanın etkisi olması sebebiyle birçok verinin toplanıp değerlendirilmesi gerekli görülmüştür. Fiziki çevrenin gözlemi için oluşturulan gözlem formu, ilgili kaynaklardan faydalanılarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.²⁴ Gözlem sırasında okulun ve sınıfların fotoğrafları çekildi, video kaydı alındı. Bu kayıtlar gözlem sırasında fark edilmeyen unsurların tekrar izleme yoluyla fark edilmesine yardımcı oldu.

Öğretmenler için araştırmacı tarafından görüşme sorularının yer aldığı form hazırlanmıştır, bu formda katılımcıların demografik bilgileri de yer almaktadır.²⁵ Görüşmeler öğretmenlerle belirlenen zaman dilimlerinde yapıldı. Görüşmelerin eğitim- öğretimi aksatmayacak şekilde planlanmasına özen gösterildi. Görüşme takvimi tablo 3.7’de yer alır. Ayrıca görüşme yapılan kişilerle bir sözleşme imzalanmıştır.²⁶ Bu sözleşmede ses kaydı yapmak için izin alındı, katılımcılara bu kayıtların kendi ve ilgili uzmanlar dışında kimsenin dinlenmeyeceği ve bu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtildi. Katılımcılarla sözleşme belgesi imzalamak yoluyla karşılıklı güven sağlandı. Böylelikle tüm görüşmeler araştırmacı tarafından kayıt altına alındı. Ayrıca görüşmeler esnasında araştırmacı kısa notlar tuttu. Sorular sırayla soruldu ve ses kayıtlarının dökümü her soruya bir nüsha olacak biçimde yapıldı.

Öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle araştırmacı öğrenci sorularını hazırlarken soruların çocukların düzeyinde ve onların sıkılmadan cevap

²⁴ Fiziki çevrenin incelenmesinde kullanılan form Ek- 2 ’de yer almaktadır.

²⁵ Öğretmen görüşme soruları Ek-3’ te yer almaktadır.

²⁶ Öğretmenler ile yapılan sözleşme Ek- 6’ da yer almaktadır.

verebilecekleri nitelikte olmasına özen göstermiştir.²⁷ Ayrıca öğrencilerin ses kayıtlarının alınması ve onlarla görüşme yapılabilmesi için idare, öğretmenler ve velilerden izin alınmıştır.²⁸

Velilerin görüşlerini açık bir biçimde anlatmalarına imkan vermek adına veli anketi açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur.²⁹ Okulda bulunan ve seneye ilkokula devam edeceği düşünülen üç sınıfın velilerine anket gönderilmiştir. İlk etapta on bir anket dönüşü olmuştur. Anketler ikinci kez öğretmenler aracılığıyla tekrar gönderilmiş bu sefer de altı anket dönüşü olmuştur. Toplamda kırk iki veliye gönderilen anketlerden yalnız on yedi anket dönütü alınmıştır. Bu anketlerden bazıları ise kısmen doldurulmuştur. Bazı sorular yanıtlanmamıştır. Veli anketlerine az sayıda dönüt olmasının nedeninin okul veli profili ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen veliler dönüt yapan veliler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Görüşme ve anket soruları hazırlandıktan sonra alanda çalışan iki özel eğitim öğretmeni ve anasınıfı öğretmeninden görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda sorular gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Programı

Veriler 09.02.2015- 22.05.2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmacının halen görevde bir öğretmen olduğu katılımcılara belirtilerek görüşme için zaman ayarlaması birlikte yapılmıştır. Öğretmen görüşmeleri 05.03.2015- 22.05.2015 tarihine kadar aralıklarla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin aralıklarla sürmesinde olumsuz hava koşulları, sağlık problemleri ve karşılıklı müsait olma gibi durumlar etkili olmuştur. Bu aralıklarda araştırmacı görüşmelerin yazılı dökümlerini gerçekleştirmiştir. Görüşme saatleri ders bitim saati olan 14:30'dan sonra gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okulun farklı

²⁷ Öğrenci görüşme soruları Ek- 5' te yer almaktadır.

²⁸ Öğrenci veli izin yazısı Ek- 7' de yer almaktadır.

²⁹ Veli anket formu Ek- 4' te yer almaktadır.

mekanlarında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin tercihleri belirleyici olmuştur. Yalnız biri sınıf ortamında gerçekleşmiş, öğrencilerin bir kısmının sınıfta bulunması görüşme kayıtlarına yansımıştır. Öğrenci görüşmeleri de öğretmen görüşmeleriyle aynı günlere denk gelecek biçimde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşmelerinin son ders saatinin bitimine on beş dakika kala yapılması öğretmenler tarafından uygun görülmüştür. Veli anketleri ise öğretmenler aracılığıyla gönderilip toplanmıştır.

3.3.2. Görüşmeler

Görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlerin kaygılı olduğu bulunmuştur. Öğretmenler görüşme öncesinde “ Fazla konuşsam olur mu? Sorular zor mu? ” gibi endişeye kapılmışlar fakat görüşme başlayınca sorulara rahat ve uzun açıklamalarla cevap vermişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsinin istekli davrandıkları ve soruları içtenlikle yanıtladıkları düşünülmüştür. Öğretmenler bu görüşmelerin yetkili kişilere ulaşip daha çok seslerinin duyulmasının buradaki yaşanan sıkıntı ve eksiklerin görülmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler soruların bazılarını zor bulmuş, bazılarında hoşlanmışlardır. Bazıları ise soruları birbirine yakın bulmuştur. Bazı soruların ise daha anlamlı hale gelmesi yönünde fikir beyan etmişlerdir. Örneğin Ö5 “ Sorular birbiriyle çok alakalı insanın aynı cevabı veresi geliyor yani.” derken etkili bir tersine kaynaştırma uygulaması sorusu için “ Bu güzel bir soruymuş ” diyerek sorular hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir.

İki öğretmen dışında aceleci davranan olmamıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika civarında gerçekleşmiştir. Araştırmacı yapılandırılmış soruların dışına çıkmamaya özen göstermiş, sorular sırasıyla sorulmuş, anlaşılmayan sorular tekrar edilmiş ya da farklı bir biçimde tekrar sorulmuştur.

Normal gelişim gösteren öğrenciler genellikle görüşmeye istekli davranmışlardır. Normal gelişim gösteren çocuklarla araştırmacı yalnız görüşürken yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla özel eğitim öğretmeni ile birlikte görüşme yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenin görüşmeye katılmasını araştırmacı istemiştir. Böylece yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle oluşabilecek iletişim problemlerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından sorular onların anlayabileceği biçimde daha basit düzeyde ve ipucu verilerek sorulmuştur. Tüm görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve bizzat araştırmacı tarafından yazılı dökümleri gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilere Ulaşma Süreci

Araştırmada Elde edilen bazı veriler tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo.3.7. Öğretmen Görüşme Takvimi Tablosu

Kod	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Ö1	22.05.2015	14:50	Öğretmenler Odası	14:04
Ö2	05.05.2015	14:45	Rehber Öğretmen Odası	18:28
Ö3	27.04.2015	15:10	Çok amaçlı Salon	22:05
Ö4	05.05.2015	15:15	İdareci Odası	10:46
Ö5	24.03.2015	14:55	Öğretmenler Odası	32:50
Ö6	20.05.2015	14:30	Sınıf	21:10
Ö7	27.04.2015	14:40	Öğretmenler Odası	22:10
Ö8	11.03.2015	14:45	Bireysel Oda	20:25
Ö9	12.03.2015	15:20	Bireysel Oda	21:35
Ö10	12.03.2015	14:50	Bireysel Oda	20:08
Ö11	11.03.2015	15:20	Bireysel Oda	16:35
Ö12	05.03.2015	15:00	İdareci Odası	24:19
Ö13	06.05.2015	14:50	Çok amaçlı Salon	17:21
Ö14	15.05.2015	15:00	Öğretmenler Odası	18:34

Tablo 3.7. incelendiğinde öğretmen görüşmelerinin 05.03.2015-22.05.2015 tarihine kadar aralıklarla gerçekleştiği görülür. Görüşmelerden biri rehber öğretmen odasında, ikisi idareci odasında, biri sınıfta, ikisi çok amaçlı salonda, dördü öğretmenler odasında ve dördü de bireysel odada gerçekleşmiştir. En kısa görüşme 10,46 dakika sürerken bu durumda öğretmenin işinin olması ve

acele etmesi etkili olmuştur. En uzun görüşmenin 32,50 dakika sürmesinde ise kayıt cihazında çıkan sorun, iki kez cihazın yenilenmesi ve bazı soruların tekrar edilmesi gibi nedenler etkili olmuştur.

Tablo 3.8. Öğrenci Görüşme Takvimi Tablosu

Kod	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Ç1	27.03.2015	14:15	Bireysel Oda	07:01
Ç2	05.05.2015	14:15	Bireysel Oda	05:40
Ç3	27.04.2015	14:15	Bireysel Oda	05:00
Ç4	05.05.2015	14:25	Bireysel Oda	07:25
Ç5	24.03.2015	14:20	Bireysel Oda	09:03
Ç6	20.05.2015	14:15	Bireysel Oda	06:48
Ç7	27.04.2015	14:25	Bireysel Oda	07:27
Ç8	11.03.2015	14:15	Bireysel Oda	05:21
Ç9	12.03.2015	15:20	Bireysel Oda	04:13
Ç10	12.03.2015	14:50	Bireysel Oda	03:48
Ç11	11.03.2015	14:25	Bireysel Oda	04:27
Ç12	05.03.2015	14:15	Bireysel Oda	10:27
Ç13	06.05.2015	14:15	Bireysel Oda	06:29
Ç14	15.05.2015	14:15	Bireysel Oda	08:33

Tablo 3.8. incelendiğinde 05.03.2015- 22.05.2015 tarihine kadar gerçekleştiği görülür. Altı gün yalnız bir öğrenci ile görüşme gerçekleştirilirken, dört gün ise iki öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 14:15-14:30 arasında gerçekleşmiştir. Görüşmelerin hepsi bireysel odada gerçekleştirilmiştir. En kısa görüşme 3,48 dakika sürmüş öğrenci sorulara hemen yanıtlamıştır. En uzun görüşme ise bir işitme yetersizliği olan öğrenci ile gerçekleştirilmiş, öğrenci çok utanmış ve iletişim sorunları yaşanmıştır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile görüşme esnasında kayıt birkaç sefer durdurularak öğrenci sakinliği sağlandığında tekrar edilmiştir. Yetersizlikten etkilenmiş bazı öğrencilere tüm sorular öğrencilerin durumlarından dolayı yöneltilememiştir.

3.5. Verilerin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitelikli bir araştırmada bulunan özellikleri Yin bir araştırma deseninin niteliğinin artırılabilmesi için, şu dört özelliğe bakılması gerektiğini belirtmektedir: yapı geçerliğı, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak için de bazı önlemler alınmıştır.

Durum çalışmalarında veri çeşitlendirilmesi yapılabilmesi, verilere ilişkin kanıtlar oluşturulabilmesi ve çalışma raporunun veri toplanan bir kişiye okutularak görüşü alınması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) için veriler farklı şekillerde toplanarak veri çeşitlendirilmesine gidildi. Verilere ilişkin yazılı ve görsel kayıtlar alındı. Veri kaybını önlemek için dijital ses kaydı yapıldı. Verilerin aktarımı yapılarak bu kayıtlar alanında uzman kişilerle incelendi. Okulda çekilen fotoğrafların bir kısmına tezin ek kısmında yer verildi. Tüm bunlar durum çalışmasında yapı geçerliliğini arttırmak için yapıldı. Veriler yorumsuz olarak aktarıldı ve tüm veri kaynaklarından alıntılar yapıldı. Veriler arasındaki tutarlılık kontrol edildi.

İç geçerliliğin sağlanması ve bulunan sonuçlara nasıl ulaşıldığının net ifadelerle yazılması ve sonuçların diğer kişilerin de ulaşabileceği şekilde sunulması için (Yıldırım ve Şimşek, 2011) sırasıyla katılımcıların görüşleri alındı. Görüşme soruları ayrıntılı ve açık bir şekilde hazırlandı. Ayrıca geçerlikleri uzman görüşleri alınarak veriler üzerinde kontrol sağlandı. Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve literatürle ilişkilendirilerek sunuldu.

Yıldırım ve Şimşek durum çalışmalarında güvenilirliği sağlamak için “Araştırmacı izlenen süreçleri açık bir biçimde tanımlamalı ve ilgili dokümanlarla desteklemeli, araştırmasını belirli bir sistem içerisinde, aşama aşama geliştirmeli ve bunu sunmalı, araştırmasına ilişkin gerektiğinde başka araştırmacıların da kullanabileceği ya da kontrol edebileceği bir veri tabanı oluşturmalıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 290) dediğı için veri toplama ve analiz sürecindeki kayıtlar

düzenli olarak tutuldu. Toplanan tüm veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalandı. Veriler raporlaştırılırken tablolardan yararlandı. Araştırma geçerliliği ve güvenilirliği alanında uzman iki kişi tarafından incelendi.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.³⁰

3.6.1. Analiz Öncesi Hazırlıkları

Gözlem formundaki veriler, gözlem sırasında alınan notlar ve yapılan ön görüşmeden çıkan sonuçlar karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmacı, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden sonra kayıtların aktarımı aşamasına geçmiştir. Kayıtların aktarımında her bir öğrenci ve öğretmen için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşmelerinde her sorunun cevabı bir sayfaya aktarılarak her sorunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi sağlanmıştır. Görüşme sırasında kullanılan ses kayıtlarının, her öğrenci ve öğretmen için, hiçbir değişiklik yapılmadan aktarımı yapılmıştır. Bu aktarımların % 50'si alan uzman tarafından ses kayıtları ile karşılaştırılmış ve aktarımların doğruluğu incelenmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerden alınan demografik bilgiler ve araştırma sorularına ilişkin bilgiler tablolara aktarılmıştır, demografik bilgilerin ve tabloların daha net ortaya çıkması için analiz formu oluşturulmuştur. Veriler bu analiz formuna aktarılmıştır. Her öğretmen ve öğrenciye bir kod verilerek bilgiler aktarılmıştır. Kod verme rastgele yapılmıştır. Veli anketleri öğretmenler aracılığıyla velilere gönderilmiştir. Doldurulan anketlere numara verilmiştir. Her

³⁰ “Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224).

soru karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir. Tüm verilerin analiz aşamasında elde edilen veriler bulguların oluşturulmasında karşılaştırmalı olarak kullanılmıştır. Görüşme ve anket sorularının tespiti aşamasında belirlenmiş birbirini destekleyen temalar oluşturulmuş bu doğrultuda da bulgular ortaya konmuştur.

3.6.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi

Veriler tüme varım yoluyla analiz edilmiştir. Her verinin bulguları önce kendi içinde gruplandırılmış elde edilen bu bulgulara göre sonuçlara ulaşılmıştır.

3.6.2.1. Kategorilerin ve Kodların Oluşturulması

Bu araştırma dört kategoride incelenmiştir. Bunlar; 1. Gözlem, 2. Öğretmen görüşmeleri, 3. Öğrenci görüşmeleri ve 4. Veli anketleridir. Gözlemle ilgili gözlem formu düzenlenmiş, bulguların analizi bu form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her kategoriye ait bulgular kendi içerisinde verilirken sonuç kısmında tüm kategoriye ait yorumlar geniş bir çerçevede ele alınmıştır. Kişi gizliliği esas alınarak isimler kullanılmamış; öğretmenlere “Ö” öğrencilere “Ç”, velilere ise “V” kodları verilmiştir.

3.6.2.2. Temaların Oluşturulması

Temaların oluşturulmasında birbiriyle ilişkili soruların birlikte değerlendirilmesi etkili olmuştur. Bu doğrultuda veli anketleri ve öğretmen ve öğrenci görüşmeleri analizi için temalar belirlenmiş. Her temaya ait sorular o tema altında toplanmıştır. Bulgular kısmı aynı doğrultuda hazırlanan öğretmen, öğrenci görüşme sorularının ve veli anket sorularının bir araya getirilmesi böylelikle konu bütünlüğü içinde görüşlerin birlikte yansıtılması biçiminde düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular altı ana başlık altında karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiş her başlık kendi içerisinde ara başlıklara ayrılarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bir özel eğitim anaokulunda var olan tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin oradaki bireylerin görüşleri alınarak ulaşılan bulgular yer almaktadır. Ayrıca tersine kaynaştırma uygulamaları ve ilkokula hazır oluşa etkisi yine oradaki kişilerin görüşlerinden yola çıkılarak değerlendirilmektedir. Bulgular altı tema altında verilmektedir.

4.1. Özel Eğitim Okulundaki Tersine Kaynaştırma Kavramına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde ulaşılan tersine kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma kavramına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Öğretmen ve velilerin tersine kaynaştırmayı nasıl algıladıkları ve tanımladıkları bilgisinin tersine kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinde etkili olup olmadığına bakılmıştır. Bu bulgulara öğretmen görüşme soruları (2 ve 7) ve veli anket soruları (5,6 ve 10) sonucunda ulaşılmıştır.

4.1.1. Tersine Kaynaştırmanın Tanımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden tersine kaynaştırmayı tanımlamaları istendiğinde öğretmenlerin neredeyse hepsinin tersine kaynaştırmayı “ Engelli okuluna normal öğrencilerin kabul edilerek bir arada eğitim almaları. ” olarak tanımladıkları görülmüştür. Ö5 “ *Aslında tersine kaynaştırmada öncelikli hedef özel eğitim öğrencileridir. Özel eğitim öğrencilerinin bulunduğu bir okula normal, sağlıklı çocuklar davet edilerek burada çocukların bütünleşmesi, birleşmesi, kaynaşması sağlanır. Yani özel eğitim çocuğu bir yere gitmez; sağlıklı çocuk özel eğitim çocuğunun yanına gelir ve sağlıklı çocuk oranı da yüksek olur. Engelli çocuklarda*

uyum problemleri, çok ciddi davranış problemleri yaşıyor bunları en aza indirmek ve normal çocukların öğrenme şekliyle öğretmek ” olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamasının asıl amacının birlikte öğrenme ve yaşamayı sağlamak olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bazı öğretmenlerin ise tersine kaynaştırmayı model alma, birbirlerinden öğrenme şeklinde akran eğitimi olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu konuda Ö1 *“Tersine kaynaştırma normal dediğimiz öğrencilerin engelli öğrencilerle bir arada eğitim alarak engelli öğrencilerin normal öğrencileri model almasıyla eğitimin hızlanması, ivme kazanması demektir.”* demiştir. İki öğretmenin ise tersine kaynaştırmayı öğrencilerin erken yaşta engellilere karşı tutum geliştirmeleri ve farkındalık kazanmaları olarak tanımladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin neredeyse hepsinin tersine kaynaştırmayı benzer şekilde tanımladıkları ve olumlu algıladıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulaması hakkında bilgi eksikliği olmasına rağmen tersine kaynaştırma uygulamasını çok benimsedikleri, faydalı olarak algıladıkları ve büyük bir istekle yürüttükleri görülmüştür. Ö8 *“Ben altı yıldır bu okuldayım. İlk geldiğimde şaşırmışım. Ben ilk kez bu okulda duymuştum çok korkarak tereddütle gelmişim ama birinci yılının sonunda çok memnun kaldım. Tersine kaynaştırma bu okulda çok güzel uygulanıyor ve olumlu sonuçları çok fazla. İlk kez engelli çocuklarla çalıştım. Engelli çocukların da gerçekten hayata kazandırılabilceğini, onların da öğrenebileceğini bu okulda gördüm. Bence bu okul evet çok iyi tersine kaynaştırma açısından.”* demiştir.

Yalnız bir öğretmenin tersine kaynaştırma uygulamalarının sonuçlarının olumsuz olduğunu düşündüğü bulunmuştur. Ö6 *“Tersine kaynaştırma, engelli çocuğun yanına sağlıklı çocuk verip onların bir arada, birbirlerini etkilesinler, bir arada olsunlar ve birbirlerine öğretsinler diye düşünülmüş ama kimse kimseye bir şey öğretmiyor; olan öğretmene oluyor. Tamamı o yüzden mümkünse onlar orda olsun, onlar orda olsun hiç kimse hiç kimsenin yanında kaynamasın. Ayrı okullarda olsunlar.”* diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Velilerin de tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları yine onların da tersine kaynaştırma uygulamalarını olumlu algıladıkları bulunmuştur. V7 “ *Bilmiyorum fakat engellilerle engelsiz öğrencilerin bir arada okuması diye anlıyorum. Bunda da hiçbir olumsuz durum yaşamıyorum. Hepimiz bir engelli adayız.*” derken V2 “*Tersine kaynaştırmayı bilmiyorum.*” diyerek konu hakkında fikrinin bulunmadığını söylemiştir.

4.1.2. Tersine Kaynaştırma Uygulaması Bilgisinin Kaynağına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin büyük kısmının bu özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının olduğunu bilmeden okula geldiği ve tersine kaynaştırmanın hakkında bilgi sahibi olmadan başladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genellikle okula geldikten sonra ve kulaktan dolma bir biçimde bilgi edindikleri bulunmuştur. Ö14 “*Tayinim çıktı geldim. Buraya gelince tabi buraya gelince öğrendim. Yapararak yaşayarak öğrendim.*” demiştir.

Öğretmenlerin okula geldikten sonra tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında herhangi bir resmi bilgilendirme almadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Ö9 “*Eş durumuyla geldim ilk önce çok şaşırđım, başta çok korktum hani nasıl olur diye arkadaşlar destekledi. Belki iki üç seminer kendimiz yaptık yeni gelenleri bilgilendirmek için o sırada biraz bilgim oldu. Onun dışında çalıştıkça öğrendim diyebiliriz.*” demiştir.

Öğretmenlerin çoğunun tersine kaynaştırmayı öğrenim hayatlarında öğrenmedikleri ya da herhangi bir yazılı kaynaktan bu konu hakkında bilgi edinmedikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulaması hakkındaki bilgilerini okula başladıktan sonra okulda bulunan kişilerden ve diğer sınıfları gözlemleyerek, deneme yanılma yoluyla edindikleri; bu bilgiler doğrultusunda da uygulamayı yürüttükleri görülmüştür. Ö5 “*Atama yoluyla geldiğimiz için ben buranın özel eğitim anaokulu olduğunu bilerek geldim ama*

tersine kaynaştırma ifadesini duymamıştım. Tersine kaynaştırma ifadesini ilk kez bu okulda duydum. Açıkçası ben üniversite eğitiminde ondan sonraki özel eğitim hayatımda hiç tersine kaynaştırmayı duymamıştım. Tabi bu okula gelince müdür yardımcısı ayrıntılarıyla anlattı.” demiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakınının okulda tersine kaynaştırma uygulandığından haberdar olarak okula geldikleri bilgisine ulaşılmıştır. Ö10 “*Üniversitede de zaten hep bu okulun adını duyuyorduk pilot okul olduğu için. Tersine kaynaştırmanın da ne olduğunu bilerek geldim. Biz İÇEM’de staj yaptık. Orada uygulanan sisteme en yakın okul da eğitim açısından burasıdır. Tersine kaynaştırmayı tam anlamıyla uygulamaya çalıştıkları ve tek engel grubuyla çalıştıkları için. Bir de tersine kaynaştırma çok yaygın değil. Bizim o dönemde bildiğimiz hatta Türkiye’de ilk yapan yerlerden biri burasıydı. Planlı, programlı, sistematik bir şekilde. O yüzden işitme engelliler öğretmenlerinin hayalidir Kemal Yurtbilir’de çalışmak.”* diyerek yaşantısını paylaşmıştır.

Velilerin biri dışında hepsinin bu okulun bir özel eğitim anaokulu olduğunu bilerek geldikleri bilgisine ulaşılmıştır. V14 “*Evet biliyordum özellikle özel eğitim anaokulu olmasının çocuğun bakış açısına önemli ölçüde fayda sağlayacağını düşünüyorum.”* demiştir. Velilerin genellikle bu özel eğitim okuluna normal gelişim gösteren öğrencilerin kabul edildiği bilgisiyle geldikleri görülmüş, fakat bu uygulamanın tersine kaynaştırma olarak isimlendirildiğini bilmedikleri bulunmuştur. V12 “*Özel eğitim anaokulu olduğunu biliyordum. Sınıflarda farklı eğitim alan çocuklarla birlikte eğitim alacaklarını ve aynı sınıfta okuyacaklarını söylediler.”* demiştir.

Velilerin birçoğunun tersine kaynaştırma uygulaması hakkındaki bilgisini okula geldikten sonra idareci, öğretmen ve diğer veliler kanalıyla edindiği bilgisine ulaşılmıştır. V4 “*Kayıt olduğunda öğrendik engelli ve engelsiz çocukların aynı sınıfta eğitim görmesidir.”* olarak tanımlamıştır. Dört velinin ise okula tersine kaynaştırma uygulandığını bilerek geldiklerini ifade ettikleri görülmüştür. V1 “*Anaokuluna kayıttan öncede biliyordum. Engelli ve normal*

çocukların birbirine davranış şekillerini birbirlerine anlatması.” demiştir. Bazı velilerin ise okuldaki uygulamalara karşı ilgisiz olduğu görülmüştür. V6 *“Hayır şu anda sizden öğreniyorum.”* demiştir.

