

T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

HAMİDE ÖZDEMİR

DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. EMİNE AHMETOĞLU

EDİRNE 2010

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Hazırlayan: Hamide ÖZDEMİR

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Edirne il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 31 ilköğretim okulu ile 9 bağımsız anaokulunda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 62 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki görüşlerini belirlemek için Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” ve öğretmenleri tanımaya yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışmada verilerin analizi ve çözümlenmesi için SPSS paket programı ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda özel eğitim ile ilgili eğitim almış olan, kaynaştırma ile ilgili eğitim almış olan, kaynaştırma tecrübesi olan, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olmayan, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteyen ve sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırmayı isteyen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin yaşı ve meslekteki kıdemi arttıkça kaynaştırma uygulamasına ilişkin daha olumsuz tutum gösterdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, özel eğitim, kaynaştırma, öğretmen tutumu

Name of Thesis: Analysis of The Opinions of Preschool Teachers About the Application of Integration

Prepared by: Hamide ÖZDEMİR

ABSTRACT

This research has been carried out in order to analyze the opinions of preschool teachers about the application of integration. In this research, 62 preschool teachers from 31 primary schools and 9 independent nursery schools affiliated with the Ministry of Education in the city of Edirne and its districts who voluntarily wanted to participate in the research are included. “The Scale of The Attitude Towards The Application of Integration in Preschool Education” developed by Özbaba (2000) and “General Information Form” developed by the researches to know about the teachers were used in the research in order to determine the opinions of preschool teachers about integration. SPSS packet program and content analysis methods were used to analyze and sort out the data in the study.

As a result of the research, it was observed that preschool teachers who received education on special education, who received education on integration, who has experience on integration, who does not have any special needs children and those who want to be informed about education on integration exhibit a more positive attitude towards integration. On the other hand, it was found out that as preschool teachers’ age, and academic degree in the profession increases, they exhibit a negative attitude towards the application of integration.

Key words: Preschool education, special education, integration, teacher attitude

ÖNSÖZ

Bu araştırma, okul öncesi dönemde özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini saptamak ve olumlu yönde değişmelerini sağlayacak çalışmalara temel oluşturması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli insanın katkısı olmuştur. Özellikle araştırmanın her aşamasında bana sabırla destek olan, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Emine Ahmetoğlu'na sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde değerli fikirleri ile bana destek olan, istatistiksel işlemlerde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Demirali Yaşar Ergin ve Doç. Dr. Necdet Süt hocalarıma, araştırmaya gönüllü olarak katılan, görüş ve önerileri ile araştırmanın verilerini oluşturan öğretmen arkadaşlarıma ve onlarla görüşmelerimde hiçbir yardım ve fedakârlığı esirgemeyen okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen, sabır ve anlayışıyla bana güç veren eşim Hüseyin Özdemir'e, sevgili yavrularım Ömer, Fatih ve Halit'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırma T.Ü Rektörlüğü Araştırma Fonu Saymanlığı'nın TÜBAP- 2009-31 'lu projesi ile desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	xi

1. GİRİŞ

1.1. Problem.....	3
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayılıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	9
1.8. İlgili Araştırmalar	10

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okul Öncesi Eğitim	17
2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi	17
2.1.2. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri	18
2.1.3. Okul öncesi eğitimin amaçları.....	21
2.1.4. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun gelişimine katkıları	22
2.1.5. Türkiye’de ve Dünya’da okul öncesi eğitim	23
2.2. Özel Eğitim.....	26
2.2.1. Özel eğitim tanımı.....	26
2.2.2. Özel eğitimin amaçları	26
2.2.3. Özel eğitimin ilkeleri.....	27
2.2.4. Özel eğitim gerektiren çocukların sınıflandırılması ve dağılımı.....	28
2.2.5. Özel eğitim destek hizmetleri.....	29
2.2.6. Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri	31
2.2.7. Dünya’da ve Türkiye’de özel eğitimin gelişimi.....	32

2.3. Kaynaştırma Eğitimi.....	35
2.3.1. Kaynaştırma eğitimin tanımı.....	35
2.3.2. Kaynaştırma eğitimin amaçları.....	36
2.3.3. Kaynaştırma eğitimin önemi.....	37
2.3.4. Kaynaştırma eğitim modelleri.....	37
2.3.5. Kaynaştırma eğitimin etkileri.....	39
2.3.5.1. Normal çocuk üzerindeki etkileri.....	39
2.3.5.2. Engelli çocuk üzerindeki etkileri.....	40
2.3.5.3. Anne-baba üzerindeki etkileri.....	41
2.3.5.4. Öğretmen üzerindeki etkileri.....	41
2.3.5.5. Sosyal etkileşim üzerine etkileri.....	42
2.3.6. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri.....	42
2.3.6.1. Normal gelişim gösteren çocukların hazırlanması.....	43
2.3.6.2 Engelli çocuğun hazırlanması.....	44
2.3.6.3.Öğretmenlerin hazırlanması.....	44
2.3.6.4. Ailelerin kaynaştırmaya hazırlanması.....	45
2.3.6.5.Okul personelinin hazırlanması.....	46
2.3.6.6. Fiziki şartların ve araç-gerecin hazırlanması.....	47
2.3.7. Okul öncesi dönemde kaynaştırma.....	47
2.3.8. Türkiye’deki kaynaştırma uygulamaları.....	48
3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	
3.1. Araştırma Modeli.....	52
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi.....	52
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	53
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	53
3.3.2. Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği.....	54
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	54
4. BULGULAR VE YORUM	56
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	84
6. KAYNAKÇA	87
7. EKLER	101

EK 1 Genel Bilgi Formu	102
EK 2 Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği.....	103
EK 3 Edirne İli Valiliği'nden alınan izin	106
EK 4 Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin.....	107

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4. 1. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	57
Tablo 4. 2. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları.....	57
Tablo 4. 3. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları.....	58
Tablo 4. 4. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları.....	58
Tablo 4. 5. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları.....	59
Tablo 4. 6. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre dağılımları	59
Tablo 4. 7. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özürü tanıdık ya da yakına sahip olma değişkenine göre dağılımları.....	60
Tablo 4. 8. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitimi almış olma değişkenine göre dağılımları.....	60
Tablo 4. 9. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin aldıkları özel eğitim türü değişkenine göre dağılımları	61
Tablo 4. 10. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma değişkenine göre dağılımı	62

Tablo 4. 11. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süresi değişkenine göre dağılımları	62
Tablo 4. 12. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin tecrübe sahibi oldukları engel değişkenine göre dağılımları.....	63
Tablo 4. 13. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesine sahip olma değişkenine göre dağılımları	63
Tablo 4. 14. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma değişkenine göre dağılımları.....	64
Tablo 4. 15. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alanında eğitim alma durumu değişkenine göre dağılımları	64
Tablo 4. 16. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olma değişkenine göre dağılımları.....	65
Tablo 4. 17. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme değişkenine göre dağılımları.....	65
Tablo 4. 18. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği değişkenine göre dağılımları	66
Tablo 4. 19. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş, özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süreleri, ne kadar süre ile öğretmenlik yaptığı değişkenleri ile kaynaştırma puanı arasındaki spearman korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri	67
Tablo 4. 20. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre kaynaştırma puanlarının tek yönlü ANOVA testi ile analizi ve sonuçları	68

Tablo 4. 21. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları.....	69
Tablo 4. 22. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları.....	70
Tablo 4. 23. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre kaynaştırma puanlarının tek yönlü ANOVA testi ile analizi ve sonuçları	71
Tablo 4. 24. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları.....	72
Tablo 4. 25. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim almış olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları	73
Tablo 4. 26. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları	75
Tablo 4. 27. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesinin olması değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları	76
Tablo 4. 28. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alıp almama değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları	77
Tablo 4. 29. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olup olmaması değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları.....	79

Tablo 4. 30. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin entegrasyon eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları.....80

Tablo 4. 31. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu entegre etme isteği değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları82

KISALTMA LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. 0–6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemlerinden biridir (Arı, 2003).