Velilerin birçoğunun kayıt öncesi, kayıt sırası veya farklı zamanlarda tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında az ya da çok bilgi edindikleri bulunmuştur. Bu bilgilendirme işlemlerinin çeşitli kişiler tarafından gerçekleştirildiği ve belli bir sistematiği olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Okul idaresi tarafından bilgilendirildiğini söyleyen V9 *“Okul idaresi engelli çocukları ötekileştirmeyelim, çocuğunuz engellinin ne olduğunu nasıl davranması gerektiğini öğrensin dedi.”* demiştir. Sınıf öğretmenince bilgilendirilen V3 ise *“Öğretmen bilgilendirdi işitme engelli öğrencilerin bulunduğunu ve birlikte eğitim aldıklarını bildirdi.”* derken velilerle görüşme sonucunda bilgi edinen V1 *“İyi anlamda bilgi verildi. Öğrenci velilerinden bilgi aldım. Yetkili birisi ile görüşmedim. Çok memnunum.”* ifadelerini kullanmıştır. Tersine kaynaştırma uygulaması hakkında bilgi almadığını ifade eden V12 ise *“Son anda kayıt yaptırđım açıkçası çok fazla bilgim olmadı. Sadece özel eğitim alan çocuklarla birlikte olacaklarını söylediler.”* demiştir. Bunun yanı sıra bazı veliler kendilerine açıklama yapıldığını belirtirken, nasıl bir açıklama yapıldığına ilişkin bir bilgi paylaşmamışlardır. Ayrıca soruyu yanıtlamayan beş velinin olması dikkat çekici bulunmuştur. Bu velilerin soruyu ya bilgilendirilmedikleri ya da anlamadıkları için yanıtlamadıkları düşünülmektedir.

Öğretmenlerden biri velilerin okullarına geldikleri zamanki yaşadıkları duygu durumunu şu ifadelerle paylaşmıştır. Ö4 *“Sene başında veliler bir kaygıyla geliyorlar. İşte hocam biz burayı çok istiyoruz ama buradaki çocukların yani engelli öğrencilerin bizim çocuklarımıza zarar verebileceğini düşünüyoruz. Yani bu kaygıyla geliyor veliler ve bizde bu kaygılarını minimum düzeye düşürebilmek için diyoruz ki normal sınıflarda normal öğrenciler kendi içlerinde ne kadar münakaşa ya da gerginlik yaşarsa inanın aynı şey burada da yaşanıyor.”* demiştir.

4.1.3. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının İçeriğine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin tersine kaynaştırma uygulamasının içeriğine dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Okulda tersine kaynaştırma uygulandığını bildiğini söyleyen çoğu öğretmenin ve velinin tanım boyutunda bir bilgiye sahip olduğu bulunmuştur.

Bu öğretmenlerin okula tersine kaynaştırma uygulamasının varlığından haberdar olarak gelmelerine rağmen, tersine kaynaştırma uygulamasının içeriğine ve nasıl yürütüleceğine dair bilgi sahibi olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ö12 *“Tersine kaynaştırma uygulamasını hani özel eğitim mezunu olduğum için biliyordum. Bu okula gelmeden önce Kemal Yurtbilir’de böyle bir uygulama olduğunu duymuştum ama nasıl uygulandığı konusunda bir fikrim yoktu. Ben geldiğimde daha yeni başlamıştı.”* demiştir. Öğretmenlerin neredeyse hepsinin tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmek istedikleri ve buna ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri elde edilen bilgiler arasındadır.

4.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Bulgular

Öğretmenler okullarındaki tersine kaynaştırma uygulamasını ayrıntılı bir biçimde anlatmıştır. Öğretmenlerin görüşleriyle tersine kaynaştırma uygulamasına ilişkin var olan, gerekli gördükleri ya da eleştirdikleri unsurlar alt başlıklar halinde yansıtılmıştır. Bu bulgulara öğretmen görüşme soruları (3, 5 ve 14) ile ulaşılmıştır.

4.2.1. Tersine Kaynaştırmanın Özel Eğitim Okulunda Yürütüldüğüne Dair Bulgular

Öğretmenlerde tersine kaynaştırma uygulamasının, yalnız özel eğitim okullarında gerçekleşebileceğine yönelik bir algının olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin, tersine kaynaştırma uygulamasının özel eğitim okullarına normal gelişim gösteren öğrencilerin kabulü ile gerçekleştiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

Tersine kaynaştırmanın ortam olarak özel eğitim okulunda gerçekleşmesinin öğretmenler tarafından önemsendiği görülmüştür. Özellikle, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için iyi ve yeterli fiziki ortamların ancak özel eğitim okullarında sağlanabileceği görüşü hakimdir. Öğretmenler tarafından özel eğitim okullarının yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için düzenlenmiş olması, onların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine yardımcı olduğu gibi kendilerini ifade etme imkanı da buldukları düşünülmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin kendileri için düzenlenmiş ortamlarda normal gelişim gösteren akranları ile eğitim almasının önemsendiği görülmüştür.

Öğretmenler tarafından, tersine kaynaştırma uygulamasının özel eğitim okullarında gerçekleşmesini önemli kılan bir diğer faktör de sınıflarda iki öğretmenin birlikte çalışması olarak ifade edilmiştir. Okulun bir anaokulu olması sebebiyle iki özel eğitim öğretmeni değil de bir okulöncesi ve bir de özel eğitim öğretmeni olmak üzere iki öğretmenle gerçekleştirildiği görülmüştür. Okullarında yürütülen tersine kaynaştırma uygulamasını Ö12 *“Okulumuz bir özel eğitim anaokulu, engellilere ait bir okul. Okulumuza 3-6 yaş arası normal öğrencileri de sınıflarımıza alarak dokuz normal beş tane engelli öğrenciyi tersine kaynaştırma ile sınıflarımızda grup eğitimi yapıyoruz. Engelli öğrencilerimizde artık bireysel eğitim yapıyoruz. Çift öğretmenle çalışıyoruz.” demiştir.*

Öğretmenlerin, okullarında yürütülen tersine kaynaştırma uygulamasının doğru ve iyi bir biçimde yürütüldüğünü düşündükleri görülmüştür. Tersine kaynaştırmanın daha etkin uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının daha az olması, sınıfta ortak geçirilen zamanın ve ortak alanların artırılması, uzman öğretmenlerin yer alması, donanımın artırılması, eğitime erken yaşta başlanması ve sınıflarda tek engel grubunun bulunması gibi faktörlerin etkili olacağı görüşünde oldukları saptanmıştır.

4.2.2. Tersine Kaynaştırmada Grup ve Bireysel Eğitim Uygulamalarının Bulunduğuna Dair Bulgular

Öğretmenlerin tamamına yakınının tersine kaynaştırma uygulamasında esas olanın grup eğitimi olduğu ve ihtiyaç dahilinde bireysel eğitime başvurulması gerektiğine inandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin, grup eğitimini yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı sınıfta, aynı zaman dilimi içerisinde birlikte eğitim almaları olarak tanımladıkları görülmüştür. Grup eğitiminde asıl amacın akran eğitiminden daha fazla yararlanmak ve çocukların birlikteliğini daha çok sağlamak olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Tüm öğretmenlerin grup eğitiminin yanı sıra yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için bireysel eğitimin gerekliliğine inandıkları saptanmıştır. Fakat tersine kaynaştırma uygulamalarında bu sürecin iyi planlanması gerektiği görüşünde oldukları bulunmuştur. Bireysel eğitimde çocukları uzun süreli gruptan ayırarak değil de ihtiyaç dahilinde ve kısa zaman aralıklarıyla gerçekleştirilmesinin uygun olduğu görüşündedirler. Ö10 “*Şimdi bizim sınıflarımız 9+5 sistemle işliyor. Dokuz tane normal işiten birey var, 5 tane de işitme engelli çocuk var. Eğitimin kalitesini koruyabilmek amacıyla beş- altı olmuyor genellikle dokuz da on olmuyor. Grup eğitimi veriyoruz. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerimiz bireysel eğitim veriyor destek eğitim odalarında. O da 20 dk. ila 40 dk. arasında değişiyor.*” demiştir.

Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin, bireysel eğitimin yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı görüşünde oldukları bulunmuştur. Özellikle özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen bireysel eğitimin, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin dil gelişimi ve akademik eksiklerini tamamlama açısından çok faydalı görüldüğü saptanmıştır. Fakat bunun yanı sıra yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin sınıftan belli bir süre ayrılması öğrenciler üzerinde “ ben farklıyım ” mesajı verebilmektedir. Ayrıca diğer öğrenciler üzerinde de o öğrencinin farklı olduğu algısına yol açabileceği

düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu gibi durumlara yol açmamak için öğrencilerini olabildiğince az gruptan çıkarmaya çalıştıkları ve arkadaşlarını neden bireysel eğitime aldıklarına dair sınıftaki diğer öğrencileri bilgilendirdikleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamasında özellikle grup eğitiminin çift öğretmen ile yürütülmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Grup eğitiminde özel eğitim öğretmeni ve anaokulu öğretmenin birlikte çalışmasının tersine kaynaştırma uygulamasına katkı sağlayacağı görüşünde oldukları bulunmuştur.

Okulda uygulanan bireysel eğitimlere dair Ö9 “*Aslında tersine kaynaştırma şöyle bu yıl bir sisteme oturtulmaya çalışıldı. Bu yıla kadar okul öncesi öğretmenleri grup eğitimi veriyordu. Özel eğitim öğretmenleri onları birey olarak alıp bireysel olarak eğitim veriyordu. Diğer dört beş tane engel gruplarıyla sınıfta kalıpta ders yapmak gerçekten zordu. Ama bu yıl hem bireysel eğitim yürütülmeye çalışılıyor hem grup eğitimi yürütülmeye çalışıyor. Öncesinde dediğim gibi okul öncesi öğretmeni tek başına kalabiliyordu.*” demiştir.

Öğretmenlerin, grup eğitiminde çift öğretmenle çalışmanın hem çocuklar açısından verimi artırdığı hem de o esnada sınıfta yalnız kalan okulöncesi öğretmenin yaşadığı olumsuzlukların azaldığını düşündükleri görülmüştür. Özel eğitim öğretmenleri bireysel eğitim için sınıftan ayrıldıklarında okul öncesi öğretmenlerinin grup eğitimi yapmakta sıkıntı yaşadıkları bulgular arasındadır. Okulöncesi öğretmenleri bu yalnız kalma durumlarında tüm öğrencilere yetemediklerini ve sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıftan bir öğrencinin bireysel eğitim için ayrılması sınıfta diğer dört yetersizlikten etkilenmiş ve dokuz normal gelişim gösteren öğrenci ile okul öncesi öğretmenin yalnız kalması anlamına gelmektedir ve bu durum öğretmenlerce eğitimi aksatan bir durum olarak görülmektedir. Ö11 “*Bireysel eğitimlerimiz de oluyor tabi ki ama okul öncesi öğretmeni için hem avantajı var hem dezavantajı var bireysel eğitimin. Mesela her sınıfta 5 tane raporlu öğrencimiz var. Bireysel eğitime özel eğitim*

öğretmenimiz bir çocuğu alıp gidiyor o gittikten sonra geriye 4 öğrenci kalıyor ama diğer çocuklarımız da var. Hep birlikte etkinlik yapmakta sıkıntı çekiyoruz biz. Başka bir açıdan sıkıntısı yok ama dediğim gibi böyle bir öğretmen diğer çocuklara yetemiyor.” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.3. Tersine Kaynaştırmada Akran Eğitiminin Olduğuna İlişkin Bulgular

Tersine kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin öne çıkardıkları bir konunun da akran eğitimi olduğu görülmüştür. Neredeyse tüm öğretmenlerin akran eğitimi tersine kaynaştırmanın amaçlarından biri olarak gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin akran eğitimi model alma, yardımlaşma ve birbirinden öğrenme şeklinde tanımladıkları bulunmuştur. Genellikle normal öğrencilerin, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye model olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenler dil gelişimi önde olan normal gelişim gösteren çocukların, yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için konuşmada model teşkil ettiğini ve onların dil gelişimlerini desteklediklerini düşündükleri bulunmuştur.

Çocukların empati yaptıkları, yardımlaştıkları, birlikte oyun oynadıkları ve birbirlerini benimsedikleri gözlenmiştir. Akademik öğrenmelerde de normal gelişim gösteren çocukların yetersizlikten etkilenmiş çocuklara yardım etme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin de normal gelişim gösteren öğrencileri model olma, rehberlik etme yönünde bilinçlendirdikleri ve onlara destek oldukları görülmüştür. Akran eğitimi konusunda Ö11 *“Sınıfıma genelde sene başında özel eğitimi anlatıyorum. Onlarla empati kurmalarını sağlıyorum. Bu şekilde normal öğrencilerimiz özel eğitimi öğrencilerimize aslında rehber oluyor, önderlik ediyor. Bizden sonra öğretmen oluyor sınıfta özel eğitimi çocuklarımıza.”* ifadeleriyle açıklamıştır. Okulda yürütülen tersine kaynaştırma uygulamalarında çocukların özellikle sosyal, duygusal ve dil gelişimlerini desteklemek için akran eğitiminin aktif bir biçimde kullanıldığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel becerilerinin gelişiminde de akran eğitimi faydalı gördükleri düşünülmektedir.

4.2.4. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Sınıflarda Engel Grupların Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ortak bir görüşü de sınıflarda bulunan engel grubunun tek olması gerektiği yönündedir. Yani öğretmenler sınıflarında birden fazla engel grubu ile çalışmak istemediklerini hemen hemen her soruda dile getirmişlerdir. İçerisinde bulunan eğitim-öğretim yılında okuldaki bütün sınıflarda ağırlık işitme yetersizlikten etkilenmiş çocuklar olmak üzere farklı engel grubundan öğrencilerin aynı sınıfta bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ö3 bu konuda *“Tek engel grubu yani eğer tersine kaynaştırma yapılıyorsa bir okulda otistik çocukla normal çocuk olmalı ya da işitme engelli çocukla normal çocuk olmalı. Eğer engel grupları karıştığı zaman tersine kaynaştırma verimli olmuyor.”* demiştir.

Öğretmenlerin birden fazla engel grubunun bulunmasını öğrenciler ve öğretmen açısından olumsuz gördükleri saptanmıştır. Ö5 *“Ben şu an bizim okulumuzda uygulanan ve tanımında geçen uygulamanın başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Ancak bunun yanında şöyle bir problemimiz var. Bu çocukları engel gruplarına ayırarak bir tersine kaynaştırma, uygulamada daha iyi sonuç verecektir. O yüzden en etkili şekilde uygulanabilmesi için en azından engel gruplarının ayrıştırılması lazım.”* demiştir.

Aynı sınıfta farklı engel grupları karşısında öğretmenlerin kendilerini farklı engel gruplarının eğitiminde yetersiz hissettikleri, eğitime olan ilgi ve isteklerinin azaldığını ifade ettikleri görülmüştür. Vakitlerinin büyük kısmını farklı engel gruplarının entegresine ayırdıkları bilgisine ulaşılmıştır. Ö14 *“Homojen olmalı tamamen. İşitme olmalı mesela, tamamen zihin olmalı ve o alanda uzman atanmalı. Uzman öğretmen atanmalı o alanda eğitim almış o alanda, fakülteyi bitirmiş ya da ne biliyim başka bir alanda eğitimde alabilir, ne biliyim sertifika sahibi olabilir ama bence şey olmalı sınıflar homojen olmalı.”* demiştir.

4.3. Tersine Kaynaştırma ve Kaynaştırma Uygulamasının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin, tersine kaynaştırmanın “kaynaştırma” dan farklı ve özellikle yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için daha faydalı olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Öğretmen ve veli görüşleri ile tersine kaynaştırmanın hangi yönleriyle “kaynaştırma” uygulamalarından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgulara öğretmen görüşme sorusu (10) ve veli anket sorusu (7) sonucunda ulaşılmıştır.

4.3.1. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Okul Türünün Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin tersine kaynaştırmayı okul türü olarak ayrıldığını düşündükleri bulunmuştur. Tersine kaynaştırmanın özel eğitim okullarında uygulandığını, “kaynaştırma” nın ise genel eğitim veren okullarda uygulandığını düşündükleri saptanmıştır. Ö10 *“Tersine kaynaştırma özel okullarda yapılıyor. Normal kaynaştırma engelli çocukların değil de normal okulların bünyesinde yapılıyor.”* demiştir.

Velilerin birçoğunun “kaynaştırma” ve tersine kaynaştırma uygulamaları arasında herhangi bir karşılaştırma yapmadıkları bulunmuştur. Bu durum velilerin kaynaştırma ve tersine kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi yetersizliği olduğunu düşündürmüştür. Yalnız dört velinin uygulamalar arasında karşılaştırma yaptığı bulunmuştur. İki velinin ise bu uygulamalar arasında fark göremediği elde edilen bilgiler arasındadır. V1 *“Rahat bir ortamda devlet destekli engelli öğrencilere biraz daha fazla özen gösteriliyor. Engelsiz çocuklar da bundan faydalanyor adı gibi özel eğitim.”* demiştir.

4.3.2. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Okul Kademesinin Anaokulu Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin çoğunluğunda, tersine kaynaştırmanın anaokullarında uygulanabilir olduğu görüşünün var olduğu görülmüştür. Ö1 *“Yani bana çok farklı gelmiyor isimler farklı sadece. Hani sanırsam öğretim kademesinden kaynaklanıyor bu farklılık. Hani normal okullarda ilköğretimde tam zamanlı kaynaştırma diye geçiyor. Okul öncesi eğitimde tersine kaynaştırma diye geçiyor diye düşünüyorum.”* diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

4.3.3. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Öğretmen Sayısının Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, tersine kaynaştırmayı “kaynaştırma” uygulamalarından ayıran bir diğer özellik olarak tersine kaynaştırma uygulayan sınıflarda iki öğretmenin çalışıyor olmasını gösterdikleri bulunmuştur. Bu öğretmenlerin en az birinin özel eğitim mezunu olması gerektiğini düşündükleri bulgular arasındadır. Öğretmenler tersine kaynaştırma uygulamalarında bir sınıfta çift öğretmen çalışıldığını belirtirken kaynaştırma uygulamalarında böyle bir uygulamanın olmadığını belirtmişlerdir.

Ayrıca bazı öğretmenler, özel eğitim okullarında eğer farklı engel gruplarından öğrenciler bulunuyorsa o alanla ilgili uzman öğretmenlerin de bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö6 *“Engel grubu neyse o engel grubuna ait o eğitimi almış özel eğitim öğretmeni olması lazım. Mesela zihin engelli bir çocuğumuz var zihin engelli eğitimi almış öğretmenimiz yok çalاکalem iş yapıyoruz burada. Doğru mu yapıyoruz yanlış mı belli değil. İşitmeyse işitmecisi olacak bizim sınıfımızda işitme engelliler öğretmeni yok. İşitme engelliler okulu burası.”* demiştir.

Velilerin de bir kısmının, sınıflarda alan öğretmeni bulunmasını ve iki öğretmenli çalışılmasını tersine kaynaştırma uygulamalarının “kaynaştırma” dan

bir farkı olarak gördükleri bulunmuştur. V9 “İki öğretmen olması ile alakalı daha dikkatli olunuyor.” derken V10 “Normal okullardaki kaynaştırma sınıfları, okulların en ücra köşesindedir (genelde). Normal okul içinde de engelli çocuklar dışlanmış oldukları için tam kaynaştırma sayılmaz. Normal okuldaki yuvada engelli çocuk varsa öğretmenin genelde bilgisi olmadığı için, öğrenciye faydalı olmadığını düşünmüyorum.” demiştir.

4.3.4. Tersine Kaynaştırma Uygulayan Okulunun Sınıf Mevcutlarının Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin görüşlerinden yola çıkarak tersine kaynaştırmayı “kaynaştırma” uygulamalarından ayıran bir yönünün de sınıf mevcutları olduğu bulunmuştur. Öğretmenler tersine kaynaştırma uygulaması olan anaokulları için sınıf mevcut sayısının 14 iken kaynaştırma uygulaması yapan anasınıfında bu sayının 25-30 arasında değişebildiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve velilerin çoğunlukla genel eğitim veren okullarda sınıf sayılarının kalabalık olması nedeniyle yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için “kaynaştırma” uygulamalarının verimsiz olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Öğretmenler tersine kaynaştırma uygulayan sınıflarda yetersizlikten etkilenmiş öğrenci sayısının beş olması beklenirken “kaynaştırma” sınıflarında bu sayının bir sınıf için bir ya da en fazla iki yetersizlikten etkilenmiş öğrenci olacak biçimde uygulandığını belirtmişlerdir. Ö3 “Normalde kaynaştırma eğitimi veren bir okul yanlış bilmiyorsam 15 taneye 1, 20 taneye 2 çocuk alabiliyor. Sadece çocuk sayısının farklılığı orada normal çocuk sayısı daha fazla engelli öğrenciler daha az.” derken Ö6 “Tersine kaynaştırma uygulanan okulda çocuk sayısının çok az olması gerekiyor. 14 sayısı az mı? Bence değil. Bunun yanında 4-5 tane engelli öğrenci olur da bunlarda farklı engel gruplarından olursa hiç te az değil. 3 tane sağlıklı 3 tane engelli çocuk en fazla bu kadar öğrenci olmalı. Yoksa sınıfta sadece ihtiyacı olan çocuğa cevap verebiliyorsun, bir sonraki adımı söyleyemiyorsun ona zamanın kalmıyor.” demiştir.

4.3.5. Tersine Kaynaştırma Uygulanan Okullarda Fiziki Düzenlemesinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve velilerin büyük kısmının tersine kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim okullarında gerçekleştiği bilgisiyle bu okulların öncelikle yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek alt yapı ve fiziki düzenin sağlanıyor olacağı bilgisinin örtüştüğü görülmüştür. Öğretmenler ve veliler “kaynaştırma” uygulamalarında yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için gerekli alt yapı ve fiziki düzenlemelerin yapılmadığı ya da yapılamadığını düşündükleri bulunmuştur. Ö7 *“Oraya çocuğu siz dahil ediyorsunuz. Özürlü çocuğu normal çocukların içerisine dahil ediyorsunuz ama tersine kaynaştırmada özürlüler için hazırlanan bir alt yapı ve gruba normal çocukları davet ediyorsun en büyük fark bu. Daha çok alt yapısı hazır, öğretmeni hazır tersine kaynaştırmada daha iyi yani bence çocuk için daha verimli olur. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuk için çok daha verimli. Diğer türlü havuzun içine atılmış bir çocuk düşünün o şekilde bir bocalama yaşayabilir çocuk.”* demiştir.

4.3.6. Tersine Kaynaştırma Uygulamalarının Etkilerinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin tersine kaynaştırmanın “kaynaştırma” uygulamasına göre normal gelişim gösteren ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitimde ve gelişimde, her ikisinin ailelerinin sosyal ve duygusal kazanımlarında ve öğretmenlerin mesleki olarak daha olumlu etkilendiklerinin düşünüldüğü görülmüştür.

4.3.6.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Öğrencilere Etkisinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tersine kaynaştırmanın özel eğitim okulunda uygulanıyor olmasının yetersizlikten etkilenmiş öğrencileri sosyal ve duygusal açıdan olumlu

etkilediğini düşündükleri bulunmuştur. Fakat öğretmenlerin “kaynaştırma” uygulamaları için aynı kanaatte olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin “kaynaştırma” uygulamalarında sosyal ve duygusal açıdan olumsuz etkilendikleri görüşündedirler. Ö3 “*Tersine kaynaştırma mantığında biz sistemi engellilerin üzerinden yürütüyoruz. Normal kaynaştırmada sistem normal çocuğun üzerinden yürür. Bizde tam tersi yani bizde her şey buranın giriş çıkış saatinden yemek saatine kadar sınıf içerisinde çocukların bireysel eğitiminden grup eğitimine kadar öncelik bizde engelli öğrencidir ki biz bunu veli toplantılarımızda da deriz. Tabi ki sizin çocuklarınızda önemli ama buranın kuruluş amacı maksadı bu öncelik kaynaştırma öğrencileridir. Bir tık daha siz normal çocuklarla daha az ilgilenirken mecbur kalıyorsunuz zaten ister istemez size onu zorluyor ama normal kaynaştırmada bu kadar yoğun ilgilenildiğini düşünmüyorum. Çünkü normal kaynaştırma da yaptım iki yıl.*” derken V12 “*Normal bir anaokulunda uygulanan kaynaştırmanın çok verimli olmadığını düşünüyorum. Geçen sene normal bir anaokuluna çocuğumu gönderdim kaynaştırma amaçlı gelen çocuğun hep arka planda kaldığını gözlemledim.*” demiştir.

Öğretmen ve velilerin tersine kaynaştırmanın “kaynaştırma” uygulamalarına göre öğrenciler açısından akademik olarak da daha olumlu sonuçlarının olduğunu düşündükleri bulunmuştur. V14 “*Her iki grup çocukların birbirlerinden pek çok şey öğrenebileceğini düşünüyorum.*” derken V11 “*Tersine kaynaştırmada diğer arkadaşlarının da zorda olsa kendileri gibi her şeyi yapabildiklerini görüyorlar.*” demiştir. Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamalarını özellikle yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler başta olmak üzere normal gelişim gösteren öğrenciler için de daha etkili bir uygulama olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu fikirde olmayan yalnız bir öğretmenin olduğu görülmüştür. Ö6 “*Bizim okulumuzda tersine kaynaştırma. Tersine kaynaşıyorlar işte kaynaşabilen kaynaşıyor, kaynaşamayan ortada dolaşıyor. Aynen yaz bunları. Hiçbir çocuğa yüzde yüz faydalı oldum diyemiyorsun akşama kadar her şey yarım yamalak kalıyor benim şahsi fikrim.*” demiştir.

4.3.6.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Ailelere Etkisinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamalarından normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin, sosyal ve duygusal açıdan olumlu etkilendiklerini düşündükleri bulunmuştur. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin engellilere karşı farkındalık kazanma, empati kurma, yardımlaşma, sosyal sorumluluk alma ve çocuklarını bu bilinçte yetiştirme gibi olumlu yönde etkilendiklerini düşündükleri görülmüştür.

Yine öğretmenlere göre yetersizlikten etkilenmiş ailelerin de sosyal ve duygusal açıdan olumlu etkilendikleri düşünülmektedir. O ailelere de çocuklarıyla sosyal hayatta daha çok yer alma, duygularını paylaşma, çocuklarının engelini tanıma ve yapacakları hakkında bilinçlenme imkanı verdiği bulunmuştur. Ö5 *“Burası bir özel eğitim anaokulu biz velilerimizi çağırırken burası normal bir anaokulu çocuklara dopingler vereceksiniz, bizim çocuklarımız sizin çocuklarınızdan çok şey öğrenecek diyoruz ve veliler de bunu bilerek geliyor. Velilerimiz o kadar bilinçli insanlar ki gerçekten harika insanlar benim çocuğum gitsin öyle insanlarla iletişime geçmeyi de öğrensin. Yeri gelir o benim çocuğuma bir şey katar yeri gelir benim çocuğum ona bir şey katar diye düşünüyorlar.”*

Öğretmenlerin “ kaynaştırma ” uygulamalarında da aileler için istenen ve beklenen amacın yine bunlar olduğunu fakat genellikle sonucun öyle olmadığını belirttikleri görülmüştür. Yani “ kaynaştırma ” uygulanan genel eğitim sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların velilerinin genellikle bu durumu kabul etmedikleri, yetersizlikten etkilenmiş çocukları sınıflarda istemedikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yetersizlikten etkilenmiş ailelerin “ kaynaştırma ” uygulamaları içerisinde daha çok yıprandığı ve yalnızlaştığının düşünüldüğü görülmüştür. Ö5 *“ Normal kaynaştırmaya gittiği zaman orda veli farklı düşünüyor bir problem olduğu zaman ne oluyor o çocuk gitsin diyor ama bizim burada velimizin o çocuk gitsin deme hakkı yok. Burası aslında şey oluyor bu çocukların okulu asıl olan özel eğitim çocukları. Normal okullarda*

kaynaştırmada çocukların yaşadığı en büyük problem kaynaştırma öğrencileri sınıflarında istenilmiyorlar olması. Normal kaynaştırma dediğimiz uygulamada arkadaşları istemiyor, öğretmenleri istemiyor, yeri geliyor idare istemiyor. Ama burada öyle bir şey yok bizim için asıl olan sizsiniz diyoruz. Veliler gerçekten çok buruk başlıyorlar çocuklarıyla birlikte hayata çok yalnızlar, çok mutsuzlar, engelli bir çocuğa sahipler ve bu gerçekten hiç kolay bir şey değil burada kendilerini özel hissediyorlar. Bence onlara yapılması gereken ve yapılan en önemli şeylerden biri bu.” demiştir.

4.3.6.3. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Öğretmenlere Etkisinin Farklı Olmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler tersine kaynaştırmanın “kaynaştırma” uygulamalarına göre kendilerine engelli bireylerle daha çok birlikte olma, sosyal sorumluluk alma, öğretmenlik bilgisi açısından kendini geliştirme, farklı araç-gereç ve materyal hazırlayabilme, bireysel eğitim odaklı çalışabilme gibi hem sosyal-duygusal hem de mesleki kazanç açısından daha olumlu sonuçlar verdiğini düşünmektedirler. Bir öğretmen ise tersine kaynaştırmanın öğretmenin iş yükü açısından ve iş doyumunu açısından öğretmenleri olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ö6 “ *Daha zor, daha yorucu, yükün 10 iken 15 oluyor. O beş tanesi de öbür 10 tanesinin yerine geçiyor. Duygusal olarak yıpranıyorsun, verimsiz olduğunu düşünüyorsun, engelsiz olan çocuğun hakkına giriyorsun.*” demiştir.

4.4. Tersine Kaynaştırma Uygulamasında İlkokula Hazırlığa Etki Eden Unsurlara İlişkin Bulgular

Bir özel eğitim anaokulundaki öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşlerinden yola çıkılarak tersine kaynaştırma uygulamasının ilkokula hazırlığa nasıl bir etkisi olduğu araştırılmıştır. Tersine kaynaştırma uygulamasıyla öğrencilerin ilkokula hazırlanmaları için çeşitli faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından tersine kaynaştırmanın ilkokula hazırlık için sonuçlarının olumlu olduğunu saptanmıştır. Bu bulgulara

öğretmen görüşme soruları (8,9,11 ve 12) ve veli anket soruları (1,2,3,13 ve 14) birlikte değerlendirilerek ulaşılmıştır.

4.4.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasında Öğrenci Özelliklerinin İlkokula Hazırlığa Etkisi

Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin özelliklerini, ilkokula hazırlık çalışmalarının yürütülmesinde önemli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından sınıftaki öğrencilerin özelliklerinin o sınıfta yapılacak çalışmaları, etkinlikleri ve düzenlemeleri doğrudan etkileyecek çok önemli bir faktör olarak görüldüğü bulunmuştur. Ayrıca velilerin ilkokula hazırlık için anaokulunu bir alt basamak olarak gördüğü bulunmuştur. Velilerin birçoğunun çocuğunun birkaç yıldır anasınıfına devam etmekte olduğu bulunmuştur. Ayrıca anketi cevaplayan velilerin hiçbiri engelli çocuğa sahip değildir. Anketi cevapsız bırakan birkaç velinin ise çocuklarının durumu bilinmemektedir. Veliler diğer çocuklarının içinde de engelli bireylerin bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu durumda veli anketlerine dönüt veren velilerin neredeyse tamamının normal gelişim gösteren çocukların velileri olduğu söylenebilir.

4.4.1.1. Sınıftaki Engel Grubunun İlkokula Hazırlığa Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hepsinin ilkokula hazırlık çalışmalarının verimli bir biçimde gerçekleşmesinde sınıflarında bulunan öğrencilerin engel türünün tek olması yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Eğer sınıfta hafif düzeyde eğitilebilir ve tek engel grubunda yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler bulunuyorsa hem tersine kaynaştırmanın amacına ulaştığı hem de ilkokula hazırlık çalışmalarının daha yüksek bir performansta devam edebildiği düşüncesinde oldukları bulunmuştur. Sınıfta farklı engel gruplarının yer alması durumunda hem öğrencilerin gelişimlerinin hem de öğretmen motivasyonlarının olumsuz etkilendiği bulgular arasındadır.

4.4.1.1.1. Sınıftaki Engel Grubunun Farklı Olmasının İlkokula Hazırlıkta Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin sınıflarda bulunan engel gruplarının birden fazla olduğu hallerde öğrencilerin ilkokula hazırlık çalışmalarının aksadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilere düşen zamanın azaldığı, yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin ortalamanın altında kaldığı, tüm çocuklarla faaliyet yapmanın problem haline geldiği ve tersine kaynaştırmanın amacına ulaşamadığını düşündükleri bulunmuştur. Ö3 *“Yani ben iki taraf için de (bu seneyi baz almazsak çünkü bu sene sınıflar karma), tek engel grubunun yer aldığı bir tersine kaynaştırma eğitimin normal çocuklar açısından da engelli çocuklar açısından da verimli olduğunu düşünüyorum ama engel grupları çoğalmaya başladığı zaman verimi o kadar rahat alamıyorsunuz. Hem normal çocuklar bundan etkileniyor hem de engelli öğrencileri istediğiniz düzeye getiremiyorsunuz. Akademik anlamda ya da sosyal anlamda bir noktaya getiremiyorsunuz. Yani siz şurada ses çalışması verirken diğer çocuk kriz geçiriyorsa bunun hiçbir anlamı yok.”* demiştir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin farklı engel gruplarında olmasının sınıf iletişimini olumsuz etkilediğini düşündükleri bulunmuştur. Farklı engel gruplarının tersine kaynaştırmanın iletişim ve sosyal kazanıma dönük hedeflerini sekteye uğrattığı düşünülmektedir. Ö5 *“Mesela bir problem oluyor çocuğu uyarıyoruz. Bu işitme engelli o seni duymamış olabilir diyorsun normal çocuk tamam diyor. Çocuk öbürüne gidiyor bu görme engelli, bu seni göremiyor diyorsun öbürüne gidiyor. Problem olduğunda bahsediyorum. İki çocuk arasında o zihin engelli seni anlamamış olabilir diyorsun. Gelen çocuklarda bir karmaşa yaşanıyor. O yüzden engel gruplarının ayrıştırılmış olması gerekiyor.”* derken Ö8 *“Çok etkiliyor dediğim gibi ilk başlarda biz hep işitmelerle çalıştık çok çok verimli sonuçlar aldık. Ama araya bir zihinsel girdi biz olayı toparlayana kadar öğretmenler olarak çok yorulduk. Çocuklar da ister istemez fark ediyor. Onlara o çocuğu kabullendirmek için çok yorulduk. Çocuk sınıfa girmek istemedi. Çocuğu*

görünce tepki veriyor. Onu o duruma alıştırmak bizim için çok yorucu oldu. Birden fazla engel grubu kesinlikle olmamalı, tek engel grubu olmalı.” demiştir.

Öğretmenler her engel grubunun eğitim- öğretiminin farklı olduğunu belirterek onların eğitimlerinin farklı yöntem- teknik ve materyal gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin aynı sınıf içerisinde farklı engel gruplarındaki öğrencilerin hepsine bu koşulları sağlayamadıklarını belirttikleri ve bunun mümkün olmadığını düşündükleri bilgisine ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin bu imkanlar sağlanmadan tersine kaynaştırmanın ilkökula hazırlık için öğrenciye hiçbir faydasının olmayacağı görüşünde oldukları bulunmuştur. Ö12 *“Bir sınıfa birden fazla engellinin olması durumunda kesinlikle normal çocukların da engelli çocukların da eğitim hakkının gasp edildiğini düşünüyorum. Atıyorum görme engelli, işitme engelli, zihin engelli, otistik dört çocuğu koydunuz geriye dokuz normal çocuğunuz var. Hangisine göre hazırlayacaksınız siz materyali, o sınıf ortamını hangisine göre hazırlayacak hangisine göre hazırlanacak. Yani bu kadar çok fiziksel imkanı hazırlayabilen okul varsa onu da ben alkışlıyorum. Hani birçok engel grubunu o sınıfa koyabiliyorsa fiziksel imkan olarak bir bedensel engelliye göre düzenleyebiliyorsa, işitme engelliye göre yalıtım yapabiliyorsa, kendine zarar veren çocuklar için duvarı atıyorum minderle kaplayabiliyorsa, giriş-çıkışı ona göreyse, her yerde sesli materyal kullanabiliyorsa görme engelliler için. Yani bunların hepsini bir arada kullanamazsınız. Birini kullanabilirsiniz diğer çocuklara da faydalı olabilmek için o engelliye de faydalı olabilmek için. O yüzden tek engel grubuyla tersine kaynaştırma yapılmalı.”* Okullarında farklı engel gruplarından öğrencilerin olduğu gerçeğini atlayarak soruyu cevapladığı düşünülen Ö2 ise *“Hayır o olamaz kesinlikle aynı sınıfta olmaz. Yani bunların sorunları farklı yaşantıları farklı aynı sınıfta olamaz mümkün değil.”* demiştir.

Velilerin çoğunun sınıfta engel gruplarının farklı olmasının sorun teşkil etmeyeceği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Fakat bizi bu bulguya götüren sorudaki “etki” kelimesinin (olumlu- olumsuz) kastı belirtilmemesinden dolayı bir anlam karışıklığına yol açtığı düşünülmektedir. Dört veli çocukların bu

durumdan olumsuz etkileneceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. V15 *“Evet düşünüyorum çünkü hem öğretmenler hem de çocuklar çok zorlanıyorlar.”* derken V14 *“Engel gruplarının fazla olmasının iyi olacağını düşünmüyorum. Birbirlerini anlamada, alışmada güçlük çekebileceklerini düşünüyorum.”* demiştir. Engel grubunun tek olmasına yönelik birçok velinin ankete “hayır” ya da “düşünmüyorum” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Birkaç veli ise bu konuda görüş belirtmemiştir. V7 *“Hayır düşünmüyorum çocuğumun engelli arkadaşlarıyla konuşması ve onlara nasıl davranması gerektiğini de öğrendiği için çok mutluyum.”* demiştir.

4.4.1.1.2. Sınıftaki Engel Grubunun Farklı Olmasının İlkokula Hazırlıkta Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin hepsinin sınıflarda tek engel grubuyla tersine kaynaştırma yapılmasının ilkökula hazırlık çalışmalarında daha olumlu olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin farklı engel grupları karşısında kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissettikleri düşünülmüştür. Öğretmenlerin fiziki ortam hazırlamada, materyal düzenlemede, eğitim öğretimi planlamada farklı engel gruplarıyla aynı sınıfta çalıştıklarında zorlandıkları ve bu durumun verimlerini düşürdüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca sınıflarda bulunan bu şekilde farklı yetersizliği bulunan öğrencilerin farklı engel gruplarına hitap edecek uzman öğretmene ihtiyaç duyduğunu, bunun da her sınıf için sağlanmasının mümkün olmadığını düşündükleri bulunmuştur. Ö7 *“Beş tane özel gereksinimi olan öğrencimiz var farklı özel eğitim gereksinimi olan çocuklar var. Fakat bizdeki en büyük sorun özür grubunun tek olması gerektiği. Kesinlikle alt yapı buna göre hazırlanmalı çünkü bir otistik çocuğu öğretmen bilemeyebilir ama işitme engelli alanında uzmanlaştıysa o alanda kaynaştırma yapmalı. Her şeyi aynı anda bilmemiz bekleniyor çok yanlış her özür grubu farklı başka bir derya. Bir zihinsel engelli çocuk daha farklı bir çalışma sistemi gerektiriyor, daha farklı malzeme gerektiriyor. Zamanını, sabrını ve planını tamamen değiştiriyor. Herkes belli bir özür grubuna göre uzmanlaşmalı tersine kaynaştırma da ona yönelik olarak yapılmalı.”* derken Ö3 *“Tersine kaynaştırma eğitimi bence çok yararlı ama*

farklı engel grupları bir araya geldiğinde çok fazla bunun verimini alamıyoruz. Yani sadece mesela geçmiş yıllarda işitme engelliydik ve çok önde gidiyordu engelli çocuklarımız. Ama şimdi benim sınıfımda iki tane otizmlili öğrencim var, iki tane işitme engelli öğrencim var ve bir tane de konuşma ve dil bozukluğu olan öğrencim var farklı engel grupları yani. Siz işitme engelli öğrencinize doğru konuşmayı öğretirken orda otistik öğrenci anlamsız sesler çıkarıyor. Yani dört yaşına kadar hiç ses duymamış bir çocuk implant takıldıktan sonra birden ses duymaya başlıyor ve siz orda birden otizmlili bir çocuğun çıkardığı sesleri ona yaşıyorsunuz. Bu anlamda çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Amacına uygun olsaydı yani ilk geldiğimiz zamanlardaki gibi tek işitme engellilerle daha geçen sene değiştik biz. Değişmeden önceki sistem bence daha verimliydi.” demiştir.

Sınıfta farklı yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bulunması durumunda öğretmenlerin duygusal olarak yıprandıklarını, mesleki olarak tatminlerinin azaldığını ve verimliliklerinin düştüğünü belirttikleri bulunmuştur. Ö5 “ *Yani şu anda öyle değil ama öyle olabilir. Şayet aynı sınıfta hem işitme engelli, hem görme engelli, hem zihinsel engelli bir çocuk olduğunu düşünün. Bu beş çocuğun da birbirinden farklı olduğunu düşünürsek ciddi bir çıkmaza giriyoruz yani hangi çocukla neye yoğunlaşacaksınız. Çünkü hem bizim normal çocuklara okul öncesi öğretmenin uyguladığı bir plan var. Hem bizim engelli olan çocuklara uyguladığımız bir plan var. Bizim de onlar üzerinde hedefimiz var. Şimdi çocukların her birinin engel durumu birbirinden farklı olduğu zaman hangi planı neye uyarlayacaksınız ya da planı ne kadar uygulayacaksınız. Bununla ilgili bir problem var. İşitme engelliler kaynaştırma okulu olabilir. Görme engelliler kaynaştırma okulu olabilir. Engel gruplarının kesinlikle ayrıştırılmış olması gerekiyor.” derken Ö12 “*Tek engel türüyle kaynaştırma yapılmalı. Çünkü özel eğitim teknik işi her engelin eğitim- öğretimi farklı engel gruplarını bir sınıfta karıştırdığınız zaman hangi yöntem ve tekniği uygulayacağınızı şaşırabiliyorsunuz. Bu da bir sıkıntıya yol açıyor.”* demiştir.*

4.4.1.1.3 Sınıftaki Engel Grubunun Türü ve Düzeyinin İlkokula Hazırlıkta Etkisi

Tersine kaynaştırma uygulaması bulunan bir okul öncesi kurumda ilköğretime hazırlık çalışmalarının ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin yanında hafif düzeyde ve aynı engel grubundan öğrencilerle verimli bir biçimde gerçekleşebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. İlkokula hazırlık çalışmasının yürütülebilmesinde tersine kaynaştırmada bazı engel gruplarında daha başarılı sonuçlar elde edecekleri, bazılarında ise ortalama bir eğitimin altında kalabileceklerini düşündükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulaması içerisinde ilkokula hazırlık çalışmalarını yürütebilmek için en uygun engel grubunun işitme engelliler olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ö7 *“Bizim okulumuzdaki uygulama karma RAM yönlendirdiği için yapılıyor. O anlamda sıkıntı oluyor. Başarı sağlayabiliyoruz tabi ki ama sağladığımız kesim genellikle işitme engellilerde. Çünkü işitme engellilerde bu okul uzman. Okul öncesi öğretmenler de öyle özel eğitim öğretmenleri de öyle. Tabi tersine kaynaştırma bizim okulumuzda tabi yapıydı, araç-gereçti, düzendi tamamen özel eğitime yönelik çocuklara göre yapılmaya çalışılıyor. Hem herkese hitap etmiyor nedeni ise karma grup olduğundan dolayı başarı sağlanamıyor.”* demiştir.

Öğretmenler işitme engellilerin yanı sıra hafif düzeyde ya da eğitilebilir zihinsel yetersizliği bulunan çocukların da tersine kaynaştırma uygulamaları için uygun olacağı görüşündedir. Ö12 *“En uygun işitme engelliler olduğunu düşünüyorum. Hafif zihinsel engelli çocuklarda uygunlar. Otizmin yani zihinsel engellinin çok türleri var hani otistik çocuklarda tersine kaynaştırmaya çok uygun olanlar var. Konuşma engeli olan çocuklardan var. Down sendromu olan çocuklar hani onların da türleri var. Yani hafif engelli olan tüm çocuklar tersine kaynaştırmaya uygunlar. Ortopedik engelli çocuklar onlar zaten direk hiç sıkıntısız kaynaştırma olmalı. Hatta tüm okulların ortopedik engellilere göre yapılmış olması lazım. Ortopedik engelli okulu olmaması lazım tabi zihinsel olarak bir şeyi yoksa.”* demiştir.

Öğretmenlerin görme ve bedensel engel grubunun da hafif düzeyde engeli bulunma ve fiziki şartların sağlanması durumunda tersine kaynaştırmaya uygun olabileceğini düşündükleri bulunmuştur. Ö1 *“İşitme engelliler için uygun olduğunu düşünüyorum. Dil konuşma yetersizliği olan çocuklar için yine çok uygun bir eğitim olduğunu düşünüyorum tersine kaynaştırma eğitiminin. Az görenlerde tersine kaynaştırma faydalı diye düşünüyorum çünkü hiç görmeyen çocuğa fiziksel yardım gerek. Dil girdisi anlamında tabi faydası olur ama diğer anlamda model anlamda görmeye çok hizmet sağlamayacağını düşünüyorum. Bedensel engellilere çok hizmet sağlamayacağını düşünüyorum. Onlarda çok fazla öğretmen desteği gerekiyor. Normal çocukları alta çekeceğini düşünüyorum. Hani zihinsel engelli olanlar için de onları ayırıştırmak lazım ağır zihinsel engelliler zaten tersine kaynaştırma için hiçbir şekilde uygun değil. Hafiflerde olabilir ortalarda olabilir ama ağır zihinsel engellilerin tersine kaynaştırmaya uygun olmadığını düşünüyorum.”* derken Ö8 *“Ya işitme zaten evet kesinlikle tersine kaynaştırmaya uygun. Zihinselde de dediğim gibi çok az öğrenci olması yani bu sayı azaltılırsa hani o zaman da tersine kaynaştırma olmuyor. Hani beş tane çocuk diyor yönetmelik dokuzda beş diyor. Zihinselde bir sınıfa beş çocuk çok fazla. Bu durumda tersine kaynaştırma olmuyor. Yani mümkün değil zihinselle ama diğer görmeyi bilmiyorum. Onun dışında ortopedik yani eğer annelerimiz olursa onların desteği ile inmeler, çıkmalar, hareketler sağlanırsa ortopedik de olabilir ama zihinsel biraz zor.”* demiştir.

Bazı öğretmenler ise çocuğun tek engeli bulunması durumunda tersine kaynaştırma uygulamasına uygun olacağını düşünmekte, çift engelliler için ise uygun olmadığını düşünmektedirler. Ö5 *“Şimdi ciddi manada ağır zihinsel bozukluğu olan çocukların tersine kaynaştırmada başarılı olabileceğini açıkçası düşünmüyorum. Hafif, orta zihin engelli olabilir, işitme yetersizliği olabilir çocuklarda daha fazla çok fayda sağlayacağı düşüncesindeyim. O yüzden tersine kaynaştırmada daha akademik gelişime açık çocukların olması gerektiğini düşünüyorum.”* demiştir.

Tüm engel gruplarıyla tersine kaynaştırmanın gerçekleştirilebileceğini düşünen az sayıda öğretmen ise böyle bir durum için fiziki şartların sağlanmış olması ve öğrencilerin engel düzeylerinin hafif olmasının şart olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ö2 “*Zaten işitme engelliler uygun, görme engellilerde uygun. Yine eğitilebilir düzeyde olan zihinsel engelli çocuklar için de uygun olabilir. Ortopedik engellilerde tersine kaynaştırma yapılabilir. Valla hepsinde yapılabilir. Ama her zaman söylediğim gibi koşullar, alt yapı dört dörtlük hazırlandığında.*” demiştir.

Velilerin de çoğunluğunun öğretmenler gibi tersine kaynaştırma uygulamasının işitme engelliler için uygun olacağına dair görüş belirttikleri görülmüştür. V15 “*Sadece kulak ile sorunu olan çocukların olması gerekir. Çünkü beyinle ilgili sorunu olan çocuklar çeşitli zorluklar çıkarabiliyor.*” derken V6 “*İşitme ve konuşma engel grubu yer almalı. Çünkü onların uyumu daha çabuk oluyor.*” demiştir. V5 ise “*İşitme engelliler okulu olduğu için bu gruptaki öğrenciler yer almalı.*” demiştir.

Bazı velilerin ise tüm engel gruplarının tersine kaynaştırmaya dahil edilmesinden yana oldukları görülmüştür. V13 “*Tabi ki olmalı. Kaynaşma açısından çok iyi oluyor. Onların da eğitim alması, iyi olan öğrencilerle bir arada olması açısından çok iyi oluyor.*” derken V12 “*Bu okulda fayda görebilecek, yararlanabilecek uygun olan bütün öğrenciler yer almalı diye düşünüyorum. Engelleri ortadan kaldırarak onları da normal bir ortamda kendi yaşlılarıyla normal şartlarda vakit geçirebileceklerini, o yaşta beyinlerine yerleştirmek gerektiğine inanıyorum. Engelliler sadece kendi içlerinde kendi gibi olan çocuklarla yaşamamalıdır.*” demiştir.

Bazı veliler ise ağır engeli bulunan, çoklu engele sahip ve zihinsel yetersizliği olan çocukların tersine kaynaştırma uygulamaları için uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür. V10 “*Tek engeli olan çocuk yer almalı; çift engelli olan çocuklar kaynaştırmada fayda sağlayamıyor. Amaç çocukları topluma kazandırmak, iletişim becerisini artırmaktır. Çift engelli olmaları amaca*

ket vurmuş oluyor.” derken V11 “ Çocukların etkilenmemesi için çok engelliler olmamalı. En azından kendi işlerini yapabilen onlara zarar vermeyen, psikolojik olarak etkilenmemeleri için faydalı olur.” demiştir. V8 ise “Ağır engeli olmayanların yer almasını isterim. Çocukların etkilenmemeleri açısından.” demiştir. Bir velinin ise engelli öğrencileri hiç dahil etmediği görülmüştür. V2 bu konuda “Normal, sağlıklı insanlar yer almalı.” cevabını vermiştir. Üç veli soruya hiç cevap vermezken velilerin hiçbirinin zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin kaynaştırması ile ilgili olumlu görüş bildirmedikleri görülmüştür.