Eğitim günümüze değin birçok şekilde tanımlanmıştır. Ertürk (1972) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” şeklinde tanımlarken; Turgut (1992) eğitimi, “öğrencide istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları silmek gibi amaçları içine alan bir süreç ” olarak tanımlamıştır.

Bireyin içerisinde yer aldığı topluma uyum sağlaması, gereksinimlerinin karşılanması ile mümkündür. Çağdaş eğitim, bireylere gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere, bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaya başlanmıştır (Diken, Sucuoğlu, 1999). İnsan hakları, eğitimde fırsat eşitliği, çağdaş eğitim, demokratik toplum gibi kavramlar düşünüldüğünde, toplumda özel gereksinimli bireylerin eğitiminin ne denli önem taşıdığı daha da ön plana çıkmaktadır. Çünkü tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönlerinden birbirinden farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar çok genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlarda olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Akçamete, 1998).

Ülkemizde 20.yüzyılın başından itibaren nicelik olarak sınırlı da olsa özel eğitim kurumları ve özel sınıflar özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için en uygun modeller olarak kabul edilmiş, 1990’lı yıllara kadar bu kurumlar yaygınlaştırılmıştır. 1986’da başlatılan “kaynaştırma” uygulamaları ise 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun

Hükmünde Kararname ile yasallaştırılmış, “özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında, kendileri için en uygun eğitimi almaları” yasal olarak kabul edilmiştir. Bu kararnamenin “kaynaştırma” maddesinde “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” denilmektedir (Başbakanlık özürölür idaresi, 2002). Kararname, çocukların yerleştirildikleri her kademedeki okullarda, kendi gereksinimlerine en uygun eğitimi almaları gerektiğini açıkça göstermektedir.

2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliği’nde ise kaynaştırma “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

Kaynaştırma uygulamalarının sadece yasalarla desteklenmesi yeterli olmamaktadır. Bu uygulamanın tam ve doğru bir şekilde yürütülebilmesi için bazı etmenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenler, okul personeli, veliler, kaynaştırma öğrencileri, normal sınıf öğrencileri, fiziksel düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş eğitim programları, okul yönetimi ve üst düzey yöneticileri bu etmenler arasında yer almaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında özellikle bu çocukların öğretmenlerinin, hem çocukların birbirlerine hem de programa uyum sağlamalarında önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu aynı zamanda kaynaştırma çalışmasının başarısında da rol oynayacaktır. Engelli çocuğun daha sonraki yıllarda topluma uyumunu kolaylaştırmak için gerekli olan temel iletişim becerilerini kazanması ve gelişimini hızlandırması yönünden yaşamın en kritik dönemlerinden biri olan okul öncesi dönemde yapılacak kaynaştırmanın önemi büyüktür (Gampel, Galtlieb, Harrison, 1974; Metin, 1992).

1.1. Problem

Okul öncesi eğitimi, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan bu yaş çocukların zihinsel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, Oral, 1995).

Her çocuğun yasalarla da belirlenen eğitimden yararlanma hakkı vardır. Çocuklara sağlıklı da olsa engelli de olsa eğitim olanağı sağlanmalıdır. Engelli çocuk ile normal çocuğun arasındaki farkın gelişimlerinin yönünde olduğu kabul edilerek çocuklara sahip olduğu özellikler doğrultusunda eğitim verilmelidir (Metin, 1997a).

Yaklaşık yüz yıl kadar önce başlanan engelli çocuklara eğitim olanağı sağlanması hareketleri, önceleri normal çocuklardan ayrılmış olarak verilirken son yıllarda kaynaştırma eğitimi üzerinde durulmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşlarıyla normal sınıflardaki eğitim ve öğretime özel bir şekilde dahil edilmesidir. Başka bir ifadeyle de engelli çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırmak olarak tanımlanmaktadır (Macmillan, 1982).

Engelli bireylerin eğitilmesindeki temel amaç genel eğitimin amacından farklı değildir. Her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve toplumda üretici konuma getirmek eğitimin temel amacıdır. Engelli birey için temel sorun topluma uyum sağlamak ve üretici konuma geçmektir. Ancak bu amacın gerçekleşebilmesi için toplumun da engelli bireyleri kabul etmesi ve onlara yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunması gerekmektedir. Bu anlamda engelli çocukların eğitimlerinde ve sosyalleşmelerinde en büyük sorumluluk öğretmenlerindir (Rizzo, 1985). Bu noktadan hareketle engelli bireylere yönelik öğretmen tutumları, eğitim ve iyileştirme çalışmalarının temel konusudur ve eğitimin görülmeyen engelleri olarak tanımlanır (Altman, 1981).

Çocukların özellikleri ne olursa olsun, alacakları eğitimin etkililiği büyük oranda öğretmen tutumlarına bağlıdır. Kaynaştırma eğitimi yalnızca engelli çocukların gelişimine katkıda bulunan bir eğitim modeli olarak değerlendirilmemelidir. İletişim iki yönlü olmasına özen gösterilmeli, engelli çocuklara sağlayacağı yararların yanı sıra normal çocuklara sağlayacağı yararları da dikkate alınmalıdır (Darıca, 1992).

Kaynaştırma eğitiminin ana hedefi, engelli çocukların çocukluk döneminden başlayarak devam edecek şekilde sosyal kabulünü ve topluma kazandırılmasını amaçlamaktadır (Metin, 1997b).

Entegrasyon uygulamalarının başarılı olmasında, normal gelişim gösteren çocukların öğretmenlerinin öncelikle özel gereksinimli ve diğer normal gelişim gösteren çocukların birbirlerine ve programa uyum sağlamalarında önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenlerin entegrasyon uygulamalarındaki özel görevleri ve özel gereksinimli çocukların ilk entegre olabilecekleri kurumların okul öncesi eğitim kurumları olması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerin bilgi ve düşünceleri oldukça önemlidir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini etkileyen değişkenler nelerdir?

Alt problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerin yaş, ne kadar süre ile öğretmenlik yaptığı ve özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süreleri değişkenleri ile kaynaştırma puanı arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin yaş grupları bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerin medeni durumu bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren bir tanıdığıнын olması veya olmaması kaynaştırma puanlarını farklılaştırmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim almış olması kaynaştırma puanlarını farklılaştırmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma durumu bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesine sahip olması bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alıp almama durumu bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
11. Okul öncesi öğretmenlerin daha önce sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
12. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme durumu bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu entegre etmeyi isteme durumu bakımından kaynaştırma puanları farklılaşmakta mıdır?

1.2. Amaç

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin yaşı, öğrenim durumu, medeni durumu, branşı, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olup olmaması, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almadığı, özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldığı, şimdiye kadar özel eğitim gerektiren çocukla çalışıp çalışmadığı, çalıştıysa ne kadar süre ile çalıştığı, hangi engel grubu ile çalıştığı, kaynaştırma tecrübesine sahip olup olmadığı, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadığı, almışsa ne tür bir eğitim aldığı, sınıfında özel eğitim

gerektiren çocuk olup olmaması, entegrasyon konusunda bilgi almak isteyip istememesi, okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren bir çocuğun entegre edilmesini isteyip istememesi gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye’ de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Kaynaştırma uygulaması ile ilgili görüşlerin alındığı araştırmalar incelendiğinde, özel eğitim gerektiren öğrencilerin ailelerinin, kaynaştırma sınıfında yer alan engelli öğrencilerin ailelerinin, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı görülmektedir. Kaynaştırmanın başarısını etkileyen en önemli etmenlerden biri özel eğitim gerektiren çocukların ilk kaynaştırıldıkları okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmen görüşleridir.

Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi ve bu araştırma ile ortaya çıkacak sonuçlar okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması yönünde yol gösterici olacaktır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Önem

Her birey çok çeşitli niteliklere değişik düzeylerde sahiptir. Bu nedenle eğitim bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirirken, her bireye ihtiyacı olan gelişme fırsatını sağlayabilmelidir. Kaynaştırma ülkemizde farklı engel grubundan olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik hazırlanan bir programdır. Kaynaştırmanın başarı ile uygulanması için eğitim ortamında bazı özelliklerin bulunması gereklidir. Bunların başında öğretmenin, kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin hakkı olduğuna inanması ve gerekleri yerine getirildiğinde başarıya ulaşacağına güvenmesi gelmektedir. Ayrıca kaynaştırmada ortaya çıkabilecek sorunları gidermede gerekli çabayı göstermesi, başkalarıyla işbirliği yapmaya hazır olması, kaynaştırma öğrencisine uygulayacağı öğretim hakkında bilgi ve beceri sahibi olması, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa tam olarak kabul edilmesini sağlaması kaynaştırmanın başarısı açısından büyük önem taşımaktadır.

Erken dönemde başlayacak kaynaştırma eğitiminin başarısı, önemli oranda okul öncesi öğretmeninin, ailelerin ve normal çocukların yaklaşımlarına bağlıdır. En büyük görev, öğretmene ve normal çocukların ailelerine düşmektedir. Eğer öğretmen ve aileler kabul edici, olumlu tutum ve davranışlar sergiler ise normal gelişim gösteren çocuklarda o derece kabul edici olmakta ve özel gereksinimli çocuklarla etkileşime girmekte, ayrıca okul öncesi öğretmeninin uygulayacağı program daha başarılı sonuçlar vermektedir (Batu, Kırcaali-İftar, 2005).

Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun gelişimi açısından kritik yıllar olarak bilinmektedir. Bu dönemde uygulanacak kaynaştırma programları ile özel gereksinimli çocuk, edindiği kazanımları akranları arasında tecrübe etme fırsatı bulacak, kuracağı arkadaşlıklar ile diğer çocukları model alacaktır (Shickedanz, 1994).

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

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

1.4. Sayıtlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan tutum ölçeği, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarını ortaya koyacak niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerin “Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği” formuna verdikleri yanıtlar var olan durumlarını doğru, samimi ve yansız olarak yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konu başlıklı araştırma, Edirne İl merkezi ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenler ile sınırlıdır.

Bu çalışmada alt problemlerde yer alan değişkenlerin, okul öncesi öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olup olmadığının araştırılması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Engellilik

Bireyin yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal sayılan bir rolünü yerine getirmesini önleyici veya sınırlandırıcı, bir yetersizlik ve engellilik sonucu ortaya çıkan bir dezavantajı sürdürme durumudur (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992) .

Özel eğitim

MEB 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamede, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir (MEB, 2000).

Özel eğitim gerektiren birey

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname’de, özel gereksinimli çocuk, “çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri

açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1997).

Kaynaştırma eğitimi

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.

Okul öncesi eğitim

Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan bu yaş çocukların zihinsel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin bir uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1995)

1.7. Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi

1.8. İlgili Araştırmalar

Leyser, Kapperman ve Keller (1994)'te yaptıkları çalışmada; üniversite mezunu öğretmenlerin daha az eğitim alan öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamasına karşı daha yüksek olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir

Mağden ve Avcı (1997) tarafından yapılan “Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerine Etkileri” konulu çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları genel olarak değerlendirildiğinde alınan eğitimin süresinin ve müfredatta kaynaştırma ile ilgili ders olup olmasının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilediği öğretmenlik programlarının ve aday oldukları meslekleri tercih sıralarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerde farklılık yarattığı bulunmuştur.

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

Diken ve Sucuoğlu (1999), sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla yaptıkları çalışmada; kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araç-gereçlerin yetersiz olduğu, bazı ön hazırlıkların yapılmadığı ve öğretmenlerin özellikle zihinsel engelli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı isteksiz ve olumsuz bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmasına karşı tutumlarını inceleyen Özbaba (2000), kendi geliştirdiği okul öncesi dönemde ailelerin ve öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukların entegrasyonuna ilişkin tutum ölçeğini, 300 ebeveyn ve 32 öğretmene uygulamıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmayan ailelerin başlangıçta

kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilediklerini ancak uzun süreli kaynaştırma programı sonrasında ise tutumlarının belirgin bir biçimde olumlu yönde değiştiği sonucuna varmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin kaynaştırma eğitimine olumlu baktıklarını, bu tutumlarının engel türüne göre değiştiği belirlenmiştir. İşitme ve konuşma engelli çocuğu olanların olumlu tutum, zihinsel, ortopedik ve görme engelli çocuğu olan ailelerinin olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ise okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum içinde olmadıkları, ancak öğretmenlik eğitimleri sırasında kaynaştırma konusunda yeterli eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini araştıran Temel (2000), 118 öğretmen ile çalışmış ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ile özel eğitim dersi alma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Eğitimleri sırasında özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili ders almış olan okul öncesi öğretmenlerin, kendilerini kaynaştırma uygulamasında daha yeterli hissettiklerini saptamıştır.

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

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

Sargın (2001), anaokulu öğretmenlerine yönelik “Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma Programı Çerçevesinde Zihin Özel Eğitim Gerektiren Çocuklara Yönelik Tutumları” başlığı altında bir araştırma yapmıştır. Katılımcılara Zihin Özel eğitim gerektiren çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak, öğretmenlerin tutumları belirlenmiştir. Bu çalışmada, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olduğu görülmüştür.