4.4.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Yaygınlaşmasının İlkokula Hazırlığa Etkisi

Öğretmenler öğrencilerin ilkokula hazırlanmasında tersine kaynaştırmayı etkili görmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu uygulamanın diğer özel eğitim okullarında yaygınlaşmasının faydalı olacağına inanmaktadır. Bazı öğretmenler ise tersine kaynaştırmanın genele yaygınlaşmasının uygun olmayacağı görüşündedir. Öğretmenlerin yarısı tersine kaynaştırma uygulamalarının diğer kademelerde devam edebileceğini düşünürken diğer yarısı bunun için alt yapının ve gerekli düzenin sağlanamayacağını düşünmektedir.

4.4.2.1. Tersine Kaynaştırmanın Özel Eğitim Anaokullarında Yaygınlaşmasının Etkisi

Öğretmenlerden yarısından fazlasının tersine kaynaştırmanın tüm özel eğitim anaokullarında uygulanmasının ilkokula hazırlık çalışmaları için faydalı olacağını düşündükleri bulunmuştur. Ö1 “Olumlu olur diye düşünüyorum çocuklar için çünkü güzel bir sistem çocuk burada akranlarından kabul görmeyi, onlara uyum sağlamayı kazanıyor engelli çocuklar.” derken Ö7 “Bence çok güzel olur ama hem sayı hem de özür gruplarıyla ilgili ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin olması gerekiyor. Bütün Türkiye geneline yayarsak diyorum ama her okulda bir anasınıfı öğretmeni, bir özel eğitim öğretmeni, okul öncesi

öğretmenin olması gerekiyor. Çünkü bu tek başına halledilebilecek bir şey değil. Bir özel eğitim öğrencisi bir öğretmen demek bence. Hele ki bağımsız anaokulu değil de normal anaokulu bünyesinde anasınıfıysa eğer işler daha da zorlaşıyor çünkü oraların alt yapıları da kötü bizimkisi gibi iyi değil. Biz iyi şartlarda çalışıyoruz birçok okula göre. Hem alt yapının hem de personelin iyi ayarlanmış olması lazım.” demiştir.

Görme yetersizliği olan öğretmen Ö2 tersine kaynaştırmayı uzun vadede bir kazanç olarak görmektedir. Ö2 *“Şimdi varsayarsak keşke olsa diye düşünüyorum. Eğer öyle bir şey olursa ki olmalı çocuklar engelli insanları tanır ve engelliliğin bulaşıcı bir hastalık olmadığını birçok kişi öyle sanıyor bulaşıcı hastalık gibi vücudumuzun belli bir bölgesinin kullanılmadığı belli sebeplerden dolayı bunu tanır. İleriye dönük 10 yıl sonrasında 50 yıl sonrasında 100 yıl sonrasında engellileri tanıyan ve engellilerin sorunlarını bilen en azından onlara duyarlı bir kuşağın yetiştirilmesi sağlanmış olur.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden bazılarının ise tersine kaynaştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde gerçekleşebilmesi, ilkokula hazırlık çalışmalarının yürütülebilmesi için alt yapının ve fiziki şartların sağlanabilmesinin imkanının olmadığı görüşünde oldukları bulunmuştur. Bu sebeplerle öğretmenlerin sınırlı sayıda anaokulunda tersine kaynaştırma yapılabileceğini düşündükleri görülür. Ö8 *“ Tersine kaynaştırma söylediğim gibi aynı engel grubundan çocuklar için evet.”* derken Ö11 *“Çok fazla olmasındansa yani seçili olması daha uygun birkaç tane olması daha uygun bence. Hani bu fazlalaşırsa bu sıkıntı olur. Seçili olması, seyrek olması daha iyi bence.”* demiştir. Ö13 ise *“Hepsinde tersine kaynaştırma uygulanamaz sadece kaynaştırma uygulanabilir. Her şeyden önce alt yapıyı sağlayamazsınız onun için. Hani biz şu anda bir özel eğitim öğretmeni bir anasınıfı öğretmeni olarak çalışıyoruz.”* demiştir.

Ayrıca Ö3 *“Yani bu standartları yakalayabilirler mi bilmiyorum işin açıkçası sayı çok önemli kaynaştırma derken kaybeder miyiz biz o çocuğu ben o anlamda söylüyorum. Yani zemin hazırlanırsa güzel bir şey ama bunun için ciddi*

bir çalışmaya ihtiyaç var diye düşünüyorum ama hemen olabilecek bir şey değil.” derken Ö12 *“Ne olur özel eğitim okullarında hafif, ağır ama hafif çocuklardan da kaynaştırmadan faydalanamayabiliyor, sosyal ve psikolojik özelliklerinden dolayı. Tersine kaynaştırma okulları ayrı olmalı özel eğitim okullarında. Hani kimine tersine kaynaştırma uygulanacağı oraya nasıl çocukların yerleştirileceği belirlenmeli. Tüm okulların özel eğitim anaokulu olması bir çözüm değil bence.”* demiştir. Bunların yanı sıra tersine kaynaştırma uygulamasını doğru bulmadığını düşünen öğretmen Ö6 ise *“Burası gibiyse hiçbir şey çıkmaz böyle olacaksa olmasın.”* demiştir.

4.4.2.2 Tersine Kaynaştırmanın Üst Kademelerde Yaygınlaşmasının Etkisi

Öğretmenlerin yarısının tersine kaynaştırmanın diğer kademelerde de uygulanacağını düşündüğü bulunmuştur. Ö14 *“Kesinlikle bütün okullarda olmalı diye düşünüyorum ama dediğim gibi uzman öğretmenlerle engel grubuna yönelik olarak.”* derken Ö7 *“Evet olabilir yine dediğim gibi yanında destek eğitim öğretmeni bulunuyorsa.”* demiştir. Ayrıca Ö3 ise *“Tabi ki kesinlikle. Yani zaten yan tarafta bizim bir model okulumuz var. Tabi orası kaynaştırma değil tamamen işitme engelli öğrencilerin bulunduğu bir okul ama tersine kaynaştırma ilkokullarda da çok rahat verilebilir, ortaokulda da çok rahatlıkla verilebilir yani ayırıştırmanın bir manası yok.”* demiştir.

Bazı öğretmenler ise belli kademelerde tersine kaynaştırma uygulamalarına devam edilebileceğini ifade etmişlerdir. Böylece anasınıfında da kaynaştırılan öğrencilerin ilkokulda da bunu sürdürebileceklerini düşündüklerini söylemişlerdir. Ö10 *“İlköğretimde devam edebilir. Daha üst basamaklarda çünkü iletişim daha karmaşık hale geliyor artık soyut cümleler soyut kavramlar çocukların dilinde daha yaygın hale geliyor o da biraz sıkıntı olabilir. Ama ilkokul dönemi daha somut bir dönem olduğu için ilkokulda uygulanabilir diye düşünüyorum. Zaten bizim buradan mezun olan dil yetersizliğine sahip işitme engelli öğrencilerin bazıları normal ilköğretimlerde kaynaştırma öğrencisi olarak gidiyor.”* derken Ö2 *“Bütün okullarda değil de belki belli başlı sınıflarda*

yapılabilir. Ama tüm okula onun yapılması ya o da olur mümkün olur ama bizde kaynaştırma eğitimi biliyorsunuz çocukları salıyoruz ortaya ne alt yapılandırma, ne kaynak odaları var, ne destek öğretmenleri var. Çocuklar kaynaştırma değil kaynama eğitimi alıyorlar.” demiştir.

Tersine kaynaştırmanın diğer kademelerde uygulanamayacağını düşünen az sayıda öğretmenin olduğu görülmüştür. Ö8 *“Yani daha çok üst kademelerde akademik eğitim ağırlıklı olduğu için pek zannetmiyorum. Yani okul öncesinde hani biz akademik eğitimden ziyade biz burada davranış eğitimine ve konuşmaya ağırlık veriyoruz ama ilkokulda şu devirde hele mümkün değil. Çünkü bu dönem artık rekabetin arttığı, bilginin çoğaldığı bir dönem, öğretmenler birbirleriyle yarış içerisinde. Özellikle bu öğretim konusunda ben tersine kaynaştırmanın uygun olacağını düşünmüyorum.”* derken Ö6 *“Buradaki gibiyse orada da olmaz. Küçükken olmayan büyükken mi olacak. Bu uygulama çalışmıyor işte.”* demiştir.

4.5. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının İlkokula Hazırlığa Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenler anaokulunun temel amacının çocuğun duygusal, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarını desteklemek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca akademik becerilerin kazandırılması, zihinsel gelişimin sağlanması açısından faydalı olduğunu düşünmektedirler. Tersine kaynaştırma uygulamalarının çocuğun sosyalleşmesine, merhamet duygularının gelişmesine, arkadaşlarıyla paylaşım ve uyum içerisinde yaşamayı öğrenmesine katkı sağladığı bilgisine ulaşılmıştır. Çocuğun öz bakımını sağlayabilen, özgüvenini kazanmış, problem çözebilen, geleceğe ve gerçek hayata hazırlanmış bir biçimde ilkokula başlamasına önem verildiği görülmüştür.

Öğretmenler ilkokula hazırlık becerilerinin öncelikle anaokulunda verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Öğretmenlerin ilköğretime hazırlık becerilerinin kazandırılmasında etkin kişi olarak başta kendilerini gördükleri, daha sonra sorumluluğun okul personeline ve ailelere ait olduğunu düşündükleri

bulunmuştur. Bu bulgulara öğretmen görüşme soruları (1,6,13 ve 15), veli anket soruları (4, 11 ve 12) ve öğrenci soruları (1-2-3-4 ve 6) sonucu ulaşılmıştır.

4.5.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının İlkokula Hazırlıkta Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisi

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamasının öğrencilerin ilkokula hazırlıkta öncelikle sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimleri için yararlı olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Genellikle hem yetersizlikten etkilenmiş öğrenci açısından hem de normal gelişim gösteren öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin tersine kaynaştırma uygulamalarından doğan birlikteliklerinin onlara akran eğitimi fırsatı sunduğunu düşündükleri bulunmuştur. Akran eğitiminin aktif bir biçimde uygulandığı gözlenmiştir. Akran eğitiminin öğrencilerin ilkokul yaşantılarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının tersine kaynaştırmayı her iki grup için de faydalı gördüğü tespit edilmiştir.

Öğrencilerden alınan cevaplarla onların tersine kaynaştırma uygulamalarında birlikte eğitim almaları, farklı bireylerle ilişki kurmaları ve bireysel farklılıklara saygılı olmaları bakımından tersine kaynaştırma uygulamalarının yararlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların kazandığı bu davranışların ilkokula hazırlıkta arkadaş edinme, iletişim kurma, farklılıklara saygı gösterme gibi sosyal ve duygusal gelişimlerini artırdığı bulunmuştur.

4.5.1.1. Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisi

Öğretmenler yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, tersine kaynaştırma uygulamaları içerisinde ilkokula hazırlığın da olumlu etkilendiği görüşündedir. Öğretmenler öğrencilerin sosyalleşme, özgüven kazanma, kendini ifade edebilme ve iletişim kurma yeteneklerini artırdığını düşünmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş çocukların öğrenmek ve başarılı olmak için tersine kaynaştırmada daha çok emek ve çaba gösterdiklerine inandıkları, bunun da onları daha çok

geliştirdiğini düşündükleri bulunmuştur. Ö5 “Özel eğitim öğrencisi açısından da söylediğimiz gibi kendisini başka uzak görmeyip hayatın içinde yaşamın içinde ben de onlarla birlikteyim. Ben de onlar gibi konuşabilirim, sohbet edebilirim; bu duygulara sahip olması yani böyle bir etki bıraktığını düşünüyorum. Yani özgüven kazanıyor bende normal çocuklar gibi hoplarım, zıplarım, itiraz ederim, kabul ederim reddederim.” derken Ö10 “Engelli öğrencilerimiz için de çok güzel bir fırsat, yani eşit eğitim fırsatı, aynı malzemeleri kullanabilme hakkı onların da var. Aynı ortamı paylaşabilme hakkı onların da bu çok önemli siz farklı değilsiniz sizde arkadaşlarınızla bu ortamda bu eğitimi almayı hak ediyorsunuz bunu hissettiriyorsunuz çocuk geldiği günden itibaren ve sizinle iletişime geçmek için çaba sarf ediyor. Ben de konuşmalıyım, ben de yapmalıyım, bir şeyler istemeliyim. Bu açıdan çocuklara çok fazla faydası oluyor.” demiştir.

Ö4 ise “ Engelli öğrenciler için de çok faydalı. İşitme engelli çocuklar ses eğitimi aldıklarında çok vahşi olabiliyorlar. Kendi seslerini tanıyorlar çünkü paylaşımsız oluyorlar. Çünkü o yaşa kadar aile onu hep farklı kategoriye koymuş. Bir de grup içerisinde herhangi bir insan olmaya başlayınca o çocukla birden şeye dönüşüyor. Neden ben? Niye ben böyleyim? gibi sorgulamalara girebiliyorlar zaman zaman. Sonrasında arkadaşlarının iyimser tutum ve davranışlarıyla onlar da paylaşmayı öğreniyorlar. Kendi bedenlerini kabul etmeyi öğrenebiliyorlar. Kendi eksikliklerinin dezavantajını avantaja çeviriyorlar. Yani ben bu anlamda kaynaşmayı çok faydalı buluyorum.” demiştir.

Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sınıf ortamından memnun oldukları ve tüm arkadaşlarıyla iyi anlaştıkları görülmüştür. Akademik faaliyetleri normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte yaptıkları bulunmuştur. Fakat yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin yabancı bir kişiye karşı daha çekingen davrandıkları gözlenmiştir. Bu sebeple onlarla daha iyi iletişim kurma adına görüşmeler özel eğitim öğretmeni ve araştırmacı ile birlikte gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin, öğretmenleri soru yönelttiğinde daha çok cevap verdikleri gözlenmiştir. Soruların daha iyi anlaşılması için öğretmen yönlendirmelerde bulunmak zorunda kalmıştır. Öğretmen yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye arkadaşlarıyla nasıl anlaştığını

sormuş “Ç7 ile ne yapıyorsun? Ç7 ile sınıfta beraber ne yapıyorsunuz?” demiş Ç12’den “Film izliyoruz, televizyon izliyo” yanıtı alınmıştır. Öğretmen “Arkadaşlarınla neler yapıyorsun? Sınıfta ne yapıyorsunuz?” demiş Ç14 ise “Boya” demiştir. Öğretmenin öğrencinin söylediği kelimeleri tam bir cümle haline getirerek tekrarladığı görülmüştür. Öğretmen “Boya yapıyorsunuz, başka?” dediğinde Ç14 “Defter”. Öğretmen “Evet defter çalışmamız var.” dediğinde Ç14 “Kitap” demiştir. Öğretmen “Kitaplara bakıyoruz evet bak orada ne var tahtada ne öğrendik biz tahtada?” dediğinde ise Ç14’den “Toplama” yanıtı alınmıştır.

4.5.1.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Gelişimlerine Etkisi

Öğretmenler tarafından normal gelişim gösteren öğrenciler açısından engellileri tanıma, empati kurma, merhamet, yardımseverlik, saygı duyma, kabullenme, içselleştirme, farkındalık kazanma ve iletişim becerilerinin gelişmesi gibi faydalarının olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bu becerileri erken yaşta kazanmalarının ilkökulda ve ileriki dönemlerde onların bu kazanımlarını içselleştirmelerinde önemli bir zemin oluşturacağını düşündükleri bulunmuştur. Ö4 “Sene başında ilk bir ay mesela empati duygularını geliştirmek adına gözlerini bağlıyorum, kulaklarını kapatarak faaliyet yaptırıyorum. O cihazların o çocuklar için ne kadar önemli olduğunu onların da onlardan hiçbir farkının olmadığını anlatıyorum. Engelli çocukları çok çabuk benimsiyor ve empati duyguları gelişiyor, paylaşmayı öğreniyorlar, koruma duyguları gelişiyor. Normal çocuklar için merhamet, ona yardım etme, onları kabul etme, empati gibi.” derken Ö5 “Sağlıklı öğrenciler için bence başka bir çocuğu idare edebilme, başka bir çocukla iletişime geçebilme onu başka bir çocuk olarak görmeme onu içselleştirme yani onunla bir yakınlık, bir arkadaşlık kurabileceğini görmesi açısından.” demiştir.

Ö10 ise “Yetersizliği olmayan öğrencilerimiz engelli arkadaşlarına destek oluyorlar, onları gözetiyorlar, bağımsız hareket ettiklerinde hemen yanlarına

gidip iletişime geçiyorlar. Onların yanına oturup öğretmenlik yapıyorlar, sahip çıkmayı öğreniyorlar, farklılıkları öğreniyorlar. Yani biraz erken ama vicdan, merhamet sorgulaması yapıyorlar. Halbuki çok çok erken bir yaş ama görüp kayıtsız kalamıyorlar yardım etmek istiyorlar, korumak istiyorlar, onlara sahip çıkmak istiyorlar.” demiştir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda da normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlarını kabullenip benimsedikleri bulunmuş ve kaynaştırma öğrencisi olan arkadaşlarının farkında oldukları tespit edilmiştir. Ç1 “*Benden farklı mesela cihazlı yani onların kulağında cihaz var çünkü onlar duymuyorlar. Güzel anlaşıyoruz.*” derken Ç3 “*Ç8 birazcık yaramaz mesela Ç2, Ç11 cihazlı Ç14’te cihazlı başka farklı bir arkadaşımız yok. Yani duymayan cihazları olan çocuklar. Evet anlaşıyoruz sadece Ç11 ile anlaşamıyoruz. Çünkü Ç11 bizi oyun oynarken rahatsız ediyor.*” demiştir.

Bazı öğrenciler ise farklılık denilince fiziksel farklılıklarından bahsetmişlerdir. Soru onlar için daha açık bir biçimde tekrar sorulmuş ve ilişkili cevaplara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ç4 “*Ç9, Ç12, Ç1, Ç11, Ç13 bir de Ç7 unuttum galiba. Kızlar etek giyebilir erkekler gömlek, pantolon giyebilir.*” demiştir. İşitme engellinin ne olduğu sorusu yöneltildiğinde ise Ç4 “*Yani duymuyorlar. İşitme engellilerle biraz konuşamıyorum çünkü el hareketi yasak ama öbür arkadaşarımla konuşabiliyorum. El hareketleri olmadan da konuşabilirim. Tek cihazlı oldukları için konuşamıyorlar. Biraz hasta olunca cihaz takıyorlar sonra konuşamıyorlar.*” derken Ç10 “*Var birinin saçı dümdüz, birinin saçı dimdik sonra birinin saçı da dümdüz yine.*” demiştir. Ç13 ise “*Var Ç8 sürekli benim yanıma gelmek istiyor, benim elimi tutuyor. Saçları kısa sonra. Ç2, sonra Ç11. Ç11’in etrafında böyle bir işitme cihazı var sonra Ç14 sonra Ç12 bu kadarımız işitme engelli.*” diyerek konuşma ve dil bozukluğu olan Ç1 dışındaki yetersizliği olan bütün arkadaşlarını saymış ve onlarla anlaşıp, konuşabildiğini belirtmiştir. Ç9 “*Oyun oynuyoruz. Güzel vakit geçiriyoruz o duymuyor diye biraz yardımcı oluyoruz.*” demiştir.

Bazı öğretmenler ise bu birlikteliğin dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Ö1 *“Yetersizliği olan çocukları olumlu etkiliyor. Şu açıdan olumlu etkiliyor normal çocukları görmüş oluyorlar, benim dışımda bu durumda olan çocuklar varmış diyebiliyorlar. Normal çocuklarda aynı şekilde engelli bireyleri toplum içerisinde kabul etmeleri daha kolaylaşıyor. Hani toplumda bizim gibi olan bireyler yoktu engelli bireyler de var böyle farklılıklar da var deyip bu engelli çocuklara saygı göstermeyi kazanıyorlar bu gibi faydası var. Olumsuz da şöyle: Sınıfın biraz da olsun performansını aşağıya çekmeniz gerekiyor. Engelli çocukların performansları daha düşük olduğu için.”* demiştir.

4.5.2. İlkokula Hazırlıkta Tersine Kaynaştırma Uygulamalarının Etkisi

Öğrencilerin görüşlerinden tersine kaynaştırma uygulamasının ilkokula hazır oluş üzerinde olumlu etkisinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum içerisinde oldukları gözlenmiş, çocukların özellikle sosyal ve duygusal anlamda geliştikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genellikle ilkokulu iyi ve güzel bir yer olarak düşündükleri, ilkokula okuma yazma ve matematik öğrenmek için gitmek istedikleri bulunmuştur. Öğrencilerin çoğu anaokulunu bitirince ilkokula başlayacağını düşünmektedir. Öğrencilerin ilkokula gidebilmek için akademik becerileri kazanmanın, el becerisi gerektiren faaliyetleri yapabilmeyin ve oyun oynamanın ya da bunları başarmanın şart olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun arkadaşları arasında ayırım yapmadan birlikte ilkokula devam etmeyi istedikleri görülmüştür. Tersine kaynaştırma uygulamalarıyla da çocukların birlikte iş yapabilme, oyun oynayabilme ve birlikte öğrenme davranışlarının geliştiğinin düşünüldüğü bulunmuştur.

Velilerin zaten tamamının anaokulunu ilkokula hazırlık olarak gördüğü bulunmuştur. Çocuklarını anaokuluna ilkokula hazırlık becerilerini kazanması için gönderdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Velilerin anaokulundan beklentileri ise çocuklarının tüm gelişim alanlarında becerilerini arttırması yönünde olduğu bulunmuştur. Veliler çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel

gelişimlerinin anaokulunda iyi bir biçimde gelişmesinin gerektiğine inandıkları ve bu gelişimin ilkokula yansıtacağını düşündükleri bulunmuştur. Velilerden elde edilen bulgularda okulun tersine kaynaştırma uygulaması yapıyor olmasının ilkokula hazır oluş üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Uygulanan programın doğrudan veli görüşlerini etkilemediği bulgusuna ulaşılrken, yine de velilerin tersine kaynaştırma uygulamalarını olumlu gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

4.5.2.1. İlkokula Hazırlığın Nerede Başlaması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin genellikle ilkokula hazırlık becerisinin ailede başlayıp okulda devam ettiği yönünde görüş belirttikleri bulunmuştur. Ö11 *“Ailede başlamalı kesinlikle eğitim ailede başlar ben buna inanıyorum. Ailede başlamalı daha sonra okulla birlikte pekişmeli ve devam etmeli. Öğretmen, aile ve çocuğun kendisi bu süreçte çok önemli.”* derken Ö12 *“İlkokula hazırlık deyince otomatikman bir okul öncesi zaten ifade ediliyor. Bence tabi ki okul öncesinde kazanmalı ama en küçük yaş grubundan zaten başlayarak veriyoruz. Hani en basit bir kalem tutma, kağıt yırtma bile ilköğretime hazırlık becerisi. Evde kaşık tutmayı öğrenmesi bile ilkokula hazırlık becerisi. Evden ilkokula gittiği zamana yıla kadar ilkokula hazırlık becerisine giriyor. Bence şu zaman tarih denilemez. Doğduğundan itibaren ilkokula hazırlanmaya başlıyor bence. Baba, anne ondan sonra okul öncesi öğretmeni bizim okulumuzda özel eğitim öğretmeni, destek elemanlar, hepimiz bu işin içine giriyoruz”* demiştir.

Öğretmenlerden dokuzu bu işin anaokuluna ait olduğunu düşünmektedir. Ö10 *“Anaokulunda verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi öğretmenleri alanlarında zaten o konuda yetiştirilmişler üniversitelerde. Ya en güzel eğitim ortamı anaokulu bence. Bu becerilerin kazanılması için zaten çocuklar yarım kalan evde öz bakım becerilerini burada kontrollü ve planlı bir şekilde tamamlıyorlar. İlkokula hazır bir şekilde çıkıyor çocuklar. Hem akademik olarak hem öz bakım becerileri, sosyal duygusal gelişimleri. Bunları tamamlamış olarak ilkokula geçiş yapıyor bu çocuklar.”*

derken Ö2 “İlkokula hazırlık becerileri zaten bizim 6 yaş grubunda başlanıyor. Nedir bunlar sayı saymalar efendim, çizgi çizmeler, makas kesmeleri, renkleri tanımaları.” demiştir.

İlkokula hazırlık becerisinin ilkokul öğretmenlerinin işi olduğu görüşünde olan ve okul öncesinde akademik becerilerin kazandırılmasını doğru bulmayan Ö8 ise “Okul öncesi ilkokula hazırlık diye düşünülüyor ama ben akademik olarak bunu istemiyorum. Akademik olarak okul öncesinde biz veriyoruz yani yönetmelik gereği işte sayıları veriyoruz, işte çizgi çalışmaları yapıyoruz. Ama çocuk ilkokula başlayacaksa en temelini 1. sınıfta alsın. Okul öncesi akademiye yönelik olmamalı. Daha çok; işte topluma hazırlık, arkadaşları ile uyum, paylaşma, yardımlaşma böyle değerler verilmeli okul öncesinde. Bu sorumluluk ilkokul öğretmenlerinin yani okul öncesinden çıksın bu olay.” demiştir.

Velilerin anaokulunu çocuğun eğitimine başlangıç, bir temel ve ilkokula hazırlanılan yer olarak algıladığı bulunmuştur. V17 “Okula alışması.” bu konuda V15 “Anaokulu çocuğumun ilkokula başladığında zorluk çekmemesi açısından bir fayda sağlayacaktır.” derken V7 “Benim aklıma anaokulu deyince hep ilk eğitim geliyor. Evde bile öğretilmediğimiz birçok şeyi öğretmenlerimizden öğrendi. Disiplini, kalem tutmayı, saygıyı vs. birçok şeyi.” demiştir.