Temir (2002), çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden 110 ebeveynin sorunları ve beklentilerini araştırmış, çalışmanın sonucunda ailelerin çoğunluğunun eğitim kurumlarından, toplumu özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmelerini bekledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sünbül ve Sargın’ın (2002) yapmış oldukları “Okul öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (Çeşitli Değişkenler Açısından) İncelenmesi” konulu çalışmada, ilköğretim okullarının anasınıfında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları içerisinde yer alan özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Uygulama sonucunda, katılımcıların genel olarak kaynaştırma uygulamalarına olumlu tutum içinde buldukları; ancak, öğretmenlerin engel türlerine ve çeşitli değişkenlere göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır.

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

Artan (2003)’ in özel ve resmi kurumlarda çalışmakta olan okul öncesi 87 öğretmen üzerinde yaptığı “okul öncesi öğretmenlerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve

düşüncelerinin incelenmesi” isimli araştırmasında, öğretmenlerin sınıflarına engelli bir çocuk isteyip istememelerinin eğitim düzeyine göre dağılımlarını incelediğinde; kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin %63.0 ve üniversite mezunu olan öğretmenlerin % 75.0 oranında engelli bir çocuğun sınıflarına entegre edilmesini istedikleri görülmektedir

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

Varlıer (2004) tarafından İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir şehir merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okulları ve anaokullarında yapılan ”Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada; okul öncesi eğitim öğretmenlerinden kaynaştırma öğrencisi okutan/okutmakta olan 30 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma yolu ile eğitilmelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin tümü, özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitim alması gerektiğini ve bu eğitimin de kaynaştırma uygulaması ile verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, çalışma sonunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerini ve görev yaptıkları koşulları yeterli bulmadıkları görülmüştür.

Uysal (2004) tarafından yapılan “Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri” konulu araştırmada; öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla çalışmaya 41 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının kaynaştırmanın yararlı olmadığını ve tamamlanması gereken pek çok eksiğin olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sadece %10’unun kaynaştırma konusunda olumlu yanıt verdiği, diğer katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının işleri zorlaştırdığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

İlköğretim müfettişlerin kaynaştırmaya yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacı ile Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) yapmış oldukları “İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri” konulu çalışma, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgilendiklerini belirten beş ilköğretim müfettişinin katılımı ile yapılmıştır. Kaynaştırma uygulamasına alınacak öğrenciler konusunda müfettişler daha çok öğrenme güçlüğü olan, hafif derecede zihin engeli olan ve sınıf atmosferine uyum gösterebilecek öğrencileri belirtirken özellikle birden fazla engeli olanlar, zihin ve beden yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma uygulaması için uygun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Kaya (2005), anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerini incelemiştir. Çalışmada 20 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukların akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını kısmen karşılayabildiklerini ancak kendilerini yetersiz bulduklarını saptamıştır. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili bir uzman ile işbirliği kuramadıkları, kaynaştırma ile ilgili yeterli seminer verilmediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Yavuz (2005), okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi konulu yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırma sürecine nasıl girdikleri, eğitim ortamları, kaynaştırma eğitimi sırasında verilen özel eğitim desteği ve niteliğini, ayrıca kaynaştırma programında yer alan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmada Larrive ve Cook (1979) tarafından geliştirilen ‘Kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ölçeği’ kullanılmıştır. 45 okul öncesi öğretmenine uygulanan tutum ölçeği ile yapılan çalışma sonunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim ortamının kaynaştırmaya uygun olduğunu ve programlarında değişiklikler yaptıklarını tespit etmiştir. Özel gereksinimli çocukların çoğunun destek hizmetler almadığı ve özel gereksinimli çocukların en fazla sınıf kurallarına uymada ve normal gelişim gösteren çocuklarla kabullenme sorunları yaşadıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini kısmen yeterli buldukları, eğitim ortamı hazırlama ve matematik etkinliklerinde ise yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Avcıoğlu ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları “Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmanın sonucunda; 9–12 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu, 12 yıl ve sonrasında öğretmen deneyimleri arttıkça, kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının da azaldığı görülmüştür.

Nizamoğlu (2006), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterlilikleri konulu araştırmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 12 sınıf öğretmenin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanmıştır. Öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemek üzere “Kaynaştırma becerilerini öz değerlendirme” aracı kullanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yalnızca rehber öğretmenlerden destek aldıklarını, bununla birlikte öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğun entegrasyonunda kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yıkılmış (2006), il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik düşüncelerini belirlemek üzere yaptığı araştırmada, batı Karadeniz Bölgesi’ndeki bir ilde görev yapan 10 il milli eğitim yöneticisi ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda, il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulaması için var olan yasal düzenlemeleri yeterli bulduklarını, kaynaştırmanın öğretmenlere, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklara, fayda sağladığı görüşünde olduklarını saptamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Yöneticilerin, öğretmenlerden kaynaştırmanın yararına inanmalarını ve kaynaştırma konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olmalarını bekledikleri, ailelerden durumu kabullenmelerini bekledikleri araştırma sonucunda ortaya konmuştur. Yine aynı araştırmada yöneticilerin, kaynaştırma programı uygulanacak okullarda görev alan personelin konu ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır.

Varlıer ve Vuran’ın (2006) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden görüş aldıkları araştırmalarda eğitimin hangi kademesinde olursa olsun öğretmenlerin çoğunlukla özel

eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri yetersizliğine sahip oldukları ve bu yetersizliğin giderilmesi konusunda da oğretmenlere destek hizmetlerin verilmediği, oğretmenlerin bu hizmetleri istediği ortaya çıkmıştır.

Türkoğlu'nun (2007) yaptığı “İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme alışmalarının Öncesi Ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans çalışmasında; kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının, oğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini olumlu etkilediği; bilgilendirme çalışmaları öncesinde kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan oğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Dumansever (2007)' in “Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında eğitimcilere sorulan “Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi olmasını istiyor musunuz?” sorusuna eğitimcilerin %92'sinin olumsuz yanıt verdikleri, belirtilmiştir. Diğer önemli bir sonuçta, eğitimcilerin %89'unun kaynaştırma ile ilgili eğitim almak istediklerini belirtmiş olmalarıdır.

Ertunç (2008)'un yaptığı “Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademedede Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmasında; genç yaşta ve mesleki kıdemleri daha az olan eğitimcilerin öğrenmeye daha açık, yenilikçi, araştırmacı ve istekli oldukları, meslekte kıdemli ve ileri yaştaki eğitimcilere göre kaynaştırma uygulamasına daha olumlu baktıkları belirtilmiştir.

Özdemir, (2008)' in yaptığı “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu araştırma sonucunda, özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alan sınıf oğretmenleri, herhangi bir eğitim almayan sınıf oğretmenlerine göre kaynaştırma uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirtilmiştir.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1 Okul öncesi Eğitim

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi

Okul öncesi eğitim “0–72 aylık çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (Yılmaz, 2003).

Milli Eğitim Şurası (1993)’nda okul öncesi eğitimi; “0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve zengin çevre imkânlarını sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Sanayi ve teknoloji alanındaki gelişimlerin kadının çalışma hayatında etkin rol alması, okul öncesi eğitime olan ilgiyi ve önemi artırmıştır. Her şeyin hızla değiştiği bu dönemde artık okul öncesi eğitim kurumları bir bakım yeri olarak görülmekten çıkmıştır. Artık aileler, insan gelişiminin temellerinin okul öncesi dönemde atıldığını keşfetmiş, eğitimin gerekliliğinin farkına varmıştır (Metin, Arı, Güneysu, Dikmen, Atik, Aydın, Üstün, Uysal, 1993).

Okul öncesi dönemde, eğitim hedefleri belirlenirken çocukları tek başına düşünmek yanlıştır, çünkü çocuk ailesi ile bir bütündür. Çocuğun okul öncesi eğitim süreci planlanırken, anne ve babalar da süreç içinde yer alacak şekilde planlama

yapmak, anne ve baba eğitimini de kapsayan hedefler oluşturmak gerekmektedir (Üstün, 1993).

Çocuğun gelişimini aile çevresinden soyutlamak imkânsız olduğundan, aile çocuğun tüm gelişiminde önemli bir çatı oluşturmaktadır. Bu durumda okul öncesi eğitimde, okul- aile işbirliği ve aile katılımı gibi konular oldukça önem kazanmaktadır.

Okul öncesi eğitim sürecinin önemli öğelerinden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenin etkin öğretmen olması, kendi yetiştiği koşullardaki öğretim deneyimlerini çağın beklentilerine göre yenilemesi ve zenginleştirilmesi eğitimin kalitesini artırmaktadır. Öğretmenin içinde bulunduğu koşullara göre kendini yenilemesi, mevcut olanakları en iyi şekilde değerlendirmesi başarıyı artırır ancak öğretmene sunulan imkânların öğretmenin performansını etkilediği de bilinen bir gerçektir (Saracho, 1998). Öğretmenlerin, çocukları ve yaptığı işi sevmesi gerekli ve önemlidir ancak bu yeterli değildir. Çünkü bu alan bilimsel ve akademik bir alandır. Bu bağlamda nitelikli okul öncesi eğitime yönelik araştırmalar da artmıştır (Başal, 1998).

Koçak, (2001), "Yapılan araştırmalara göre on yedi yaşına kadar olan zihinsel gelişimin % 50'sinin dört yaşına, % 30'unun ise dört yaşından sekiz yaşına kadar olduğu, on sekiz yaşına kadar gösterilen okul başarılarının % 33'ünün sıfır-altı yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür" ifadesiyle, okul öncesi dönemde eğitimin, çocuğun başarısı üzerindeki etkilerini vurgulamıştır.

Ülkemizde "Okul Öncesi Eğitim" kavramının son yıllarda sıklıkla "Erken çocukluk eğitimi" kavramı ile karıştırılarak birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oldukça ortak noktalar içermekle birlikte bu iki terim birbirinden farklı iki eğitim dönemini işaret etmektedir.

2.1.2. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri

MEB (2006a)' in okul öncesi eğitimin temel ilkeleri aşağıda verilmektedir.

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

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

Oktay (1999)' in okul öncesi eğitiminin temel ilkeleri şunlardır.

1. Okul öncesi dönem insan hayatının temelidir.
2. Özel alıcı dönemler ve çocuğu tanıma,
3. Çocuğun ihtiyaçlarına duyarlılık,
4. Eğitim çocuğun bütünlüğünü gözetlemeli,
5. Aktif katılım ve ilgi,
6. Yeteneklerin desteklenmesi,
7. Her şeyden öğrenme,
8. Öğrenmeler arasında ilişki kurma,
9. Duyular yolu ile öğrenme,
10. Kendi kendine düşünme ve öğrenme konusunda destekleme,
11. Yeterli zaman ve uygun mekân sağlama,
12. Kendi kendini disiplin,
13. Oyun ve iyi düzenlenmiş bir oyun ortamı,
14. Diğer insanlarla etkileşim,
15. Çocuğun eğitimi, çevrenin ve bilginin etkileşimidir.

Çağlarım (1996) 'ın belirttiğine göre ise okul öncesi eğitimin ilkeleri şunlardır:

1. Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişmelerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanmalıdır.
2. Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkânları göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Eğitim ve öğretim planlı-programlı olmalıdır. Program konularının ele alınışı ve işlenişi çocuklarda yaratıcılığın gelişmesini ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayıcı nitelikte uygulanmalıdır.
4. Okul öncesi eğitim, çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olmalıdır.
5. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
6. Çocuklarda Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılmalı ve manevi değerlere bağlılık sağlanmalıdır.
7. Fırsat eğitiminden yararlanılmalı, kazandırılacak değerlerin çocukların kendi

tecrübelerine dayandırılmasına önem verilmelidir.

8. Çocuklara eşit davranılmalı fakat ferdi farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır.
9. Çocuklara toplum sosyal ve kültürel değerleri benimsetilmeli ve geliştirilmelidir.
10. Eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülmelidir.
11. Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi yapılarak, belirlenen amaçların ne kadarına ulaşıldığı tespit edilmeli, faaliyetler değerlendirmelerin sonuçları dikkate alınarak yürütülmelidir.
12. Eğitim, okul-aile işbirliği içinde verilmelidir.

2.1.3. Okul öncesi eğitimin amaçları

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler, OMEP (Dünya Uluslar arası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) uzun süre başkanlığını yapan ünlü okul öncesi öğretmeni Mialaret tarafından şöyle ifade edilmiştir (Oktay, 1999):

1. Toplumsal Amaçlar: Çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak, çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkılarda bulunmaktır.

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

3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçlarına bakıldığında; Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir

yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006b).

2.1.4. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun gelişimine katkıları

Çocuklar yaşadıkları çevre ile etkileşim içindedirler. Onların var olan kapasitelerinin ortaya çıkabilmesi çevrenin çocuğa sunduğu imkânlar ile sınırlıdır. Çocuğun deneyimlediği olay, nesne, durum vb. sayısı ve türü zihinsel gelişmesini hızlandırmaktadır. Çocuğun gelişimine imkânları dar bir çevrede geleneksel yöntemlerle yön vermek yerine okul öncesi eğitim sayesinde zengin öğrenme olanakları sunmak zihinsel kapasitesini ortaya çıkarmasını ve geliştirmesini sağlayacaktır. Bu açıdan okul öncesi eğitim bireylerin zihinsel kapasitesinin artırılması ve niteliğin geliştirilmesinin garantisidir denebilir.

Bebeklerin ve çocukların beyin gelişimleri bu dönemde oldukça hızlı olup bu dönemde kazanılan olumlu ve olumsuz deneyimler zihinsel gelişim üzerinde kalıcı etkiler oluşturmaktadır (Atay, 2005).

Cohen ve Rudolph (1997)'un yaptıkları bir araştırmada; okul öncesi eğitim ile zihinsel fonksiyonları gelişimi arasındaki ilişki incelenmiş, bu çalışma sonucunda sıralama, karşılaştırma, bir şeyi ifade etme, el-göz koordinasyonu gibi çok amaçlı becerilerin atlama, sürünme, boyama, müzik, maket yapma, tahta işleri gibi çok amaçlı materyallerle uğraşma gibi anaokulu etkinlikleri sayesinde daha hızlı geliştiği gösterilmiştir.