Öğrencilerden yarısının ilkokulu kuralları olan ve akademik becerilerin kazanıldığı yer olarak tanımladığı bulunmuştur. Ç1 “Orada mesela tuvaletin geldiğinde gidemiyorsun, teneffüste gidiyorsun. Orda okuma yazmayı öğreniyorsun. Bu kadar aklıma geliyor galiba.” derken Ç3 “Okuma yazma öğrenmek için matematik, İngilizce konuşmayı.” demiştir. Ç4 “ Dersler çalışılır şey ondan sonra oyun oynuyoruz. Başka yine geliyorlar ders yapıyorlar ondan sonra yemek yiyorlar ondan sonra.” derken Ç9 “Hı hı çok zor dersler veriliyor başka bilmiyorum. Ders öğreniyorlar, çok zor orası başka da bilmiyorum.” demiştir. Ç10 ise “Çok güzel bir yer büyük abiler gidiyor, öğretmenleri erkek bide çok güzel oyunlar öğretiyor bide ders öğretiyorlar sonra ödev öğretiyorlar” demiştir.

Bu konuda yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin görüşlerini yansıtıcı net cevaplar alınamamıştır. Yönlendirme ile cevap veren yetersizlikten etkilenmiş öğrenci Ç11 sadece öğretmenin dediklerini tekrar ederek Ç11 “Okul” cevabını vermiştir. Ç12’de işitme yetersizliği bulunan ve cihaz kullanan bir öğrencidir. Çok utangaçtır, araştırmacının yönelttiği sorulara hiç cevap vermezken öğretmenlerinin sorduğu sorulara da kısa cevaplar vermiştir. Öğretmenleri soruları küçük ipuçlarıyla sormuştur. Öğretmenin “Ç12 ilkokulda kimler var? Kimler var böyle senin gibi söyle çocuklar, peki öğretmenler var mı?” sorusuna Ç12 “Var” olarak cevap vermiştir. Ç2 ise soruya cevap vermek istememiş, dolaşmaya ve anlamsız sesler çıkarmaya devam etmiştir. Ç6’da utandığı için yanıt vermemiş sadece kafasını sallamıştır. Ç14’te bu soruyu cevapsız bırakmış, sadece kafasını sallamıştır. Öğretmen “Ç14 ilkokulu biliyor musun?” gibi sorular yöneltmiştir. Ç14 ise “Alkı ” diye yanıtlamıştır. Öğretmen “Büyükler var mı? Öğretmenler var mı?” diyerek soruları onun için daha anlamlı hale getirmeye çalışmıştır ama Ç14’den yanıt alınamamıştır.

4.5.2.2 Öğrencilerin İlkokula Hazır Olma ve İlkokulu Algılamalarına İlişkin Bulgular

Ailelerin neredeyse yarısının çocuklarının ilkokula yeterince hazır olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bu soruyu bir veli cevapsız bırakmış, üç veli ise neden böyle düşündüğünü açıklamamıştır. Diğer üç veli de çocuklarının anaokulunda iyi bir eğitim aldığını söylemiş fakat bu eğitimin nasıl olduğuna dair ayrıntılar vermemiştir. V4 “İyi bir eğitim aldığına inanıyorum.” derken V12 “Evet ilkokula hazırlandığını kesinlikle düşünüyorum, yaptıkları çizgi çalışmalarıyla el kaslarının geliştiğini ve eve verilen çizgi çalışmalarıyla sorumluluk alma duygusunun da geliştiğini fark edebiliyorum. İlkokula başladığımız zaman zorlanmayacağımızı düşünüyorum.” demiştir.

İlkokula hazırlık çalışmalarının neler olduğuna ilişkin V16 “Resim, rakamlar, toplama, çıkarma, boyama ve eşyaları nasıl kullanmaları gerektiğini

öğretiyorlar. Her kurala uymasını öğretiyorlar.” derken V13 “Tabi ki kalem tutmadan, yemek yemesinden saygı çerçevesinden aileye saygısından.” demiştir. V11’de “Hazır olduğunu düşünüyorum. Çizimler yapıyorlar, sayıları öğreniyorlar, el kasları güçleniyor. Dolayısıyla ileride yazı yazmada hiç güçlük çekmeyeceğini düşünüyorum.” derken V7 “Evet kesinlikle düşünüyorum. Şu anda benim çocuğum bütün rakamları, sayıları kalem tutmayı, her şeyi çok iyi biliyor. İlkokula başladığında bunların çok faydasını göreceğime inanıyorum.” demiştir. V5 ise “Resim becerisi ve diğer becerileri geliştirdi hazır olduğunu düşünüyorum.” diyerek çocuklarının ilkokula hazır olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Çocuğunun hazır olmadığını söyleyen veli V7 ise “Hayır henüz hazır değil fakat tabi ki çocuk çok küçük daha ilköğretim çok farklı bir okul sadece katkısı büyük.” demiştir. Anket sadece seneye ilkokula devam edeceği düşünülen 6 yaş grubu üç sınıfın velilerine uygulanırsa da öğretmenlerden alınan bilgiye göre bu grupların içerisinde birkaç tane yaş küçük çocuk olup bu çocukların seneye yine anaokuluna devam edecekleri bilgisine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ilkokula yönelik görüşlerinin olumlu olduğu bulunmuş ve kendilerini ilkokula gitmek için hazır hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin de ilkokula başlamak için yaş faktörünü ve anaokulunu bitirme şartını gerekli gördükleri bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilkokulda akademik çalışmaların yapılacağına yönelik algılarının olduğu bulunmuştur. Bazı öğrencilerin ilkokula karşı çok olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Ç5 arkadaşlarından yaşça küçük ve seneye tekrar anaokuluna devam edecek bir öğrenci olmasına rağmen onunla da görüşme yapılmış ve görüşme kayıtları aktarılmıştır. Ç5 “Çok güzel bir yer ben bilmiyorum, daha gitmedim. Benden küçükler gidecek büyükler 1. okula” derken Ç13 “Güzel bir yer kantin olacak, bir de sıralarda oturacağız arkadaşım ile ikimiz. İki tane sandalye olacak, tek masa olacak sonra ilkokulda öğretmen bize tahtadan bir şeyle gösterecek. Ben bu kadarını biliyorum. Okumayı öğretecek, sonra şey yapmayı öğretecek, yazı yazmayı öğretecek sonra bir şeyler çizmeyi öğretecek, bizim beceremediğimiz şeyleri yapmayı öğretecek..” demiştir.

Öğrencilerden birçoğunun ilkokula anaokulunu bitirince ve yaş olarak uygun oldukları zaman gideceklerinin farkında oldukları görülmüştür. Ç1 “*Anaokulu bitince ben 1. sınıfa gidicem.*” derken Ç3 “*Okulunu bitirince 1. sınıfa filan başlanır onlar bitince ilkokula gidilir. 1.sınıf, 2. sınıftan filan sonra.*” demiştir. Ç4 ise “*6 yaşında. 7 yaşındayken belki.*” demiştir. Öğretmen yönlendirmesiyle cevap veren öğrencilerden Ç2’ye yaşı sorulduğunda Ç2 “*Altı*” derken Ç11’de “*Alkı*” yaşını söyler. Ç11 konuşma boyunca da sık sık sorulara “*Alkı*” diye yanıt vermiştir. Ç12 ise öğretmenin tüm sorularını kafa sallayarak dinlemiş ama hiçbir şey söylememiştir. Öğretmen Ç14’e “*Şimdi sen büyüdün büyüdün ama burası küçük çocuklar için sen.*” demiş Ç14 ise “*Ben*” demiştir. Öğretmen “*Sen büyüdüğün için gideceksin başka okula.*” dediğinde ise Ç14 “*Başka*” demiştir. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ifade edici dilde sıkıntı yaşasalar da ilkokula gideceklerinin farkında oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerden çoğunluğunun arkadaşları arasında ayırım yapmadan ilkokula birlikte gitmeyi istedikleri bulunmuştur. Yalnız normal gelişim gösteren arkadaşlarının ismini belirten Ç3 “*Ç4, Ç6, Ç5*” diyerek arkadaşlarının isimlerini sıralamıştır. Ç4 ise “*Ç3 ile biz aynı sınıfa gideceğiz 1.sınıfta. Ç6 gelebilir. Ç5 gelemez o daha anaokuluna gidecek. Başka bilmiyorum ki.*” diyerek cevap vermiştir. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerden Ç11’in işitme yetersizliği vardır ve dikkati dağınıktır, soruları anlamada güçlük çektiği görülmüştür. Öğretmenin ipucu ve yönlendirmeleriyle ancak tek kelimeli birkaç sesli yanıtlar alınabilmıştır. Ç11’e Ç14’ü sevip sevmediğine ilişkin soru sorulmuş Ç11 “*Se...yo*” derken “*Ç10’u seviyor musun?*” denildiğinde “*yom*” diyebilmiştir. Öğretmen Ç12’ye “*Ç12 bu okul bitince sen büyüyorsun ya ilkokula gideceksin 1. sınıfa arkadaşlarından hangisi seninle gelsin istersin? Evet, kim seninle beraber 1. sınıfa gelsin? Kim Ç7 gelsin mi? Ç7 söyle*” demiş Ç12 ise “*Gelsin*” demiştir. Öğretmen “*Başka Ç14 gelsin mi?*” demiş Ç12 ise “*Ç14*” diyerek öğretmeni tekrar etmiştir. Aynı şekilde sorular yöneltmiş ve Ç12’den benzer cevaplar alınmıştır. Öğretmen Ç14’e “*Kim gelsin seninle?*” demiş, Ç14 ise “*Başka*” demiştir. Öğretmen soru sormaya devam ettikçe anlamsız sesler çıkarmaya devam etmiştir. Öğretmen soruyu tekrar sorduğunda ise Ç14 “*Gelgin*” demiştir.

Öğretmen “ *Kim gelsin?* ” dediğinde ise “ *Ç11* ” demiştir. Öğretmen “ *Ç11 gelsin ikiniz beraber 1. sınıfa gidin. Peki başka?* ” dediğinde ise Ç14 “ *Ç7* ” şeklinde öğretmenin yönlendirme yapmadığı bir isim verebilmiştir. Engelli arkadaşlarıyla birlikte ilkokula gitmek isteyen öğrencilerden Ç1’in kendisinde de dil ve konuşma yetersizliği bulunmaktadır. Ç1’in yetersizliği hafif düzeyde ve iletişime çok açık bir çocuk olduğundan öğretmen müdahalesine ihtiyaç duymadan görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ç1 “ *Ç4, Ç12 gelsin bide Ç6 çünkü işte ilk geldiğimde yardım etmiştim o da bana yardım etmişti.* ” demiştir.

Ç2 ise zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrenci olduğu için görüşme öğretmen eşliğinde yapılmıştır. Ç2 tek kelime ile konuşmaktadır. Bu sırada Ç2 davranış problemleri çıkarmış ve anlamsız sesler çıkararak dinlemeye odaklanamamıştır. Ç2’ye ipuçlarıyla sorular yöneltildiği için objektiflik sağlanamamıştır. Ç2’ye öğretmen tarafından arkadaşlarını sevip sevmediği sorulmuş Ç2’den ise “ *seviyo* ” cevabı alınmıştır. Birkaç arkadaşının daha ismi verilmiş Ç2’nin yine hepsine “ *sevyo* ” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Ç5 “ *Ç6, Ç3 bide Ç14 bu kadar ya* ” derken Ç6 “ *Ç4, Ç10, Ç1 evet Ç3* ” diyerek yetersizlikten etkilenmiş arkadaşlarını ayrı tutmadıkları görülmüştür.

4.5.2.3. İlkokula Hazırlıkta Yer Alması Beklenen Becerilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yarısına yakınının anaokulunun temel amacı olarak ilkokula hazırlık becerilerinin verilmesi gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Öğretmenler tersine kaynaştırma uygulamaları ile çocuklara sosyal ve duygusal becerilerin öncelikli öğretileceğini düşünmektedir. Bunun yanında tersine kaynaştırmayla asıl hedeflerinin akademik beceriler kazandırmak olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ilkokula hazırlık becerilerinden özellikle sosyal ve duygusal becerileri farklı değerlendirdikleri ve önemsedikleri görülmüştür. Anaokullarının amacının ilkokula hazırlık olduğunu düşünen Ö6 “ *Okul öncesi eğitimin temel amacı çocukları ayakları üstüne basan, ilkokula hazırlayan, kendine yeten, psikolojik, bilimsel, bilişsel alanda, motor alanında bütün* ”

alanlarda sosyal, duygusal alanlarda kendine yeten kimseye ihtiyaç duymayan çocuklar yetiştirmektir. ” derken Ö11 “ Öncelikle zaten çocuğu ilkokula hazırlamak bu biliyorsunuz. Zaten hepimizin başta en önemli amacı ondan sonra çocukların bu grup etkinliklerin de sosyal çevrelerini sosyal alanlarını arttırmak. Çocukların özgüvenini geliştirmek, öz bakımı olmayan çocuklara öz bakım kazandırmak, paylaşmayı öğretmek. Tabi bu çok uzun bir konu aslında. Tabi en önemlisi ilköğretime hazırlamak çocuğumuzu. ” şeklinde ifade etmiştir.

Akademik becerilerin değil de sosyal becerilerin kazandırılmasının öncelikli olduğunu belirten Ö8 “ *Bence olumlu davranış olmalıdır yani öğretimden çok eğitim davranışlara yönelmeliyiz, güzel çocuk yetiştirmeliyiz, yani şu dönemde daha saygılı çocuklar yetiştirmeliyiz. Benim için akademik eğitimden ziyade davranışlar çok önemli. Yani birbirine saygı duyan, güvenen, kendini ifade edebilen çocuk yetiştirmek okul öncesinde önemli her şeyden önce. Yani bu olmalı amaç; ilkokula hazırlık değil de topluma hazırlık diyelim. Gerçek hayata hazırlık diyelim.*” derken Ö4 “ *Okul öncesi eğitimin temeli çocukların uyum becerilerini, sosyal öğrenmeleri ne biliyim işte kendilerine özgüvenleri. Kesinlikle akademik beceriler önemli olmamalı. Yani çocuklar okul öncesinde bakıyorsunuz, renkler öğretiliyor, sayılar öğretiliyor, okuma yazmaya yakın şeyler. Bence bunlar okul öncesi eğitiminin programında olmamalı bence. Çocuk ne yapmalı okul öncesinde bence iletişimle ilgili sosyalleşebilmeli ya da yapılacak etkinliklerde özgüveni olmalı çocuklara fırsatlar verilmeli diye düşünüyorum.*” demiştir.

Öğrencilerin genellikle ilkokulu, akademik becerilerin kazandırıldığı bir yer olarak algıladıkları bulunmuştur. Bunun yanı sıra az sayıda öğrenci orada da oyun oynadığını, arkadaşlarıyla birlikte eğlenerek vakit geçireceğini düşündüğü bulunmuştur. Akademik becerileri kazanarak, el becerisi gerektiren faaliyetleri yaparak ve oyunlar oynayarak ya da bunları başararak ilkokula gideceklerini düşünen öğrenci sayısı fazladır. Ç4 “ *Çizgileri, boyamaları ondan sonra toplama çıkarmaları*” derken Ç6 “ *Okuma* ” demiştir. Ç8 ise “ *Oyun oynanır, spor yapılır, etkinlik, ders, ödev, çizgi film.*” demiştir.

Öğrencilere anaokulundaki kazanımlarının ilkokula hazırlığa etkisine ait sorularda ise Ç10 “*Ödevlerini yapanlar, derslerini yapanlar sonra şey ödevlerini yapanlar gidebilir.*” derken Ç13 “*Çok çalışmam gerekiyor matematiğe sonra faaliyetleri öğrenmek için çok çalışmam lazım sonra rakamları, sayıları her şeyi çok çalışmam lazım.*” demiştir. Ç9 “*Çok zor dersleri öğrenmek bide başka bilmiyorum. Humm neleri başarırısam unuttum.*” derken Ç1 ise “*Serbest zaman yapabiliyorum, hamur oynayabiliyorum. Evet dergi, bir tane de onun adı ne ya öbürünün oyun odasına gidiyorum.*” demiştir.

Yönlendirme ile cevap veren Ç11’e davranış ve algı problemlerinden dolayı bu soru yöneltilememiştir. Ç12’ye ise öğretmenin sorularına “*hı hı*” demiştir. Öğretmen Ç14’e “*Peki bunları yaparsan büyüklerin gittiği okula gidebilir miyiz ilkokula? Sen bunların hepsini biliyor musun?*” demiş Ç14 ise “*Başka*” demiştir. Öğretmen soruyu tekrarlayınca Ç14 “*Boya*” demiştir. Öğretmen “*Evet bunları bildiğin için ilkokula gideceksin.*” dediğinde ise “*Gidecek*” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmen eline kalem alan Ç2’ye “*İlkokula gidince yazı yazacak mısın?*” diye sormuş Ç2 “*Atatürk*” demiştir. O gün sınıfın Anıtkabir’e geziye gittiği ve Ç2’nin bundan çok etkilendiği görülmüştür. Neredeyse bütün sorulara Atatürk cevabını vermiştir. Öğretmenin yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle görüşme yapmadan önce onları kendisini rahat duyup görebileceği bir yere oturttuğu gözlenmiştir. Öğrencilerin davranış problemlerine anında müdahale ederek öğrencileri devamlı kontrolünde tutmayı başardığı gözlenmiştir. Öğretmenin soruları yavaş yavaş belli bir ses tonunda vurgulu bir biçimde sorduğu gözlenmiştir. Her sorduğu sorudan sonra bir müddet, çocukları cevap vermesi için beklediği ve cevap gelmediği durumlarda yönlendirmeye devam ettiği görülmüştür.

Ailelerin okul öncesi eğitimin gerekliliğine inandıkları ve anaokulunu ilkokula hazırlıkta önemli bir etken olarak gördükleri bulunmuştur. V15 “*İlkokula daha iyi alışabilmesi ve ön eğitimin önemini bildiğim için.*” derken V5 “*1. sınıfa hazırlık olsun diye*” demiştir. V13 ise “*Sağlam bir temele ilk adım olsun diye.*” demiştir. Velilerin anaokuluna gönderme gerekçelerinin başında

okuma yazma ile çocuklarının hazır olmalarını istemeleri geldiği bulunmuştur. V6 “ *El kaslarının daha güçlü olması için. İlkokula başladığında alışmakta zorluk çekmesin diye ve okul öncesi eğitimin önemini bildiğim için gönderdim.*” derken V8 “*El becerilerini geliştirmesi ve kendini geliştirmesi.*” demiştir. Ayrıca velilerin çocuklarını tüm gelişim alanlarında destekleyeceğini düşündükleri bulunmuştur. V14 “ *Zihinsel, fiziksel, duygusal bakımdan gelişmesinde önemli ölçüde katkıda bulunacağını düşündüğümüz için.*” derken V10 “ *Sosyal, akademik ve iletişimsel olarak gelişmesini sağlamak.*” demiştir. V11 “ *Paylaşmayı öğrensın, ortama alışsın, el becerisini kazansın istedim.* ” derken V4 “ *Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek, ortama uyum sağlamak ve yeni öğrenimler kazanması için.*” demiştir.

4.6. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının İlkokula Hazırlık Becerilerine (sosyal-duygusal- fiziksel ve zihinsel) Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ilkokula hazırlanan bir öğrencinin bütün gelişim alanlarında desteklenmesi gerektiğine inandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunlukla tersine kaynaştırma uygulamaları ile birlikte hem normal gelişim gösteren hem de yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin daha fazla geliştiğini düşündükleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişimlerinde tersine kaynaştırma uygulamasının az da olsa etkili olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tersine kaynaştırma uygulamaları ile öğrencilere ilkokula hazırlıkta şu becerilerin kazandırıldığını düşündükleri görülmüştür. Zihinsel gelişim alanında (Akademik, algı, hayal gücü, güzel konuşma ve okuma- yazma), sosyal gelişim alanında (Farkındalık kazanma, olumlu davranış edinme ve arkadaşlık), duygusal gelişim alanında (Özveri, uyum, saygı ve disiplin) ve fiziksel gelişim alanında ise (El becerisi, çizgi çalışmaları, kalem tutma ve öz bakım) gibi becerilerin ilkokula hazırlıkta tersine kaynaştırma uygulamalarıyla kazanıldığına inandıkları görülmüştür.

Velilerin çocuklarının gelişimlerinde tersine kaynaştırmadan etkilenmediği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Soru kökündeki etki

kelimesinin yanına (olumlu etki ya da olumsuz etki) ifadelerine yer verilmemesi nedeniyle velilerin anlam karmaşası yaşadığı düşünülmüştür. Çünkü velilerin birçoğunun öğrencinin olumsuz etkilenmediği görüşüne hakim olduğu bulgular arasındadır.

Velilerin de öğretmenler gibi anaokulu ile çocukların ilkokula hazırlanacaklarını ve tüm gelişim alanlarında beceri kazanacaklarını düşündükleri bulunmuştur. Velilerin tersine kaynaştırma uygulamaları ile öğrencilere ilkokula hazırlıkta şu becerilerin kazandırıldığını düşündükleri saptanmıştır. Zihinsel gelişim alanında (Akademik, algı, hayal gücü, sayma, toplama ve güzel konuşma), sosyal gelişim alanında (Farkındalık kazanma, olumlu davranış edinme, sorumluluk alma, paylaşma, iletişim ve arkadaşlık), duygusal gelişim alanında (Özveri, uyum, saygı, özgüven ve disiplin), fiziksel gelişim alanında (El becerisi, çizgi çalışmaları ve kalem tutma) gibi davranışların kazanıldığı düşünülmektedir.

Velilerin tersine kaynaştırma uygulaması olan bu okulun öğrencilerini ilkokula yeterince iyi hazırladığını düşündükleri görülmüştür. Velilerin ilkokula hazırlık becerileri denilince ilk söylediklerinin fiziksel gelişim alanıyla ilgili beklentileri olduğu bulunmuştur. Veliler için kalem tutma, yazma, çizme gibi kas gelişimini destekleyen becerilerin öncelikli olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra sayı sayma, anlama, kavrama gibi akademik becerileri de belirtmişlerdir.

Öğrenciler ise anaokulunda akademik becerileri kazandıklarını (sayma, toplama, kitap okuma), el becerisi ile ilgili faaliyet yaptıklarını (hamur oynama, resim yapma) ve oyun oynama gibi faaliyetleri gerçekleştirerek ilkokula hazırlık yaptıklarını düşünmektedir. Bir öğrenci ise kuralları kazandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden alınan yanıtlarda bu becerilerin kazandırılmasında “doğrudan tersine kaynaştırma etkilidir” diye bir görüşe varılmamıştır. Çünkü bu kazanımlar öncelikli olarak anaokulunun hedeflediği amaçlardan oluşmaktadır.

Bu bulgulara öğretmen görüşme sorusu (4), veli anket soruları (8-9) ve öğrenci sorusu (5) sonucunda ulaşılmıştır.

4.6.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Sosyal- Duygusal Becerilere Etkisi

Sosyal ve duygusal becerinin kavram olarak iç içe geçtiği için birbiri yerine kullanılan ya da genellikle bir arada kullanılan bir kavram olduğu ve görüşmelerde de bu şekilde kullanılması nedeniyle bu kavramlar tek bir başlık altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının tersine kaynaştırma uygulamalarının hem normal gelişim gösteren hem de yetersizlikten etkilenmiş çocukların öncelikle sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ö13 *“Her şeyden önce ikisi birbirlerinin farklılıklarını kabul etmeyi öğreniyorlar.”* derken Ö12 *“ Bir kere normal öğrencilerde farkındalık artırıyor, çocukların engelli öğrencilere karşı vicdan duyguları gelişiyor. Onun dışında engelli öğrenciler kendilerini farklı hissetmiyorlar, normal çocukların arasında oldukları için kendilerini toplumdaki ayrıştırmıyorlar, kendilerini topluma ait hissediyorlar. Okul öncesinin amacı sosyalleşmek. Çocuklara sosyal anlamda bir şey kazandırıyor tersine kaynaştırma.”* demiştir. Bu konuda Ö11 ise *“ Empati kurmayı çok iyi bir şekilde öğreniyorlar. Ben kendi adıma söyleyeyim benim sınıfımda çok güzel bir şekilde merhamet duygusu gelişiyor. Rehberlik, liderlik duygusu gelişiyor normal çocuklarımızda. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklarda ben şöyle söyleyeyim işitme engelli çocuğumuz bizim çok daha fazla ve bu çocuklarımız arkadaşları sayesinde geldiğinde hiç konuşamayan çocuklar şuan çok konuşuyor. Tabi bunda verilen eğitimin verdiği katkı var ama tersine kaynaştırma aslında o çocuğa arkadaşının rehberlik ederek konuşmasında yardımcı olması.”* şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Öğretmenlerden bazılarının okul öncesi dönemde akademik becerilerden ziyade çocukların sosyal ve duygusal yönden gelişimlerine önem verilmesi gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Ö8 *“ İlkokulda hani bu kas gelişimi derler. Akademik becerileri çizgileri çalışsın öyle gelsin ama bence oturmasını kalkmasını öğretmeniyle nasıl konuşması gerektiğini arkadaşlarıyla nasıl uyum sağlaması gerektiğini öğretsin çocuk zaten o akademik beceriler*

ilkokulda kendiliğinden gelecektir. Ya olumsuz davranışlar gösteren bir çocuk uyum sağlayamıyorsa ilkokulda bulunduğu bir ortamda akademikte de çok ilerleyeceğini düşünmüyorum önce uyum becerilerinin gelişmesi gerekiyor.” derken Ö13 *“Hangi becerileri yani bunu akademik olarak söylüyorsan ben akademik olarak anaokulunda bir şey öğrenmesi gerektiğini düşünmüyorum. Yani atıyorum 50’ye kadar sayması gerekmiyor çocuğun. Yani saymayı ilkokulda zaten öğrenecek. Okuma- yazmayı da öğrenecek çocuklara ses de verilmemeli bence. Yani burada çocuklar sosyal, duygusal anlamda iletişim kurmayı öğrenmeliler, oyun oynamayı, kendini ifade etmeyi öğrenmeli, duygularını düşüncelerini neden nasıl diye sorular sormayı öğrenmeli. Sorduğunda cevap vermeyi ya da nereden bulacağını öğrenmeli. Yani araştırma yapmaya yönelik davranış, düşünce silsilesini geliştirmiş olmalı. Çocuklara öyle ortamlar hazırlamalıyız ki bunları geliştirmeli. Şu anda bilgiye ulaşmak zaten çok kolay günümüzde öğretmen olmak da öğrenci olmak da çok kolay.”* demiştir.