Okul öncesi dönemde verilen eğitim sayesinde çocuklar duygusal ve bilişsel ilişkilerin niteliğini anlayabilir ve tüm alanlarda gelişme fırsatı bulur (Katz, 1995).

Santrock ve Barlett (1986)'e göre; okul öncesi eğitime devam eden çocuk akranlarıyla daha çok iletişim kurar. Yetişkinlerle evde yetiştirilen çocuklara göre daha yardımsever ve uyumludur. Kendisinden daha emin ve dışadönük olduğu için,

toplumsal alanlarda daha olgun ve yeteneklidir. Daha kendine yeter ve bağımsızdır, öz yeterlilikleri ve öz saygısı yüksektir.

Yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinde daha yardımcı ve işbirlikçidir. Sosyal hayat hakkında daha bilgili ve sözlü ifadelerde daha başarılıdır. Stresli ortamlarda daha rahattır. Daha fazla görev sorumluluğu, liderlik ve hedef kontrolü gösterdiği için, okula gittiğinde daha kolay uyum sağlar.

Çocuk anne ve babasından aldığı kalıtsal özelliklerle dünyaya gelir. İlk eğitimin alındığı yer ailedir. Daha sonraları okulun ve sosyal kurumların katkıları olsa da ailenin sorumluluğunu ve etkinliğini hiçbir zaman azaltmaz (Oktay, 1999).

Okul öncesi dönemde çocuklara kalıcı ve olumlu davranışlar kazandırabilmenin en önemli etmenlerinden birisi de aileyi de eğitim içine almak ve onlarla koordineli çalışmaktır (Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan, 2006).

Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarında program ve etkinliklere katılan ailelerin bu tür eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ve okul öncesi eğitim kurumlarında aldıkları desteğin onları çocukların eğitimi konusunda bilinçlendirdiğini, bakış açılarını değiştirdiğini böylece geçmişte yaptıkları yanlış uygulama ve davranışları değiştireceklerini belirtmektedirler (Kaya, Gültekin, 2003).

2.1.5. Türkiye’de ve Dünya’da okul öncesi eğitim

Ergin (1997)’ e göre, ülkemizde anaokullarının kuruluşu II. Meşrutiyetten (1908) daha öncelere kadar gittiği, resmi anaokullarının Balkan savaşlarından (1912–1913) sonra açıldığı bilinmektedir. İlk “ana mektepleri” 1915’te çıkarılan bir kanunla “iptidai mekteplere ilk basamak olmak üzere” açıldığını söylemektedir. Bu mekteplerde dörtten altı yaşına kadar kız ve erkek çocuklar bir arada olarak kendilerine sıhhi ve ahlaki oyunlar gösterilmek, mektep içinde yürüyüşler ve muntazam beden mümareseleri yaptırılmak; dini ve milli hikayeler ve musahabeler söylemek vb. işleri öğretiliyordu.

“Tedrisat-ı İptidaiye Kanuni Muvakkati” okul öncesi alanda gerek İstanbul’da gerek büyük şehirlerde bir hayli “Ana Mektebi” veya “Çocuk Bahçesi” açıldığını ve bu işleri düzenlemek üzere (15 Kasım 1915) bir de “Ana Mektepleri Nizamnamesi” yayınlandığını ifade etmektedir (Onur, 2005). Bu düzenlemeye göre alınan kararlarda bazı maddeler aşağıda verilmiştir;

1. Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak veya bağımsız açılır.

2. Anaokulu kurulurken; binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına, çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına, her çeşit eğitim araç gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

3. Anaokulları ücretsiz veya ücretli açılabilir.

4. Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

5. Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için; İstanbul Kız Öğretmen Okulu Ana Muallime Şubesinden mezun olmak veya bir anaokulunu yönettiğine dair belgesi bulunmak, Türkçe’yi güzel telaffuz etmek ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Cumhuriyet Dönemde okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine ilk kez, 1949’da yapılan IV. Milli Eğitim Şurasında değinilmiştir. Bu şurada ilk kez, aile eğitimi üzerinde durulması ve ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (www.meb.gov.tr).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu konuyu temel hatlarıyla ele almaktadır. 1961 yılında yürürlüğe giren bu yasayla okul öncesi eğitimle ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. 1962 yılında “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkartılmıştır. 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı Kanunla Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesi içinde yeni bir birim olarak “Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. Yine aynı yıl çıkarılan “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Kurumlar Yönetmeliği” ülkemizdeki okul öncesi eğitim uygulamalarına ilişkin ayrıntılı düzenlemeleri kapsamaktadır. Genel Müdürlük çocukta temel davranışlar

kazandırılmasının esas alındığı çocuk merkezli ve aktif öğrenmeyi destekleyen bir çerçeve programı üniversitelerle birlikte geliştirmiştir (MEB, 2002). Bu programın 2006–2007 öğretim yılında okul öncesi alanında yapılan araştırmalar ve uygulamalardan alınan geri bildirimler ve Avrupa Birliği ve uluslararası normlara uyum sağlama amacıyla çeşitli Avrupa Birliği Ülkelerindeki okul öncesi eğitimde yapılan uygulamalar analiz edilerek güncellenmesi yapılmıştır.

Dünya’da okul öncesi eğitim sanayileşme ile birlikte 19.yüzyıldan itibaren ivme kazanmıştır. Değişen sosyo-kültürel, ekonomik ve politik etmenlere bağlı olarak erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim hizmetleri farklı şekiller ve formlar almıştır. Başlangıçta çalışan annenin ve kimsesiz çocukların bakımı ile başlayan okul öncesi eğitim günümüzde ise gelişmişlik ve sosyal devlet hizmetlerinin bir göstergesi haline gelmiştir.

Dünya’nın en kalabalık çocuk nüfusunu barındıran Çin’de, Avrupa ve Amerika eğitim sistemleri yerel kültürel öğelerle birleştirilmiştir. Kadınların yoğun bir şekilde işgücüne katılması nedeniyle Çin’de okul öncesi eğitim hizmetleri hem kamusal hem de özel kurumlar tarafından verilmektedir. 0–6 yaş arasındaki çocukların %38,5’i okul öncesi eğitim almaktadır (Unesco, 2003).

Amerika’da 19.yüzyıla kadar okulun ve öğretmenin görevi orjinal günah taşıyıcısı oldukları düşünülen çocukların bu günahlarından arındırmak olarak görülmüş ve sıkı bir disiplin altında çocuklar İncil’den ayetler okuyup okuryazarlık becerisi edindikten sonra eğitim yaşantılarını tamamlamış kabul edilirdi. Bu durum 19.yüzyıla birlikte Avrupalı okul öncesi öğretmenlerin etkisiyle tekrar başlamış ve Amerika’da 3–5 yaş arası çocuklara yönelik okullar açılmaya başlamıştır. Sovyetler Birliği’nin çöküşüyle birlikte dünyada tek süper güç haline gelen A.B.D.de, okul öncesi evredeki çocukların bakım ve eğitimi, günümüzde, toplumun çok önemseydiği ve en iyiyi tanımlamak ve uygulamak için bürokratların, okul öncesi öğretmenlerin ve akademisyenlerin uğraş verdiği bir alan olarak popülerliğini sürdürmektedir (Roopnaire, Johnson, 2000).

2.2. Özel Eğitim

2.2.1. Özel eğitim tanımı

Özel eğitim, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Ataman (2003)' a göre özel eğitim tanımı; Üstün özellikli olanları, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye ulaşmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüşürmeyi engelleyen, özel gereksinimli bireyi, kendine yeterli hale getirerek, toplum kaynaşmasını sağlayan, bağımsız, üretici bireyler olmalarını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir.

Özsoy, Özyürek ve Eripek (1988) özel eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve bu çocukların engel ve özelliklerine uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmalar olarak tanımlamışlardır.

Özel eğitim, 31.05.2006 Tarihli Kanun Hükmünde Kararname'de (KHK/573) ise şöyle tanımlanmaktadır: “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.”

2.2.2. Özel eğitimin amaçları

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

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

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

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

2.2.3. Özel eğitimin temel ilkeleri

Özel eğitimin bireylere yararlı olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için özel eğitimin ilkelerine önem verilmesi ve uygulanması gerekmektedir. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname'de özel eğitimin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

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

b) Özel eğitime mümkün olduğu kadar erken başlanmalıdır.

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

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

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

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

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

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

2.2.4. Özel eğitim gerektiren çocukların sınıflandırılması ve dağılımı

Birçok araştırmacı tarafından özel eğitim gerektiren çocukların sınıflandırılması yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Akçamete (1998)'ye göre; özel eğitim gerektiren çocuklar zihin engelliler, öğrenme güçlüğü gözlenenler, duyu ve davranış bozukluğu olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, konuşma ve dil sorunlu olanlar, üstün zekâlılar ve üstün yeteneği olanlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Sucuoğlu (2006), özel eğitim gerektiren çocukları zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlükleri, davranış problemleri, iletişim bozuklukları, işitme bozuklukları, görme bozuklukları, fiziksel bozukluklar ve diğer sağlık problemleri, ağır derecede özürülüler, üstün zekâlılar ve üstün yeteneği olanlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Özel eğitim gerektiren çocukların dağılımına bakıldığında; Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre Türkiye' de engelli nüfusun genel nüfusa oranı % 14'tür. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 1999 yılı verilerine göre, Türkiye' de öğrenim çağındaki üç- on altı yaş grubundaki engellilerin sayısının yaklaşık üç milyon olduğu vurgulanmaktadır (Okur, 2001).

Engel gruplarına göre Türkiye'de dağılımı ise şöyledir (Anonim 2004):

Engel grubu	Dağılım yüzdesi
Görme engeli	%0.2
İşitme engeli	%0.6
Ortopedik engelli	%1.4
Zihinsel engelli	%2.3
Uyum güçlüğü olanlar	%1
Sürengen hastalığı olanlar	%1
Konuşma güçlüğü olanlar	%3.5
Korunmaya muhtaç olanlar	%2
Üstün ve özel yetenekliler	%2

2.2.5. Özel eğitim destek hizmetleri

Özel eğitim destek hizmetleri, engelli öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin giderilebilmesi için normal sınıf öğretmenleri ile uzmanların bir arada, işbirliği içinde çalışmasını gerektiren hizmetlerdir. Özel eğitim destek hizmetleri, kaynak oda eğitimi, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç şekilde sağlanabilmektedir.

Kaynak oda eğitimi

Normal sınıfta eğitim görmekte olan engelli öğrencilerin önemli derecede eksiklik gösterdikleri derslerde ya da ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda normal sınıftan çıkarılarak okul içinde başka bir odada performans düzeyine uygun özel eğitim almasıdır. Kaynak odada, kaynak öğretmen (örneğin özel eğitim öğretmeni) ya da uzman (örneğin, konuşma terapisti) özel gereksinimi olan öğrenciye bireysel ya da küçük grup eğitimi sağlar (Batu, 2000; 2002).

Kaynak oda desteği, öğretim araçları, yöntem ve tekniklerinde farklılığın yanı sıra, normal sınıfta uygulanan programın içeriğinde yapılan uyarlamalar şeklindeki çalışmaları içerir. Yapılan çalışmalar sınıftaki derslere paralellik gösterir ve öğrencinin derslerle ilgili eksikliğini kapatma amaçlıdır. Bu nedenle, performansı normal programda yapılan uyarlamalarla başarılı olabilecek engelli öğrenciler için uygundur (Smith, Polloway, Patton, ve Dowdy, 1995).

Kaynak oda eğitimi; engelli öğrencinin öğrenimini normal akranlarıyla, normal okulda sürdürmesini sağladığı, gereksinim duyduğu alanlarda alan uzmanından hizmet almaya olanak sağladığı, sınıf öğretmenin de gereksinim duyduğunda uzmana ulaşabilmesini kolaylaştırdığı için önerilmektedir.

Kaynak oda eğitimi; kısa süreli de olsa ayrıştırmaya neden olması, normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eşgüdüm sağlamanın çok zor olması ve sınıf öğretmenin sorunu baş etmek yerine, kaynak odayı sorunu sınıftan çıkarabilme fırsatı gibi görmesine neden olması

gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Batu, 2000; 2002; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Smith vd., 1995).

Sınıf-içi yardım

Destek hizmet uzmanının, performansa uygun program hazırlama, araç hazırlama, öğretim sunumu, sınıf kontrolü gibi çeşitli konularda sınıf öğretmenine yardımcı olarak engelli öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin giderilmesini sağlaması şeklinde gerçekleştirilen bir uygulamadır. Destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmenin aynı anda sınıf içinde olmasını gerektiren bir uygulama olduğu için, aralarında çok iyi eşgüdüm olmalı ve sağlıklı bir iletişim kurmalıdır. İletişim ise ortak bir dil kullanmayı gerektirdiğinden sınıf öğretmenin özel eğitimle ilgili temel kavramları bilmesi gerekir (Batu, 2002; Smith vd, 1995).

Sınıf- içi yardım uygulaması öğretmenin bilgi ve becerisini artırdığı, öğretmene sorumluluk almayı, kendi sorunuyla başa çıkmayı öğrettiği öğretmenle uzman arasındaki iletişim bozukluğunu da ortadan kaldırdığı, engelli öğrencinin sınıftan ayrılmasını gerektirmediği gibi, normal öğrenciye sistematik öğretim sunulması nedeniyle çabuk ve kalıcı öğrenme sağladığı için önerilmektedir.

Özel eğitim danışmanlığı

Özel Eğitim Danışmanlığı, engelli öğrencinin öğretmenin talebi üzerine gerçekleştirilen, dolaylı bir hizmet biçimidir. Özel eğitim danışmanlığında danışan, hakkında danışılana yardımcı olmak üzere danışmana başvurur. Bunun için öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerin farkında olması, sorunla karşılaştığında durumu değerlendirdikten sonra engelli öğrencinin yararını düşünerek yardım talep edebilmesi gerekir (Kırcaali-İftar, Uysal, 1998).