Velilerin bir kısmının tersine kaynaştırma uygulamasının çocukların gelişimlerini olumlu etkilediğini düşündükleri görülmüştür. Velilerin büyük kısmının ise ilkokula hazırlık çalışmalarını her anaokulunda olması gereken bir faaliyet olarak gördükleri, bunun doğrudan tersine kaynaştırma ile ilgili olmadığını düşündükleri bulunmuştur. V1 *“Evet duygusal anlamda çocuklar aynı yaş grubunda. Çocuklar duyma ve konuşma kısıtlılığı çeken çocuklar. Birbirine daha çok ilgi gösteriyorlar. Çocuğumda çok büyük gelişmeler kaydetti. Böyle eğitimlerin Türkiye çapında her ilde özellikle en az 3-5 okul olması gerekir. Her engelli çocuk bizim çocuğumuzdur. ”* derken V12 *“Başta açıkçası korktum ve tereddüt ettim. Ama daha sonra korkumun boş olduğunu anladım. Çünkü çocuğumun bir işitme engelli çocukla çok iyi anlaştiğini fark ettim. Ondan işaret dilini öğrenip bize evde yapmaya çalıştı.”* demiştir. Fakat ailelerin tersine kaynaştırma uygulamasının çocuklarının gelişiminde olumlu katkıları olduğunu düşündükleri bulunmuştur. V1 *“Dünyada engelli çocukların olduğunu erken yaşta öğreniyorlar. Özel eğitimin çok özel faydaları oluyor güzel konuşma, davranış disiplin özveri verdiğini düşünüyorum.”* derken V6 *“Anaokuluna giden*

çocuklar gitmeyenlere nazaran daha uyumlu ve daha algısı güçlü oluyorlar. ” demiştir.

Soru kökünde bulunan “ *Etkilendiğini düşünüyor musunuz? ”* ifadesinin veliler tarafından olumsuz etki olarak anlaşıldığı düşünülmüştür. V15 “ *Hayır düşünmüyorum. Aksine engelli çocukların nasıl bir zorluk yaşadıklarını benim çocuğum daha iyi anlıyor.*” derken V10 “ *Hayır toplum içinde engelli bireyleri daha rahat kabullenmesini ve onlara yardımcı olmayı sağlıyor, engellilerin farkına varıyor, onlarla iletişim kurabiliyor. ”* ifadelerini kullanmışlardır.

4.6.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Zihinsel Becerilere Etkisi

Tersine kaynaştırma uygulamalarının ilkokula hazırlık becerisi olarak zihinsel beceriler doğrudan ifade edilmese de öğretmenlerin tersine kaynaştırma ile öğrencilerin akademik ve dil gelişiminin arttığını söylemesi konuyla ilişkili bulunmuştur.

4.6.2.1. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Akademik Becerilere Etkisi

Okulun bir anaokulu olması sebebiyle kazanımları arasında akademik becerilere yönelik faaliyetlerin zaten verilmekte olduğu; tersine kaynaştırma uygulamalarıyla ise bu becerileri kazandırmada eğitim- öğretim çeşitlenmesini sağladığı bulunmuştur. Bu konuda öğretmenlerin ve velilerin hemfikir oldukları bulunmuştur. Ö12 “*Akademik olarak artışı olur mu şöyle bir artışı olabilir engellilerde kullandığımız eğitim-öğretim teknikleri çok fazla görsele dayalı. Okul öncesinin de ötesinde görsele dayandığı için çocuklar daha çabuk öğreniyorlar.*” derken V2 “ *Evet hazır olduğunu düşünüyorum. Anaokuluna gideli ismini yazmayı, rakamları ve sayıları öğrendi. ”* demiştir. V10 ise “ *Akademik olarak, sosyal uyum olarak, iletişim becerileri olarak ilerleme kaydetmesi gerekli, onu da çocuğumda görüyorum.*” demiştir.

Öğrencilerin matematik, okuma-yazma, kitap okuma, resim yapma gibi akademik becerileri yaptıkları bulunmuştur. Ç1 “ *Sayılar, toplamalar işte dün biz bir kuş yapmıştık.*” derken Ç3 “ *Matematik yüzer yüzer saymayı, onar onar saymayı filan öğreniyoruz, etkinlik yapmayı.*” Ç13 “ *Faaliyet yapmayı öğreniyorum sonra matematik yapmayı öğreniyorum toplama, çıkarma öğreniyorum.*” demiştir.

Okuma-yazma ve çeşitli etkinlikten bahseden öğrencilerden Ç4 “ *Çizgi çalışması, ondan sonra geçen örümcek yaptık bide kuş yaptık öncelerde bazı şeyler daha yapıyorduk ama onları unuttum. Boyama, çizgiler başka bilmiyorum ki unuttum.*” derken Ç5 “ *Örümcek yapmayı, kitap çalışıyoruz dersler öğreniyorum aklıma bir şey gelmedi* ” demiştir. Ç8 “ *Ödev, oyuncak, etkinlik, kesmek, resim bide spor, ödev, oyuncak.*” derken Ç10 “ *Ders yapmayı öğreniyorum, kitap çalışmayı öğreniyorum, resim yapmayı öğreniyorum bide ders.*” demiştir. Ç9 ise kurallardan da bahsetmiştir. “ *Çok zor dersleri yapmalı, oyun oynamak ve çok zor değil de kolay parmak kaldırmak. Unuttum yine.*” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmen yönlendirmesiyle cevap veren yetersizlikten etkilenmiş Ç2’ye öğretmen yapılan faaliyetleri sıralamıştır. Öğretmenin “ *Neler yapıyorsun?* ” sorusuna Ç2 “ *neler yapıo* ”, öğretmenin “ *Kağıtları kesiyor muyuz?* ” sorusuna Ç12 “ *kesi* ”, “ *Hamurla oynuyor musun?* ” sorusuna ise “ *oynuyo, hamur yok* ” gibi yanıtlar vermiştir. Ç11’e ise öğretmen “ *Resim yapıyor musun?* ” dediğinde Ç11’den “ *okul..ga* ” yanıtı alınmıştır. Ç12’nin bütün sorulara ilgili olduğu ve soruları yeterince iyi anladığı gözlenmiştir. Öğretmeni Ç12’nin aslında utangaç bir çocuk olmadığını daha çok cevap verebileceğini ama utandığı için fazla konuşamadığını da belirtmiştir. Öğretmen “ *Biz beraber öğretmenle çocuklar beraber ne yapıyoruz burada?* ” Ç12 “ *...*” konuşmamıştır. Öğretmen “ *Makas çalışması yapıyor muyuz?*” dediğinde ise Ç12 “ *hı hı kesiyoruz*” demiştir. Öğretmen “ *Başka?* ” demiş Ç12 “ *defterle, kalemle* ” demiştir. Öğretmen “ *Kalemle çalışıyoruz başka neler yapıyoruz orada var .*” dediğinde ise “ *Kitap* ” demiştir. Sorular ve cevaplar benzer şekilde bir müddet daha devam etmiştir.

4.6.2.2. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Dil Becerilerine Etkisi

Tersine kaynaştırma uygulamalarında ilkokula hazırlık çalışmaları için öğretmenlerin sosyal ve duygusal gelişimin yanında dil gelişiminden de sıklıkla bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük kısmının tersine kaynaştırmanın dil gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Ö4 “ *Tabi ki konuşma becerileri ya da iletişim diyebiliriz, uyum becerileri bunları desteklediğini görüyoruz yani.* ” derken Ö1 “ *Tabi en fazla da dil gelişimini desteklediğini düşünüyorum. Çünkü çocuk evde çok sınırlı bir ortamda. Evde hani ailesi birçok çocuğun ailesi konuşamayan aileler. İşitme engelli olan çocukların anneleri bu açıdan bu çocuklarla bir diyalog kuramıyor. Yani çocuk dış ortamda da çok fazla desteklenmiyor. Bunu bu okul sağlamış oluyor, dil girdisini öğretmenlerinin yanında arkadaşlarından kazanmış oluyor. Hani işitme engelli değilse de yine dil girdisi alma şansı oluyor diye düşünüyorum çocuğun.* ” demiştir.

4.6.3. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Fiziksel Becerilerine Etkisi

Öğretmenlerin çocukların fiziksel gelişimini sağlamak için özellikle yazma faaliyetleri için gerekli olan el kaslarını geliştirmeye öncelik verdikleri görülmüştür. Ö11 “ *İlkokula hazırlıkta psiko-motor en önemli bilişsel, sosyal tabi ki bunlar ardından devam ediyor. Bir çocuğun dil alanı, öz bakımı yani çocuğa aslında ilkokula hazır bir biçimde gönderiyoruz. Dediğim gibi kalem tutma, kendi öz bakım ihtiyaçlarını karşılama. İlkokullarda biliyorsunuz tenefüs var, bu tenefüsler de çocuklar sosyalleşiyor. Burada çocuk öğretmen yokken arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiğini, nasıl birlikte vakit geçirmelerini öğretiyoruz, öğretmenin olmadığı durumlarda yani. İlkokula bu şekilde hazırlıyoruz çocukları.* ” derken Ö14 “ *Şöyle kalem tutma. Yaptığımız iş ama sayı, renkler ondan sonra işte kavramların tamamını öğreniyorlar. Görsel algılama, zıt kavramlar ondan sonra matematik mesela, temel matematik onları öğretiyoruz.* ”

Onları kazanıp gitmesinin hani ilkokulda ona çok büyük kazanım sağlayacağını düşünüyorum. Faydalı olacağını düşünüyorum.” demiştir.

Velilerin ilkokula hazırlık becerileri denildiğinde ilk anladıkları ve belirttikleri becerinin fiziksel beceri olduğu görülmüştür. Kalem tutma, yazma, çizme gibi kas gelişimini destekleyen beceriler öncelikli olarak bulunmuştur. Bunu sayı sayma, anlama, kavrama gibi akademik becerilerin takip ettiğini düşündükleri görülmüştür. Yine veliler çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin de ilkokula hazırlık için gerekli olduğu düşüncesindedirler. V1 “ *El becerisi. Kendine olan özgüvenin yüksek noktalarda olması, disiplin içinde çalışmasını bilmesi. Bir binada en önemli olan temeldir.*” derken V14 “ *Fiziksel olarak el kaslarının, vücut kaslarının gelişmesi, zihinsel ve duygusal zekanın gelişmesi, anlama, kavrama yeteneğinin gelişmesi; ilkokula çok önemli bir hazırlıktır.*” demiştir. Bu konuda V15 “ *Bence öğrencilerin ilkokula gidebilmeleri için el kaslarının çok iyi gelişmiş olması ve arkadaşlarıyla olan diyalogu çok önemlidir. Evet benim çocuğumun hazır olduğunu düşünüyorum.*” derken V12 “ *El becerileri, kendi yaş gruplarıyla bir arada vakit geçirerek, bir şeyler paylaşması ve ortama ayak uydurması. Sosyalleşmesi her açıdan ilkokula hazır olduğunu düşünüyorum.*” demiştir.

4.6.4. Tersine Kaynaştırma Uygulamasının Tüm Gelişim Becerilerine Etkisi

Öğretmenlerin çoğunluğunun çocuğun okulöncesi dönemde tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini düşündükleri bulunurken, ilkokula hazırlık çalışmalarının tersine kaynaştırma uygulamaları içerisinde verilmesinde bu gelişim alanlarını olumlu etkilediğini düşündükleri bulunmuştur. Ö3 “ *Öncelikle sosyal yani benim için çok önemli sosyalleşebilme, kurallara uyabilme, bir kurumda kuralların olduğunu, bir düzen çerçevesinde işlemesini bilmesi çocuğun. Çocuğun kendini çok güzel bir biçimde ifade edebilmesi her anlamda. Çocuğun özgüvenli olması, çocuğun işbirlikçi olması, paylaşımcı olması, yeri geldiğinde liderlik duygusunu ön plana çıkarabilecek seviyede olması. Tabi ki küçük kas gelişimi dediğimiz parmaklarını kullanabilmesi, kalem tutmayı bilmeyen ya da kalem*

tutamayan bir çocuğa siz okuma yazma eğitimi veremezsiniz ya da ritmik saymayı. Yani ilkokulda müfredatta ne veriliyorsa onun ön aşamasının okul öncesinde zaten hazır hale getirip paket program gibi gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum.” derken Ö10 “ Bir kere sosyal- duygusal gelişimini tamamlamış olması gerekiyor, olumlu bir iletişim kurmayı öğrenmeleri gerekiyor. Paylaşma, yardımlaşma onun dışında öz bakım becerileri çok önemli, tuvalet ihtiyacını kendi karşılayabilmeli, yemeğini kendi yiyebilmeli, üzerini kendi değiştirebilmeli. Akademik olarak da bilişsel ilköğretimin temelini oluşturacak bilişsel becerileri de kazanmalı diye düşünüyorum.” demiştir.

Velilerin büyük kısmının da anaokulunun gelişim alanlarını desteklediğine inandıkları bulunmuştur. V12 “ Her açıdan faydalı olduğunu düşünüyorum. Sosyalleşmesi, elleri kalem tutmaya alışıyor. Faaliyetler yaparak düşünce yapısını hayal dünyasının genişlediğini fark ediyorum.” derken V14 “ Hem zihinsel, fiziksel, duygusal açıdan katkı sağlayacağını, hem de eğitim-öğretim zamanına iyi bir hazırlık olduğunu düşünüyorum.” demiştir.

Tersine kaynaştırma uygulamalarıyla anaokulunda ilkokula kazandırılacak hedeflere ulaşamayacağını düşünen Ö6 ise “ Anaokulu tabi ki destekleyecek. Hiç biri yerinde saymayacak. Benimkisi işin şakası illa ki gelişecek, sosyalleşecek, psikomotor alanında gelişecek bir adım üstüne çıkacak, çocuk kendini ifade etmesini sağlayacak, çocuk paylaşmayı öğrenecek. Hiçbir şey yapmıyor gibi görünen çocuk pek çok şey kazanıyor. Ama sen idealist bir öğretmensen ve bir şeyler yapmaya çalışıyorsan bunların tersine kaynaştırma yüzünden minimum düzeyde olduğunu görüyorsun. İşte bu da amacına ulaştırmıyor tersine kaynaştırmayı.” demiştir.

Anaokulunda var olan tersine kaynaştırma uygulamalarının çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri alınarak saptanmıştır.

BÖLÜM V

5.SONUÇ -TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma verilerinden ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç -Tartışma

Bu çalışma, tersine kaynaştırma uygulaması olan bir özel eğitim anaokulundaki öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin görüşleri alınarak ve gözlemlere dayalı olarak gerçekleştirildi. Böylece tüm okulu konu edinen bir çalışma olarak diğer çalışmalardan farklılık gösterdi. Tersine kaynaştırma uygulamalarının bir özel eğitim anaokulunda nasıl yürütüldüğü ve tersine kaynaştırma uygulamalarının ilkokula hazırlıktaki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Araştırma konusunun hem okulöncesi hem özel eğitim hem de ilkokul ile bağlantılı olması araştırmayı geniş bir çerçeveye yerleştirmeyi zorunlu kıldı. Böylece araştırmanın literatür kısmında çok yönlü bir araştırmaya gidildi. Bu çalışmada kaynaştırma uygulamalarıyla tersine kaynaştırmanın benzer ve ayrılan noktalarına okulda bulunan kişilerin görüşleriyle literatür taramasında elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak yer verildi.

Literatür taramasında ülkemizdeki anaokullarının belli amaç ve hedeflere ulaşmak için kendilerine ait programları olduğu görüldü. Programın esnek yapısının tersine kaynaştırma uygulamalarında bulunan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlama yapılmasına imkan sağladığı bulundu. Okulda bulunan özel eğitim öğretmenlerinin programı uyarlama, bireysel eğitim planı hazırlama, uygulama konusunda aktif oldukları ve yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitimlerinde kendilerini yeterli hissettikleri görülürken, okul öncesi öğretmenlerin kendilerini yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitimlerinde kısmen yeterli gördükleri bulundu.

Kaynaştırma uygulamalarının yönetmelikte tam ve yarı zamanlı kaynaştırma olmak üzere iki bölümden oluştuğu tespit edildi. Yönetmelikte tersine kaynaştırma ifadesine ise rastlanmadı, fakat tam zamanlı kaynaştırma bölümünde “özel eğitim okullarına normal öğrencilerin kabulü” olarak geçtiği görüldü. Bu sebeple tersine kaynaştırmanın tam zamanlı kaynaştırma bölümünde üstü kapalı kaldığı ve tam olarak anlaşılmadığı düşünüldü. Bu durumun okul uygulamalarında bir belirsizliğe yol açtığı görüldü. Öğretmenlerin mağdur olduklarını düşündükleri aynı sınıfa farklı engel grubundan öğrencilerin alınması konusunda aslında yönetmelikte tam zamanlı kaynaştırma bölümünde sınıflarda farklı engel gruplarından öğrenci bulunması durumunda okul öncesinde sınıf sayısı 14 değil de 6 olarak uygulanabileceği belirtildiği görüldü. Fakat okulda bu şekilde bir düzenlemeye gidilmediği, sınıfların 14 kişi olarak devam ettikleri tespit edildi. Bu durumda öğrencilere ve öğretmenlere olumsuz yansıdığı düşünüldü.

Öğretmenlerin genelde okulda tersine kaynaştırma uygulamasının olduğunu bilmeden okula geldikleri, velilerin ise böyle bir uygulamanın olduğunu duyarak geldikleri görüldü. Ancak hem öğretmenlerin hem de velilerin tersine kaynaştırmanın ne olduğunu, nasıl uygulandığını okula geldikten sonra okuldaki kişilerden bilgi alarak ve uygulama esnasında öğrendikleri görüldü. Uygulamanın içinde olmalarına rağmen hala bu kişilerin tersine kaynaştırma hakkında net bir fikre sahip olmadıkları görüldü. Fakat öğretmenlerin okullarında tersine kaynaştırmanın doğru ve iyi bir biçimde uygulandığını düşünmeleri çelişkili bir durum olarak değerlendirildi. Öğretmenlerin ve velilerin tersine kaynaştırmanın etkilerini olumlu buldukları ve gerekliliğine inandıkları bulundu. Ayrıca öğretmenlerin tersine kaynaştırma hakkında hizmet içi seminerler almak istediklerini belirttikleri görüldü.

Türkiye’de tersine kaynaştırma uygulaması olduğu bilinen okulların genellikle tek sınıfta uygulama yaptıkları, yalnız iki okulun tüm sınıflarında tersine kaynaştırma uyguladığı tespit edildi. Bu okulun tamamında tersine kaynaştırma uygulanıyor olmasının, okulun vizyon ve misyonunun tersine

kaynaştırma üzerine kurulmasının, uygulamanın okul tarafından önemsendiğinin göstergesi olduğu düşünöldü. Ayrıca okul öğretmenlerinin tersine kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini örnek okul olarak gördükleri ve böyle bir sorumluluk taşıdıklarını düşündükleri bulundu.

Okulun işitme engelliler okulu olarak kurulduğu bu sebeple fiziki düzenlemelerin ve materyallerin işitme engellilere yönelik olduğu göröldü. Fakat okulun özel eğitim anaokuluna dönüştürölüp farklı engel gruplarını kabul etmesine rağmen okulda diğer engel grupları için herhangi bir düzenlemeye rastlanamadı. Öğretmenlerin bir okulun her engel grubuna göre düzenlenmesinin ve materyal geliştirmenin çok zor hatta imkansız olduğunu düşündükleri göröldü. Okulda sınıf sayısının altı olarak sabit tutulduğu, talep olmasına rağmen yeni sınıf açmadıkları bulundu. Okulda bulunan diğer bölümlerin sınıf olarak değil de bireysel oda, çok amaçlı salon, oyun odasından oluşturulduğu göröldü. Böyle bir düzenleme yapmadaki amaçlarının; tersine kaynaştırmadaki öğrencilerin sosyalleşip kendileri ifade edebilecekleri yerlerin olması, çocukların birlikteliklerinin sınıfla sınırlı kalmayıp anaokulu çocuğunun hareket etme ihtiyacının karşılanması ve gelişimlerinin desteklenmesini sağlamak düşüncesinde oldukları bulundu. Nitekim Schoger (2006)'de yaptığı tersine kaynaştırma uygulaması ile ilgili araştırmada sınıf ve sınıf dışında sağlanan etkileşim imkanlarının öğrencilerin sosyalleşmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Tersine kaynaştırma uygulamalarından öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin etkilendiği bulundu. Bu bakımdan araştırmanın kaynaştırma uygulamaları ile yapılan çalışmaların sonuçlarına benzerlik taşıdığı göröldü. Literatürde kaynaştırma uygulamaları sonuçlarında öğretmenlerin mesleki anlamda geliştikleri bulunurken, ağırlıklı olarak öğretmenlerin kaynaştırmaya olumsuz tutum sergiledikleri, kaynaştırma uygulamalarında yer almak istemedikleri ve kaynaştırmanın amacına ulaşmadığını düşündükleri görölmüştür. Tersine kaynaştırma uygulayan bu okulda ise bir öğretmen dışında öğretmenlerin hepsinin tersine kaynaştırmanın gerekliliğine inandıkları ve uygulamaya istekli oldukları bulundu. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışmanın onlara

öğretmenlikte yeni roller verdiğini, mesleki açıdan kendilerini geliştirdiğini, ayrıca öğretmenlerin tersine kaynaştırmanın amacına hizmet ettiğini düşündükleri görüldü. Tersine kaynaştırma uygulamalarının olumsuz olduğunu düşünen tek öğretmenin, uygulamanın yararlı kısımlarında olduğunu fakat olumsuzluklarının daha fazla olduğunu düşünmesi nedeniyle ayrı ortamlarda eğitimi savunduğu görüldü. Öğretmene göre, uygulama sınıf seviyesini aşağıya çekerek normal gelişim gösteren öğrencilerin daha hızlı ilerlemesini engellemekte, engelli öğrencilere yeterli zaman ayırlamamasına yol açmakta, birlikteliğin sağlanmasında sıkıntı yaşanmakta ve öğretmenin iş yükünü arttırmaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin belli roller üstlenmesi gerektiği bilgisine ulaşılmış, fakat kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumda olan öğretmenlerin bu rolleri üstlenmekten kaçındığı ve yerine getirmedikleri çalışmalarda ortaya konmuştur. Tersine kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlerin bunu bir sosyal sorumluluk olarak gördükleri, üstlendikleri vazifeyi önemli görerek mesleki ve manevi olarak tatmin oldukları bulundu. Öğretmenlerin olumlu tutumları sayesinde öğrencilerin iletişimlerinde ve akran eğitiminde onlara model olduğu ve rehberlik ettikleri görüldü. Veli bilgilendirmelerinde ve onlarla birlikte hareket etme konusunda da aktif oldukları bulundu. Kaynaştırma uygulamalarında ise öğretmen veli ilişkisinin sınırlı kaldığı ya da hiç olmadığı görüldü.

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamalarında olumsuz yaklaşıkları tek konunun sınıfta farklı engel grubundan öğrencilerin aynı sınıfta bulunması olduğu bulundu. Öğretmenlerin farklı engel gruplarına yönelik eğitim programlarını uyarlamada, her birine uygun fiziki düzen ve materyal sağlamada, eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında ve sınıf içi ilişkilerin sağlanması konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edildi. Öğretmenlerin zamanlarının ve enerjilerinin büyük kısmını bu karma grubun birlikteliğini sağlamaya, plan yapmaya, bireysel eğitimlerine ayırdıkları için, sınıf içinde gerçekleştirdikleri faaliyetlerin azaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından bu durumun sınıf seviyesinin ve performansının düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu durum da ilkokula

hazırlık çalışmalarının yeterince uygulanmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, oluşturulan bu karma yapının özellikle ilerlemeye açık çocukların yerinde saymasına neden oluşturabileceği ve sınıf içi iletişimin yeterince sağlanamadığı görüşünde oldukları bulundu. Literatür incelendiğinde ise yetersizlikten etkilenmiş çocukların erken yaşta kaynaştırma eğitimine alınmasının faydalı olduğu ortaya konmaktadır.

Öğretmenlerin tersine kaynaştırmanın tek engel grubuyla yürütülmesinin faydalı olduğunu ve tersine kaynaştırma uygulamaları için en uygun grubun işitme engelli öğrenciler olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu düşünceye sahip olmasında okulun daha önceden işitme engelliler okulu olması ve öğretmenlerin çoğunun işitme engelliler öğretmenliği mezunu olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler işitme yetersizliği bulunan öğrencileri normal gelişim gösteren akranlarına en yakın grup olarak düşünmektedirler ve onların anaokulu müfredatının takibinde daha az sorun yaşayacaklarına, böylece ilkokula hazırlık çalışmalarının rahat bir biçimde yürütülmesinin sağlanabileceğine inanmaktadırlar.

Öğretmenler işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin yanı sıra aynı sınıfta hafif düzeyde ya da eğitilebilir zihinsel yetersizliği bulunan çocukların da uygun bir şekilde eğitilebileceğini, bunu görme ve bedensel yetersizliği bulunan öğrencilerin takip edebileceğini düşündükleri belirlendi. Orta ve ağır düzeyde yetersizliği bulunan ve çok engelli öğrencilerin ise tersine kaynaştırma uygulamaları için uygun olmayacağı görüşünde oldukları tespit edildi. Öğretmenlerin tersine kaynaştırmanın tüm engel grupları için uygun olmadığını, bunun için fiziki şartların, personel ihtiyacının karşılanamayacağını düşündükleri bulundu.

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili çalışmalarda, ailelerin genellikle sürece çok dahil olmadığı, normal gelişim gösteren çocukların velilerinin kaynaştırmaya olumsuz tutum sergiledikleri ve kaynaştırma eğitimi alan velilerinde süreçte yalnız kaldığı uygulamalar olduğundan bahsedilmektedir. Bu okulda ise tersine

kaynaştırma uygulamalarından ailelerin olumlu etkilendiği, uygulamayı benimsedikleri ve sonuçlarını olumlu buldukları görüldü. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerine farklı özelliklere sahip insanlarla bir arada olma imkanı sunduğu, onların da çocuklarına bireysel farklılıklara saygı duymayı öğretme imkanı sağladığı görüldü. Yetersizlikten etkilenmiş ailelerin de yalnız olmadıkları, onları destekleyecek kişilerin olduğu, kendilerinin ve çocuklarının önemsendiğini görerek mutlu oldukları, dışlanmışlık ve yalnızlık hissinden kısmen kurtuldukları gözlemlendi.

Velilerin sınıfta bulunan öğrencilerin yetersizlikleri hakkında yeterince fikir sahibi olmadıkları ve farklı engel gruplarının aynı sınıfta bulunmasını önemsemedikleri bulundu. Velilerin tersine kaynaştırma uygulamasının işitme yetersizliği bulunan çocuklar için etkili olduğunu düşündükleri görüldü. Bunun yanı sıra konuşma, görme, bedensel ve tek engel gruplarının da kısmen yer almasında sakınca görmedikleri bulundu. Zihinsel engelli, çoklu yetersizliği bulunan ve ağır diye nitelendirilen grupların ise tersine kaynaştırma eğitiminde yer almasını istemedikleri bilgisine ulaşıldı. Sonuç olarak, velilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimlerini ve ilkokula hazırlık çalışmalarını engellemeyeceklerini düşündükleri engel gruplarının tersine kaynaştırma uygulamalarında bulunmasında sakınca görmedikleri bulundu.

Kaynaştırma uygulamalarının en çok etkileneni yani öğrencilerin uygulamalardan çeşitli değişkenlere göre olumlu ve olumsuz etkilendiklerini gösteren çalışmalar vardır. Bu çalışmada tersine kaynaştırmanın öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu görüldü. Tersine kaynaştırma uygulamaları ile eğitimde fırsat eşitliği sağlandığı ve akran eğitimine zemin hazırladığı görüldü. Okul öncesinde öğrencilerin koşulsuz sevgi ve kabul içinde olmaları onların birbirlerini kabulünü kolaylaştırıcı bir etmen olarak bulundu. Öğrencilerin tersine kaynaştırma uygulamalarıyla yardımlaşma, paylaşma ve merhamet duygularını yaşayarak öğrenme fırsatı yakaladıkları görüldü.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlarının engel durumlarındaki farkı ayırt edemedikleri ve genellikle arkadaşlarının işitme engelli olduğunu düşündükleri, hatta diğer yetersizliği bulunan öğrencileri de işitme engelli olarak nitelendirdikleri görüldü. Tersine kaynaştırma ile yetersizlikten etkilenmiş çocukların akranlarıyla birlikte kendi hızlarında eğitim aldıkları, farklı öğretim yöntemleriyle ve ders araç gereçleriyle desteklendikleri bulundu. Sonuçta yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin tersine kaynaştırma uygulamalarıyla kendilerini daha rahat hissettikleri, daha iyi ifade edebildikleri ve sosyalleştikleri tespit edildi.

Kaynaştırma uygulamalarının genel eğitim veren okullarda gerçekleştiği, kaynaştırma öğrencilerine yeterli destek eğitim hizmetinin ulaşmadığı, öğretmenlerin bilgi ve uygulamada yetersiz kaldığı, bazı öğretmenler ve veliler tarafından kaynaştırma uygulamalarına sıcak bakılmadığı yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlardır. Tersine kaynaştırma uygulamasının ise özel eğitim okulunda, özel eğitim destek hizmetlerinden faydalanılarak, özel eğitime uygun ortam ve materyallerin hazırlanarak yürütüldüğü görüldü.

Tersine kaynaştırmanın kaynaştırmadan ayrılan yönleri olarak sınıf mevcutları, bireysel eğitim ve uygulamanın çift öğretmenle yürütülüyor olması olarak belirlendi. Öğretmenler ve veliler tarafından çift öğretmenle çalışmanın sonuçları olumlu bulunurken, okul öncesi öğretmenlerinin grupla baş başa kaldığı durumlarda sıkıntı yaşadıkları ve kendilerinin yetersiz hissettikleri bulundu.

Öğretmenlerin ve velilerin hemen hemen hepsinin tersine kaynaştırma uygulamasının ilkokula hazırlık çalışmaları için önemli olduğuna inandıkları görüldü. İlkokula hazırlık çalışmalarının genellikle anaokulunda yapıldığı fakat ilkokula hazırlığın ailede başlaması gerektiği bulundu. Öğrencilerin genellikle ilkokula karşı olumlu görüşleri olduğu, ilkokulu kuralları olan ve akademik becerilerinin kazanılacağını bir yer olarak düşündükleri görüldü. Bu durumda öğrenciler ilkokula başlama yaşının ve ilkokula hazırlık becerilerinin kısmen farkındırlar denilebilir.

Araştırmada tersine kaynaştırma uygulamasının öğrencilerin ilkokula hazırlık sürecinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edildi. Tersine kaynaştırma uygulaması ile okulda çocukların gelişimlerinin desteklendiği bulundu. Okulda öğrencilerin fiziki ve zihinsel gelişimini artırmak için çeşitli faaliyetlerin yapıldığı gözlemlendi. Fakat tersine kaynaştırmanın asıl amacının çocukların iletişim becerilerini arttırma, kendilerini ve başka bireyleri tanıyarak duygusal yönden gelişme kaydetme olarak görüldüğü bulundu. Çocukların kendilerine güvenen, özerk bireyler haline gelmelerinde ve olumlu kişisel özellikler kazanmalarında tersine kaynaştırma uygulamasının etkili olduğu düşünüldü. Tersine kaynaştırma ile çocukların sosyal gelişimlerinin erken yaşta desteklendiği, okul öncesinde edinilen deneyim ve sosyal yaşantıların ilkokul ve diğer yıllara önemli ölçüde etki edeceğine inanıldığı bulunmuştur.³¹

Bu çalışmada öğretmenlerin ilkokula hazırlık becerilerini sadece akademik beceriler olarak düşündükleri; sosyal ve duygusal becerileri ise ilkokula hazırlık becerilerinin üstünde bir yerde tuttıkları görüldü. İlkokula hazırlık denilince ilk akla gelen konunun okuma-yazmaya hazırlık yönünde bir algı olduğuna rastlandı. Ne var ki bununla ilgili araştırmalar okul öncesi eğitimin, çocuğun sadece bilişsel ve okur-yazarlığa yönelik becerilerini kapsamayan, aksine çocuğun tüm gelişim alanlarını (fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil) kapsayan, çok yönlü bir süreç olduğundan bahseder. Buna göre okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri de çocukların ilkokula yumuşak ve sıkıntısız bir şekilde geçişlerine yardımcı olmaktır (Winter ve Kelley'den aktaran Şahin vd., 2013).

Velilerin tersine kaynaştırma uygulamalarının ilkokula hazırlık çalışmalarının yürütülmesinde öğretmenleri ve okulu sorumlu tuttıkları bulundu. Ailelerin anaokullarının çocuklarının zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel

³¹ Çocukların okul öncesi eğitimde ilkokula hazırlanırken, paylaşmayı, işbirliğini, sosyalleşmeyi ve birlikte çalışmayı öğrendikleri ayrıca akranlarıyla kurdukları ilişkilerde yaşanan sorunlara çözüm yolu geliştirmeyi, çatışma ve kendini koruma durumlarını, diğer çocukların haklarına saygı duymayı öğrendikleri, böylelikle sosyal ve duygusal yönden gelişmiş oldukları (OBADER, 2013a) düşünüldüğünden; araştırmamız beklenen durumla örtüşmüştür.

gelişimlerini desteklediğini belirttikleri görüldü. Özellikle velilerin anaokulunu okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının verildiği yer olarak gördükleri, çocuklarının anaokulunda aldıkları eğitimin yeterli olduğuna inandıkları ve ilkokula geçmeye hazır olduklarını düşündükleri bulundu. Nitekim okul öncesi programında ilköğretime hazırlık; matematik ve çizgi çalışmasının kazandırılması olarak değil, 6 yaş grubu çocuklarının bütünsel gelişimlerinin desteklenerek ilköğretim becerilerinin kazandırıldığı sistemli bir bütün olarak bahsedilir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006).

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamasının özel eğitim anaokullarında yaygınlaşmasının ilkokula hazırlık çalışmalarının yürütülmesinde iyi olacağını düşündükleri bulundu. Ayrıca gerekli alt yapı, öğretmen kadrosu gibi faktörlerin sağlanmasıyla diğer kademelerde de gerçekleştirilebileceğine inandıkları görüldü. Bunun yanı sıra üst kademelerde öğretiminin soyut hale gelmesi sebebiyle tersine kaynaştırma uygulamasının diğer kademelerde zor olacağı ya da hiç uygulanamayacağını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bugün ülkemizde tersine kaynaştırmanın anasınıfı dışında ilk ve orta kademedeki uygulayan sadece bir okul olduğu bilinmektedir.

Sonuç olarak, tersine kaynaştırmanın tam zamanlı kaynaştırmanın bir uzantısı olduğu ve kaynaştırmanın taşıdığı amaç ve ilkeleri taşıdığı görüldü. Her ikisinde de özellikle yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesinin amaçlandığı bulundu. Yalnız ülkemiz şartlarında kaynaştırma uygulayan okul koşullarının yetersizlikten etkilenen öğrencilere göre düzenlenememesi, bilgi yetersizliği, destek eğitim hizmetlerinden faydalanama gibi nedenlerle istenilen amaçlara ulaşamadığı bilinmektedir. Tersine kaynaştırmanın yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için düzenlenmiş özel eğitim okullarında, özel eğitim ve destek hizmetlerinden yararlanabilme imkanına, normal gelişim gösteren akranları içinde sahip olması sebebiyle daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle tersine kaynaştırma eğitimine okul öncesi dönemde başlamasının ilköğretime hazırlığa olumlu yansıtacağına inanılmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, aşağıda ki öneriler geliştirilebilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Tersine kaynaştırma uygulamaları özel eğitim anaokullarında yaygınlaştırılabilir.
- Okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik tersine kaynaştırma uygulamaları ile ilgili özel kurslar ya da hizmet içi kursları düzenlenebilir. Böylece öğretmenlerin bu kurslarda tersine kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmeleri sağlanabilir.
- Tersine kaynaştırma uygulamasının ilkökul bünyesinde yürütülebileceği özel eğitim okulları tasarlanabilir ve bu okullara uygun araç-gereç, materyal sağlanabilir. Böylelikle uygulama alanı genişletilebilir.
- Okulun tüm öğrencilerine ve ailelerine düzenli bir program dahilinde tersine kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilendirme yapılabilir.
- Okul öncesi, özel eğitim öğretmenlerine ve ailelere “İlkokula hazır oluş” konusunda seminerler düzenlenebilir. Böylece çocukların okula hazır olarak ilkokula başlamalarına destek sağlanabilir.
- İlkokula başlayan çocukların ilkokula ne düzeyde hazır oldukları uygun ölçme araçlarıyla tespit edilebilir. Tespit sonuçlarına dayalı olarak çocuklara destek sağlanabilir.
- Tersine kaynaştırma da yer alacak engel gruplarının birden fazla olduğu okullarda öğrenci sayısı, fiziki şartlar, alt yapı ve materyal geliştirmede iyileştirme yapılabilir.
- Tersine kaynaştırmaya dahil olan tüm bireylerin bilgilendirilmesi sağlanabilir. Bu bilgilendirmeler için seminer, panel gibi çalışmalar yapılabilir.
- Tersine kaynaştırma uygulamaları yönetmelikte açık bir biçimde yer alabilir. Böylece tersine kaynaştırmanın amaç, yöntem ve hedeflerinin daha net belirlenmesi sağlanabilir.

5.2.2. Bundan Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bundan sonraki araştırmalarda tersine kaynaştırma uygulamalarının uzun süreli etkileri incelenebilir.
- Tersine kaynaştırma uygulayan ve uygulamayan özel eğitim anaokulları karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Tersine kaynaştırma uygulaması bulunan özel eğitim okulları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Kaynaştırma uygulaması bulunan genel eğitim anaokulları ile tersine kaynaştırma uygulaması bulunan özel eğitim anaokulları çeşitli değişkenlere bakılarak incelenebilir.
- Tersine kaynaştırma uygulamalarına yönelik Türkçe kaynakların olmaması büyük bir eksiklik. Yabancı kaynakların Türkçe çevirileri yapılarak tersine kaynaştırma hakkında kaynaklar oluşturularak bu eksiklik giderilebilir.
- Türkiye’de tersine kaynaştırma uygulamasının olduğu tüm özel eğitim okulları çeşitli değişkenlere bakılarak incelenebilir.
- Tersine kaynaştırmanın ilköğretime hazırlığa etkisi çocuklar ilköğretime geçtikten sonra da boylamsal olarak incelenebilir.
- Tersine kaynaştırma uygulamasına katılmış yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle katılmamış öğrencilerin birinci kademedeki durumu çeşitli değişkenlere bakılarak incelenebilir.
- Tersine kaynaştırma uygulamalarının okul öncesi ve diğer kademelerde sosyal ve duygusal gelişime etkilerine bakılabilir.
- Tersine kaynaştırma uygulamaları bulunan sınıflarda farklı engel gruplarının bir arada olma durumları çeşitli faktörler açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

Albayrak, Huriye (2000). Selçuk Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa.

Aral, Neriman ve Durualp, Ender (2013). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Alanlarına Göre Özellikleri (Editör:Rengin Zembat). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 1-26.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim 1*. İstanbul: Ya-Pa.

Akçamete, Gönül (2005). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar (Editör: Ayşe Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 311-357.

Akçamete, Gönül (2012). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 31-74.

Akçamete, Gönül ve Gürgür, Hasan (2012). İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 441-473.

Ataman, Ayşe (2003). Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekliler. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 151-170.

Atkın, Nilay (2011). Kaynaştırma. (Editör: Hasan Avcıoğlu). İlköğretimde Özel Eğitim. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 19-64.

Avcioğlu, Hasan (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP). (Editör: Hasan Avcioğlu). İlköğretimde Özel Eğitim. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 65-144.

Avcioğlu, Hasan (2013). İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H.Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 167-215.

Balat-Uyanık, Gülden (2007). İlköğretime Başlayan Çocukların Anne Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Düzeylerine Göre İncelenmesi. 29(3), 08-22 .

Bakkaloğlu, Hatice (2010). Geçiş (Editör: Bülbin Sucuoğlu). Zihin Engelliler ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık, 292-348.

Bakkaloğlu, Hatice (2012). Özel Gereksinimi Olan Bireyler İçin Geçiş Hizmetleri (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 203-238.

Başal, Mine (2003). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 29-42.

Batu, Sema ve Kırcaali-İftar, Gönül (2011). Kaynaştırma (6.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, Sema ve Uysal, Ayten (2012). Günümüz Sınıflarına Özel Gereksinimi Olan Çocukların Katılımını Destekleme (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 113-139.

Birkan, Binyamin (2012). Erken Çocukluk Eğitimi (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 141-168.

Cankaya, Özlem (2010). İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.

Cavkaytar, Atilla (2013). Özel Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. (Editör: İbrahim H.Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 1-28.

Çayır, Aybala (2009). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik, Nebiha ve Daşcan, Özer (2010). Son Değişikliklerle Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Klavuzu (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dallı, Oğuzhan ile kişisel iletişim, Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara. (09.01.2015).

Dilli, Fatih (2013). 60-72 Aylık Sosyal Açından Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan İlköğretime Hazırlık Destek Programının Çocukların İlköğretime Hazır bulunuşluğuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Diken, H. İbrahim (2013). Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H.Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 409-447.

Dinç, Berrin ve İnal, Gözde (2012). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Çalışmaları. (Editör: Fatma Alisinanoğlu). Okul Öncesi Eğitimde Özel Eğitim Yöntemleri. Ankara: Pegem-Akademi, 179-216.

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara, MEB.

Eğitim Uygulama Okulu Programı (2002). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Erden, Münire ve Akman, Yasemin (2007). Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretme (16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Gök, Gönül (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Gökdere, Murat (2012). Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12(4), 2789-2806.

Güldü, Betül (2010). Sivas İli Örneğinde Kaynaştırma Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Güler, Tülin (2007). Erken Çocukluk Döneminde “Oyun Planlama” Modeli. Eğitim ve Bilim, 32, 143 2007, 32, 143.

Güney, Filiz (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Gürkan, Tanju (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (Editör:Rengin Zembat). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 29-79.

Gürsel, Oğuz (2013). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H.Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 217-249.

Gürşimşek, Ufuk (2003) Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 3 (1), 125-144 .

İnan, Zeynep ve Şimşek, Özlem (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı. (Editör: Fatma Alisinanoğlu). Okul Öncesi Eğitimde Özel Eğitim Yöntemleri. Ankara: Pegem-Akademi, 1-62.

İmrak, Çulhaoğlu, Hülya (2009). Okulöncesi 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 Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

Kandır, Adalet (2004). Gelişimde 3-6 Yaş “Çocuğum Büyüyor” (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kargın, Tevhide, Akçamete, Gönül ve Baydık, Berrin (2001). Okulöncesi Yaşta İşitme Engelli Çocuğu Bulunan Ailelerin Anasınıfına Geçiş Sürecindeki Gereksinimlerinin Belirlenmesi. Özel Eğitim Dergisi. 3(1), 13-24.

Kargın, Tevhide (2012). Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 77-109.

Kartal, Hülya (2011). Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Kayılı, Gökhan (2010). Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kılıç, Zeynep (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Kırcaali- İftar, Gönül (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. Eğitim ve Bilim, 16, 45-50.

Kırcaali-İftar, Gönül (2003). Öğrenme Güçlükleri. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 57-80

Koçyiğit, Sezai (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Koçyiğit, Sezai (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İlkokul Hakkındaki Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14(5), 1861-1874.

Kuş (2012). Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri. Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi? (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Malkoç, Bozarslan, Bahar (2010). Eskişehir İlindeki Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Maviş, İlknur (2013). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H.Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 297-331.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2009a). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Bireyin Gelişimi. Ankara: MEB.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2009c). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Bilişsel Gelişim. Ankara: MEB.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007a). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Dil Gelişimi. Ankara: MEB.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2010). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel. Ankara: MEB.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007b). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Erken Çocukluk Eğitiminde Plan Hazırlama. Ankara: MEB.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2009b). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Fiziksel Gelişim. Ankara: MEB.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007c). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kaynaştırma Eğitimi. Ankara: MEB.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). (2007e). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Psikomotor Gelişim. Ankara: MEB.

OBADER (Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi). (2013). Ankara: MEB.

Oktay, Ayla, Unutkan-Polat. Okul Öncesi Çağı Çocuğunun Temel Gelişimsel Özellikleri. (2006). Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım? (3. Baskı). İstanbul: YA-PA.

Okul idarecisi ile kişisel iletişim, Hasan Kaya Özel Eğitim Anaokulu. İzmir (15.01.2015).

Okul idarecisi ile kişisel iletişim, Milli Eğitim Vakfı Gökkuşuğu Özel Eğitim Anaokulu. Ankara (15.01.2015).

Okul idarecisi ile kişisel iletişim, Trabzon Çamlık İşitme Engelliler Özel Eğitim İlkokulu. Trabzon (16.01.2015).

Okul idarecisi ile kişisel iletişim, Göreneller Görme Engelliler Özel Eğitim İlkokulu ve Ortaokulu. Ankara (16.01.2015).

Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). (2006). Ankara: MEB.

Öncü-Çelebi, Elif ve Özbay, Esra (2010). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özbek, Y.Özlem (2011). 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Aile Katılımlı İlköğretime Hazırlık Programının Çocukların İlköğretime Hazır Bulunuşluluk Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Özbey, Çetin (2009). Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri. Otistik, hiperaktif, Down sendromlu, zihinsel engelli çocuklar için uygulanan biyomedikal, psikolojik ve davranış temelli eğitim, tedavi ve terapi yöntemleri. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Özdemir, Hamide (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

ÖZEGEP (Özel Eğitim Güçlendirme Projesi). (2013). “Birlikte Başarıyoruz” Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Klavuz Kitabı. MEB.

Özmen-Güzel, Rüya (2013). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H.Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 333-367.

Özokçu, Osman (2013). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği. (Editör: İbrahim H.Diken). İlköğretimde Kaynaştırma (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 56-86.

Özyürek, Mehmet (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi (Editör: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık, 315-336.

Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C.C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 140-149.

Sarı, Hakan (2013). Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H.Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 449-496.

Sınıf öğretmeni ile kişisel iletişim, Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlkokul ve Orta Okulu. Ankara (12.03.2015).

Schoger, K.D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(6) Article 3.

Strully, J.L., & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. In S.B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp.141-154). Baltimore, MD: Brookes Publishing

Sucuoğlu, Bülbin (2005). Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar (Editör: Ayşe Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 391-412.

Sucuoğlu, Bülbin (2006). Etkili Kaynaştırma Uygulamaları Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında. Ankara: Ekinoks Kitapevi.

Sucuoğlu, Bülbin ve Kargın, Tevhide (2008). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, Bülbin (2010). Zihin Engellilerin Eğitimi (Editör: Bülbin Sucuoğlu). Zihin Engelliler ve Eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık, 202-236.

Sucuoğlu, Bülbin, Bakkaloğlu, Hatice, Demir, Őeyda, Akalın, Selma, Karasu İ., Fadime (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler. 14(4), 1467-1485.

Şahin, İ. Tuba, Sak, Ramazan ve Tuncer, Nuran (2013). Okul Öncesi ve Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 13(3), 1691-17

Tekin-İftar, Elif (2003). İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlikler. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 81-96.

Topçu, Zeynep (2012). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Türkçe Dil Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Tos, Fahrettin (2001). Okul Öncesi Eğitim. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Tüfekçioğlu, Umran (2003). İşitme Yetersizlikleri. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 97-118.

Ülkü, Büşra Ü. (2007). Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.

Ünal, Füsün (2010). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.

Varlıer, Gülçin ve Vuran, Sezgin (2006). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6 (2) 553-585.

Vuran, Sezgin ve Çelik, Semiha (2008). Örneklerle Kavram Öğretimi. Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Vuran, Sezgin (2003). Zeka Geriliği. (Editör: Süleyman Eripek). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 43-56.

Yavuzer, Haluk (2014). Okul Çağı Çocuğu (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuz, Canan (2005). Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükselen, Arzu ve Yaban, E.Helin (2013). Kaynaştırma Programına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihin Engelli Çocukların Sosyal Yeterlilikleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28(3), 457-471.

Zağlı, Ülkü (2010). Sakarya İlinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Zembat, Rengin (1999). Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa.

e-KAYNAKÇA

Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013b). Ankara: MEB

<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> Erişim Tarihi: 11.11.2014

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_son.pdf. Erişim Tarihi: 14. 10. 2014.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf . Erişim Tarihi: 14. 10. 2014.

http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kurum.asp Erişim Tarihi:14.01.2015

EKLER

EK 1. Resmi İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/867511
Konu: Araştırma izni

26/01/2015

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 05/01/2015 tarihli ve 26 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Halime ARI' nın "Bir okul öncesi eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ilköğretime hazırlığa etkilerinin incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

İznilen Öğrencinin İmzası
26.01.2015

26.01.2015

İznilen Öğrencinin İmzası
SUBAŞI
801

Konya yolu Başkent Öğretmenevi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel:(0 312) 221 02 17/135

EK 2. Fiziki Gözlem Formu

Gözlem tarihi : 11.02.2015

Saat : 15:20 - 17:00

Amaç : Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu'nun fiziki koşullarını ve eğitim ortamlarının incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

GÖZLEM FORMU

Bu form MEGEP (mesleki eğitim ve öğretim sistemlerinin güçlendirilmesi projesi) (2010) “ Çocuk gelişimi ve eğitimi- eğitim kurumlarında fiziksel özellikler ve personel.” MEB yayınları, tarafından hazırlanan modülden araştırmacı tarafından derlenerek hazırlanmıştır.

Okulun Fiziki Koşulları	E V E T	H A Y I R	AÇIKLAMA
Okul Binasının Özellikleri (yer-yapı-bölüm)			
Duvarları renkli,resimli mi?		X	Okulu çevreleyen duvarlarda ve okul binasının duvarları resimsizdir.
Güney cepheli mi?	X		
Binada balkon var mı?	X		Kullanımda olmayan bir balkon var.

BİNANIN YERİ		
Konutların yakın çevresine mi kurulmuş?	X	
Okul tepe yada yokuşa mı kurulmuş?		X
Okul alanı trafik açısından emniyetli mi?		X Önünden otobüs güzargahı geçmekte.
Sessiz gürültüden uzak bir yer mi?		X
Güneş ışığını yeterince alabiliyor mu?	X	
Etrafında kuyu,çukur gibi tehlikeler var mı?		X
Çevresinde park,spor sahası gibi geziye çıkılabilecek yerler var mı?	X	Örnek parkı. Gençlik spor bakanlığına ait park ve spor alanları.
BİNANIN YAPI ÖZELLİĞİ		
Tek katlı mı?		X 2 katlı.
Bina sese ve ısıya karşı izole edilmiş mi?		X Sadece sınıflar sese karşı izole edilmiş.
Merdivenlerde rampa var mı?		X Sadece giriş merdiveninde ufak bir rampa var.
Binanın çevresi duvar veya parmaklıklarla çevrili mi?	X	
Koridorların genişliği uygun mu?	X	
Kurum kaloriferle mi ısıyor?	X	
Havalandırma sistemi var mı?		X Pencereler yoluyla havalandırma sağlanıyor.
BİNANIN BÖLÜMLERİ		

(İç mekan-eğitim mekanı-dış mekan)			
BİNANIN İÇ MEKANLARI			
Veli bekleme salonu			
Veli bekleme salonu var mı?	X		
Veli bekleme salonu iyi dekore edilmiş mi?		X	Sandalyeler, koltuklar ve televizyondan oluşmasına rağmen renklendirilmemiş ve samimi bir havası yok.
Salonda duyur panosu var mı?	X		Gözlem sırasında herhangi bir duyuru asılı değildi. Sadece iki broşür vardı.
Salonda istek kutusu var mı?		X	
İdari kısım			
Yönetici odası var mı?	X		İki yönetici odası bulunuyor.
Öğretmen odası var mı?	X		
Muhasebeci odası var mı?		X	
Uzman odası var mı?	X		Rehber öğretmen için bir oda bulunmakta.
İdari kısma ait wc ve lavobalar bulunuyor mu?	X		
Yönetici odası girişe yakın kısımda mı?	X		Giriş katta.
Yönetici odasında kamera sistemi var mı?	X		
Gözlem Odası			
Okulda gözlem odası var mı?		X	

Vestiyer			
Vestiyer var mı?		X	Girişte ve sınıflara açılan koridorlarda bulunmaktadır.
Vestiyer etkinlik odalarına yakın mı?	X		
Vestiyer çocukların boyuna uygun mu?	X		
Vestiyerde her çocuk için ayrı bölme var mı?	X		
Vestiyerde ayakkabı koyma bölümü ayrı mı?	X		
Dinlenme Odası			
Dinlenme odası var mı?		X	Okulda uyku saatleri olmadığı için böyle bir oda açılmamıştır. Olmadığı için alt sorular çıkarılmıştır.
Yemek Odası ve Mutfak			
Okulun yemekhanesi var mı?	X		
Okulun çocuk sayısına uygun genişlikte mi?	X		
Masa ve sandalyeler çocuğun boyuna uygun mu?	X		
Zemin ve duvarlar kaymaz ve kolay temizlenebilir malzemeden mi?	X		
Aydınlık mı?	X		
Havalandırma sistemi yeterli mi?	X		
REVİR			
Okulda revir var mı?		X	Olmadığı için alt sorular çıkarılmıştır.
Lavabo ve Tuvaletler			
Lavabo sınıf veya grup odalarının yakınında mı?	X		
Burada ki donanım çocuğun kullanımına uygun mu?	X		Sadece ayna boyları yukarıda kalmakta.
HİZMETLİ ODASI			
Okulda hizmetli odası var mı?		X	
DEPO			
Okulun deposu var mı?	X		Merdiven altları ve

			çatı katı depo olarak kullanılmakta.
BİNANIN EĞİTİM MEKANLARI (ALANLARI)	E	H	AÇIKLAMALAR
	V	A	
	E	Y	
	T	I	
		R	
OYUN ODASI ve KÖŞELER			
Oyun odaları var mı?	X		
Oyun odaları yeterince ışık ve havalandırma yeterli mi?	X		
Halı,minder ve diğer oyuncakların kullanımı için parkeli alan var mı?	X		
Grupla oynamasına olanak sağlayacak genişlikte mi?	X		
Masa,sandalye,oyuncak dolapları portatif mi?	X		
Materyal açısından zengin mi?	X		
Müzik köşesi var mı?	X		
Kitap köşesi var mı?	X		
Masa oyuncakları köşesi var mı?		X	
Blok köşesi var mı?	X		
Fen ve doğa köşesi var mı?	X		
Evcilik köşesi var mı?	X		Dramatik oyun köşesi adı altında.
Kukla köşesi var mı?		X	Kukla köşeleri sınıfta yer kaplamaları için kullanılacağı zaman oluşturuluyor.
Geçici ilgi köşeleri var mı?	X		
EĞİTİM ORTAMI (SINIF)			
Çocuk sayısına uygun mu?	X		
Her türlü araç gereç çocukların kullanımına uygun mu?	X		
Göz hizasında mı?	X		
Yaş özelliklerine hitap ediyor mu?	X		
Gelişimsel özelliklerine hitap ediyor mu?	X		

Kaliteli ve sağlam mı?	X		
Orijinal ve dikkat çekici mi?	X		
Malzemelerin düzenlendiği raflar yada kutular var mı?	X		
Her çocuğa yetecek malzeme mevcut mu?	X		
Minder,yastık yada kanepeler var mı?	X		
Farklı olanaklar için halı,parke gibi döşemeler var mı?	X		
Sınıf pencereleri süslerle kapatılmış mı?	X		
Köşeler uygun olarak serpiştirilmiş mi?	X		
ÇOK AMAÇLI SALON			
Çok amaçlı salon mevcut mu?	X		İki salon var. Bu salonlar çocukların koşturmalı oyunlar oynamaları için kullanılıyor. Salonlar tüysüz halı kaplı ve boş.
Gerekli donanıma sahip mi?		X	
BİLGİSAYAR ODASI			
Bilgisayar odası var mı?		X	Her sınıfta öğretmenlere ait diz üstü bilgisayar bulunmakta bazı sınıflarda ek olarak masaüstü bilgisayar bulunmaktadır. Ayrıca her sınıfta projeksiyon bulunmaktadır.
Masa,sandalye,bilgisayar öğrencinin kullanımına uygun yapıda mı?			
SPOR SALONU			
Spor salonu var mı?	X		
Salondaki araç-gereçler çocuğun gelişim özelliklerine uygun mu?	X		

EĞİTİM KURUMUNUN DIŞ MEKANLARI			
1.AÇIK HAVA OYUN MEKANLARI			
Bahçe binanın iki katı gelişliğinde mi?	X		
Bahçeden sınıflara ve tuvaletler kolayca ulaşılabilir mi?		X	
Çimenli alanlar var mı?		X	
Bisiklet sürebilecekleri sert zeminli alan var mı?	X		
Kum havuzu var mı?	X		
Ağaçlar var mı?	X		Sayısı çok az üç dört tane.
Oyun parkı var mı?	X		
Bahçe etrafı duvar yada çitle çevrili mi?	X		

Veri toplama tarihi : 11.02.2014

Saat : 15:20 - 17:00

Amaç : Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu'nun öğrenci bilgileri, misyonu, vizyonu, çevre analizi gibi okulu tanıttıcı bilgilerin toplanmasıdır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında düzenlenen okul evrakların incelenerek ulaşılmıştır. Okul evrakların gerekli kısımları okul idarecisinin izniyle incelenmiştir.

A. ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Yaş Grubu	Kız öğrenci sayısı	Erkek öğrenci sayısı	AÇIKLAMALAR
0-36 ay	3	5	Erken çocukluk eğitimi ailelere yönelik bir programdır.
3-4 yaş	7	7	
4-5 yaş	10	17	
5-6 yaş	15	27	Çalışma grubunu temsil etmektedir.
Toplam	35	46	

A. ÇEVRE ANALİZİ:

Okul Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunmaktadır. Okul şehir merkezine oldukça yakındır (3km). Ulaşımı çok kolaydır ve mahalle olarak Ankara'nın en çok okullaşmış bölgesindedir. Okulun çevresinde ilkokullar, Anadolu lisesi, meslek liseleri, okul öncesi okullar, özel eğitim okulları ve özel rehabilitasyon merkezleri bulunmaktadır. Okul RAM (Rehberlik araştırma merkezi) ile de aynı bahçeyi kullanmaktadır. Okulun çevresinde belediye parkları, spor kompleksleri, tiyatro, sağlık ocağı, hastane bulunmaktadır. Ayrıca marketlere, postaneye, eczaneye, bankalara yakın mesafededir ve çevresinde konutlar vardır.

A. MİSYON:

Okul 2014-2015 eğitim- öğretim yılı misyonu “Öğrencilerimize çağdaş bir eğitim vererek, bireysel ilgi ve yeteneklerini keşfedip kendilerine en uygun şekilde rehberlik ederek bir sonraki eğitim aşamasına sağlam adımlarla, donanımlı bir şekilde, özgüvenli devam etmelerini sağlayarak Türk toplumunun değerlerini, ahlakını önemseyen insanlar yetiştirerek, engelli bireylerin toplumda daha çok kabul görmelerini, engellilerle ilgili önyargıları ortadan kaldırarak sosyal yaşamda daha çok yer almalarını sağlamaktır.” benimsemiştir.

B. VİZYON:

Okulun aynı öğretim yılındaki vizyonu “Mili kültürlerle bezenmiş, başarıda sınır tanımayan, çizgi üstü model bir okul olarak Türkiye çapında erken çocukluk, özel eğitim ve tersine kaynaştırma alanlarında uzman bir merkez olmak.” olarak benimsedikleri görülmüştür.

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Soruları

- 1- Sizce okul öncesi eğitimin temel amacı ne olmalıdır?
- 2- Tersine kaynaştırmayı nasıl tanımlarsınız?
- 3- Okulunuzda tersine kaynaştırma nasıl uygulanmaktadır?
- 4- Tersine kaynaştırma uygulamalarının öğrencilere hangi becerileri kazanacağını veya destekleyeceğini düşünüyorsunuz?
- 5- Sizce etkili bir tersine kaynaştırma uygulaması nasıl gerçekleşir?
- 6- Öğrencilerin ilköğretime hazırlık becerilerinin nerede verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Bu becerilerin kazandırılmasında sorumlu olduğunu düşündüğünüz kişiler kimlerdir?
- 7- Bu okulda çalışmadan önce burada tersine kaynaştırma uygulandığını biliyor muydunuz? Bu konuda bilgilendirildiniz mi?
- 8- Bütün okul öncesi kurumların tersine kaynaştırma eğitimini uyguladığını varsayarsak, sizce bu durum öğrenciler açısından ne tür sonuçlar doğurur?
- 9- Tersine kaynaştırma uygulamalarının diğer kademelerde de uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz? Size bunu düşündüren neden nedir?
- 10- Tersine kaynaştırma uygulamasını tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırmadan farklı kılan özellikleri nelerdir?
- 11- Hangi engel gruplarının tersine kaynaştırma eğitimine uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
- 12- Engel gruplarının farklı olmasının tersine kaynaştırma uygulamalarını etkileyeceğini düşünüyor musunuz? Size bunu düşündüren nedir?
- 13- Okul öncesi dönemde çocukların ilkokula hazırlıkta hangi becerilere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 14- Eğitim- öğretim esnasında özel gereksinimli öğrencileriniz için hangi düzenlemeleri (uyarlamalar) yapmaktasınız?
- 15- Tersine kaynaştırma uygulamasının öğrencilerinize nasıl bir etkisinin olduğunu düşünüyorsunuz?

Eğitim durumunuz?	() Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora ve üstü
Mezun olduğunuz üniversite ve bölümünüz?	
Hizmet süreniz?	
Bulunduğunuz kurumda geçen hizmet süreniz?	
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?	Üniversitede ders () Hizmet içi eğitim kursu () Özel kurs-seminer () Diğer ()
Tersine kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?	Üniversitede ders () Özel kurs-seminer () Hizmet içi eğitim kursu () Diğer()

EK 4. Veli Anket Formu

Değerli Veliler;

Öncelikle araştırmaya katılımınızdan dolayı sizlere çok teşekkür ederim. Araştırmam, bir özel eğitim anaokulunda uygulanan tersine kaynaştırmanın ilköğretime hazırlığının etkisinin incelenmesine yöneliktir. Bu konuda ancak o kurumda bulunanların yani sizlerin görüş ve önerilerinin alınmasıyla bir genellemeye ulaşılabileceği düşünmekteyim. Bu yüzden görüş ve önerilerinizi düzenlemiş olduğum anket yoluyla almak istiyorum. Görüş ve önerilerinizi açık bir biçimde ifade etmeniz çalışmam için faydalı olacağı kanaatindeyim. Tüm sorulara cevap vermeniz çalışmam açısından önemlidir. Bu form sadece belirtilen amaç için kullanılacak ve çalışmada isminiz yer almayacaktır.

Araştırmacı

Halime ARI

VELİ ANKET FORMU

1. Kaç çocuğunuz var? Çocuklarınızdan kaç tanesi okula gidiyor?
2. Çocuğunuz bu anaokuluna ne zaman başladı? Çocuğunuzun herhangi bir engeli var mı? Varsa nedir?
3. Kardeşlerden engelli birey var mı, varsa okuyor mu?
4. Çocuğunuzu anaokuluna göndermek isteme nedeniniz nedir?
5. Çocuğunuzun şu an devam ettiği anaokulun bir “özel eğitim anaokulu” olduğunu önceden biliyor muydunuz? Okul hakkında okula kayıttan önceki bilgilerinizi bizimle paylaşır mısınız?
6. Bu özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma yapıldığını ne zaman öğrendiniz? Tersine kaynaştırma uygulamasının ne olduğu biliyor muydunuz?
7. Sizce bir özel eğitim anaokulunda uygulanan tersine kaynaştırma eğitimi ile normal gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği bir anaokul da uygulanan kaynaştırma eğitiminin farkı nedir?

8. Okulda tersine kaynaştırma yapılmasının çocuğunuzun gelişimini etkilediğini düşünüyor musunuz? (Bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan).
9. Anaokulunun çocuğunuza nasıl bir fayda sağlayacağını düşünüyorsunuz?
10. Bu özel eğitim anaokulu size tersine kaynaştırma uygulamaları ile herhangi bir bilgilendirme yaptı mı? Yaptı ise bu bilgilendirme kim tarafından yapıldı, ne tür bilgiler içeriyordu?
11. Bu özel eğitim anaokulunda çocuğunuzun ilköğretime hazırlandığını düşünüyor musunuz? Size bunu düşündüren nedenleri açıklar mısınız?
12. Sizce öğrencilerin ilköğretime hazır olması için gereken beceriler nelerdir? Çocuğunuzun ilköğretime hazır olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklar mısınız?
13. Sizce bu anaokulda hangi engel grubunda ki öğrenciler yer almalı? Nedenini açıklar mısınız?
14. Anaokula kayıtlı çocukların engel gruplarının farklı olmasının tersine kaynaştırma uygulamalarını etkileyeceğini düşünüyor musunuz? Size bunu düşündüren nedir?

Öğrenim Durumunuz (ilkokul-ortaokul-lise-lisans ve üstü)	Anne : Baba :
Mesleğiniz	Anne: Baba:
ANKETİ DOLDURAN KİŞİ İSİM VERMEDEN İŞARETLEYİNİZ.	ANNE BABA

EK 5. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Soruları

1. Sence ilkokul nasıl bir yer?
2. Ne zaman ilkokula gideceksin?
3. Hangi arkadaşlarının seninle ilkokula gelmesini istersin?
4. İlkokula gitmek için neleri başarman gerekir? Neleri yaparsan ilkokula gidebilirsin?
5. Anaokulunda neler öğreniyorsun?
6. Sınıfından senden farklı arkadaşların var mı? Onlarla nasıl anlaşıyorsun?

EK 6. Öğretmen Sözleşmesi

SÖZLEŞME

Değerli meslektaşlarım,

Öncelikle araştırmaya katılımınızdan dolayı sizlere çok teşekkür ederim. Bu araştırmada bir özel eğitim anaokulunda uygulanan tersine kaynaştırmanın ilköğretime hazırlığının etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Okulunuz bir anaokulu olması ve tersine kaynaştırma uyguluyor olması sebebiyle tercih edilmiştir. Sizlerin görüş ve önerilerinin alınması çalışmanın derinlemesine incelenmesi bakımından önemlidir. Kısaca sıraladığım hususlar konunun bilimsel önemi gereği ve kişisel bilgilerinizin güvenliğinin temini için bir sözleşmeyle imza altına alınmasının gerekli görülmektedir.

- 1) Okul öncesi dönemde uygulanan tersine kaynaştırma eğitimi ve bu eğitimin ilköğretime hazırlığa etkisi hakkındaki birebir görüşleriniz alınacaktır. Görüşme akışının bozulmaması ve sonradan yazılı hale getirilebilmesi için ses kaydı alınacaktır. Ayrıca araştırmanın sıhhati ve kişisel bilgilerinizin güvenliği açısından gerçek isimler yerine “kod” isimler kullanılacaktır.
- 2) Okulunuzda ve sınıflarınızda eğitim ve öğretimi aksatmayacak ve size rahatsızlık vermeyecek şekilde gözlemler yapılacaktır. Söz konusu gözlemler tarafınızca belirlenecek zamanda yapılacaktır. Bu gözlem esnasında zaman zaman kamera kaydı ve fotoğraf çekimi yapılacaktır.
- 3) İzin vermeniz halinde söz konusu kayıtlardan bazılarına tezde yer verilecektir.
- 4) Söz konusu hiçbir kayıt, fotoğraf ve bilgi bu çalışma dışında kullanılmayacaktır.
- 5) Kayıt altına alınan görüşleriniz tarafınızca dinlenebilecek ve değiştirilebilecektir.
- 6) Söz konusu kayıtlar yalnızca ben ve alanında uzman iki kişi tarafından dinlenecektir.

Sonuç olarak söz konusu açıklamaları okuduğunuz ve bilimsel bir araştırmaya katkıda bulunduğunuz için bir kez daha teşekkürlerimi belirtiyorum.

Katılımcı :

Araştırmacı: Halime ARI

Sözleşme Tarihi :

Sözleşme Saati :

EK 7. Veli İzin Formu

Velisi _____ bulunduğum _____ okulunuz öğrencilerinden.....nın “Bir özel eğitim anaokulunda uygulanan tersine kaynaştırmanın ilköğretime hazırlığının etkisinin” incelendiği araştırmada çocuğum ile görüşme yapılmasına, ses ve görüntü kayıtlarının alınmasına ve bu bilgilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılması izin veriyorum.

Ad Soyadı:**İmza:**

EK 8. Engelli Öğrenci Bilgi Formu

Sınıfınızda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin:

YAŞ	CİNSİYET	ENGEL TÜRÜ	ENGEL DERECESESİ	OKULA BAŞLAMA YILI
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

TEŞEKKÜRLER

Araştırmacı
Halime ARI

EK 9. Türkiye’de bulunan bağımsız özel eğitim anaokullarının listesi

	İL	İLÇE	OKUL/KURUM ADI
1	ADİYAMAN	MERKEZ	Şirinler Özel Eğitim Anaokulu
2	ANKARA	ALTINDAĞ	Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu
3	ANKARA	YENİMAHALLE	Milli Eğitim Vakfı Gökkuşuğu Özel Eğitim Anaokulu
4	BURSA	YILDIRIM	Hüma Hatun Özel Eğitim Anaokulu
5	DENİZLİ	MERKEZ EFENDİ	Denizli Özel Eğitim Anaokulu
6	DİYARBAKIR	MERKEZ	Kayapınar Özel Eğitim Anaokulu
7	İSTANBUL	KADIKÖY	Dosteller Özel Eğitim Anaokulu
8	İZMİR	KARŞIYAKA	Hasan Kaya Özel Eğitim Anaokulu
9	SAKARYA	ADAPAZARI	Adapazarı Özel Eğitim Anaokulu
10	SAKARYA	GEYVE	Geyve Özel Eğitim Anaokulu
11	SAKARYA	SERDİVAN	Serdivan Özel Eğitim Anaokulu
12	SİVAS	MERKEZ	Tekin Çelikkilek Özel Eğitim Anaokulu
13	TRABZON	ORTAHİSAR	Ömer Burak Terzi Özel Eğitim Anaokulu

Kaynak: http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kurum.asp Erişim Tarihi:14.01.2015

EK 10. Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulundan Görüntüler

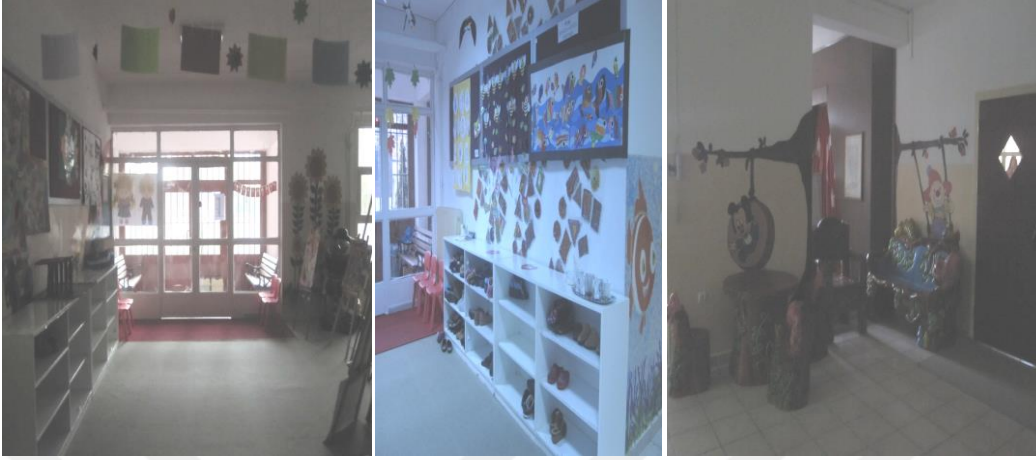
Şekil-1: Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu dış cepheden görünüm



Şekil-2: Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu bahçesinden görünüm



Şekil-3: Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu bina girişlerinin görünümü



Şekil-4: Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu koridorlarından görünüm



Şekil-5: Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulunun lavabolarından görünüm



Şekil 6- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu oyun odasından bir görünüm



Şekil 7- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu spor odasından bir görünüm



Şekil 8- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu çok amaçlı salondan bir görünüm



Şekil 9- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu kütüphanesinden bir görünüm



Şekil 10- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu öğretmenler odasından bir görünüm



Şekil 11- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu bireysel eğitim odasından bir görünüm



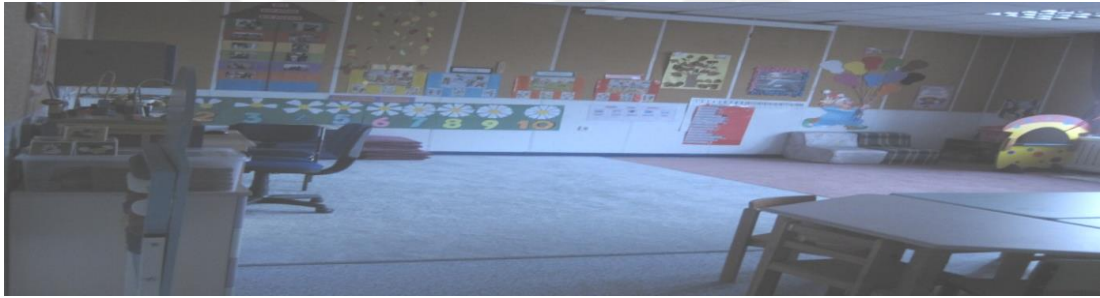
Şekil 12- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu yemekhanesinden bir görünüm



Şekil 13- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu veli görüşme ve rehber öğretmen odasından bir görünüm



Şekil 14- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu sınıflarından bir görünüm



Şekil 15- Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Anaokulu Montesörri sınıfından bir görünüm





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş				
Adı Soyadı	Halime ARI			İmza
Doğum Yeri:	Çumra			
Doğum Tarihi:	15.10.1985			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Hazım Uluşahin		Konya	1992-1997
Ortaöğretim	Konya Merkez		Konya	1997-1999
Lise	Atatürk Kız Lisesi		Konya	1999-2001
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Konya	2003-2007
İlgi Alanları:	Ebru yapmak.			
İş Deneyimi:	2008-2010 Iğdır (Merkez) Karakuyu İlköğretim Okulu. Sınıf Öğretmenliği			
	2010-2013 Iğdır (Aralık) Gödekli İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği			
	2013-Halen Ankara Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Uygulama Merkezi (Okulu). Özel Eğitim Öğretmenliği			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD			
Adres:	Örnek mah. Hızır reis cad. Çağdaş Özel Eğitim Uygulama Okulu ve İş Uygulama Merkezi (Okulu). Altındağ/Ankara Elektronik posta adresi haliyasar@hotmail.com			