Sınıf öğretmeni, davranış değiştirme, belli derslere ya da bir dersin belli bir içeriğinin öğretiminde karşılaştığı güçlüğü aşma, bireysel eğitim programı hazırlama,

eğitsel değerlendirme yapma ya da bireysel eğitim programı ile var olan öğretim programı arasında geçişliliği sağlama konusunda destek talep edebilir.

2.2.6. Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri

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

Sucuoğlu (2006), erken çocukluk eğitimi programlarında yer alan bebeklerin erken çocukluk eğitimi programlarına katılmayan bebeklere göre sosyal, bilişsel, dil ve fiziksel becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli ve özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar, özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamaktadır. Gelişmiş ülkelerde, erken teşhis ve erken destekleyici eğitime alınan çocuklar, gelişimleri açısından büyük farklılıklar göstermekte, bu çocuklar ileriki dönemlerde aileleri ve topluma yük olmaktan kurtulmaktadırlar. Gelişmiş ülkelerde tanı sonrası sistemli ve işbirlikçi bir eğitim zinciri modeli geliştirilmiştir. Tanı sonrası uygulanan bu modelin basamakları şu şekilde sıralanmıştır (Güven, 1992);

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

Benimsenen bu kademelerdeki eğitim modelleri, özel gereksinimli çocuklar ve bu çocukların ailelerine olumlu katkılar getirmektedir. Erken tanı ve eğitimin önemi giderek artmaktadır. Erken müdahale ve destek, sonucun olumlu olması için bir gerekliliktir. Bu nedenle bebeklikten itibaren tanılamanın yapılması gerekmektedir. Böylece bebeğin tüm gelişim alanları desteklenir, ayrıca kazanılan deneyimler perinatal

zedelenmenin gelişimsel sonuçlarını kısmen giderebilir. Yaşamda bazı becerilerin gelişiminde kritik dönemler söz konusudur ve müdahale edilmez ise etkisini gidermek mümkün olmayabilir, bu dönemlerin yakalanması için erken tanı bir kez daha önem kazanmaktadır. Özel gereksinimli bireylere zamanında tanı ve destek uygulanmaması, mevcut özrün dışında diğer duyuşsal yeteneklerde de körelmelere yol açabilir hatta ikincil yetersizliklere neden olabilir. Tüm bunların dışında erken tanı, özel gereksinimli çocuğun ailesinin konu ile ilgili bilgilendirilmesi ve doğru destek vermesini sağlayacaktır.

2.2.7. Dünya’da ve Türkiye’de özel eğitimin gelişimi

Antik çağlarda engelli çocukların öldürüldükleri, ihmal ve istismara uğradıkları bilinmektedir. Engelli çocuklara yönelik bu tutumların nedeni incelendiğinde; ilkel toplumlarda kişilerin kabul görmesi için herhangi bir özelliğe sahip olması ve ihtiyaçlarını kendi kendine karşılaması gerekmektedir. Bakım ve koruma için başkasına bağımlı olan kişi, toplum tarafından dışlanmakta ve başkalarının yardımına ihtiyaç duyduğu için topluma yarar sağlayamayacağı düşünülmektedir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981; Şahin 2003).

Eski Mısırda engelli insanlar Tanrı tarafından cezalandırılan insanlar olarak görülür, onları ortadan kaldırmak ve eziyet etmekle tanrıların sevgisinin kazanılacağına inanılırdı (Enç vd, 1981).

Müslümanlık ve Hıristiyanlık gibi büyük dinlerin ortaya çıkmasıyla birlikte engelli insanlara yardım etmenin ve onlara koruyucu tutumların sergilenmesi Tanrı’nın bir buyruğu olduğu inancı nedeniyle, tapınaklar engelli bireylerin sığınağı haline gelmiştir (Güven, 2003).

Engellilere götürülen hizmetlerin milattan önce dördüncü yüzyıla kadar uzandığı, ilk girişimlerin Anadolu Uygarlığı’ndan filizlendiği ve Kayseri yöresinde Aziz Basil’in ilk körler hastanesini açmasıyla başladığı belirtilmiştir (Güvenilir, Büyüköztürk, 1991).

İlk körler okulu Fransa’da 18.yüzyılda Valentin Haüy tarafından açılmıştır. Görme engelliler için ilk kabartma Valentin Haüy tarafından yazılmıştır. Görme engelli olan Fransız Louis Braille 1830 yılında kabartılmış altı nokta esasına dayanan Braille alfabesini geliştirmiştir (Anonim, 1999; Güven, 2003; Şahin, 2003).

1897’de bir İtalyan doktor olan Maria Montessori yapılandırılmış eğitim materyallerini ilk defa zihinsel engelli çocukların eğitimi için geliştirmiş ve kullanmıştır.

Amerika’da özel gereksinimli çocukların eğitimi, çeşitli aşamalardan geçilerek bugünkü durumuna ulaşmıştır. Birinci aşamada; engelli çocukların iyileştirilebileceği düşüncesiyle hastanelerde tedavi edilmeleri için girişimler başlatılmıştır. İkinci aşamada; 19. yüzyılın son otuz yılında engelli çocukların diğer çocuklardan ayrılması gerektiği üzerinde durulmuş ve özel okullar açılmıştır. Üçüncü aşamada; özel sınıflarda özel hazırlanmış programlar uygulanmıştır. Dördüncü aşamada; 20. yüzyılın başında ortaya çıkmış ve eğitime halk ta katılmıştır. Beşinci aşamaya, 1950’li yıllarda geçilmiş ve engelli çocuklara bakım veren yatılı okullar kapatılarak yeni okulların açılması tamamen durdurulmuştur. Çıkarılan yasalarla engelli bireylerin hakları korunmaya alınmış, eğitim kurumlarına da çeşitli sorumluluklar yüklenmiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 20 Aralık 1993 tarihinde yapılan toplantısında “Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar” başlığıyla kapsamlı ve ayrıntılı haklar bildirgesi tüm dünyada kabul edilmiştir (Anonim, 1999).

Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan çalışmaların başlangıcı çok eski dönemlere dayanmaktadır. Osmanlı Devleti döneminde insan hakları gibi kavramlar olmamakla birlikte, engellilerin yaşlılar evinde koruma altına alındığı, yetenek ve becerilerine uygun işlerde çalıştırıldıkları dikkati çekmektedir. Bunun yanında Osmanlı Devleti dönemindeki Enderun mektepleri dünyada üstün zekâlı çocukların eğitiminin ilk sistemli seçim, eğitim ve istihdam örneği olarak görülmektedir (Anonim, 1999).

Türkiye’de ilk sistemli özel eğitim hizmetleri, 1889’da İstanbul Sultanahmet’te Grati Efendi tarafından İstanbul Ticaret Mektebinin bir bölümünde sağırılar okulunu açılması ile başlamıştır. Bir yıl sonra bu okula görme engelliler için bir bölüm

eklenmiştir. İzmir’de 1921’de körler okulu, 1923’te ise sağır okulu açılmış olup bu okullar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı iken 1950 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Güven, 2003). 1926’daki Türk Medeni Kanunu’nda özel eğitim konusuna değinilmiş ve anne babaların çocuğu engelli olsun ya da olmasın çocuğu yetiştirmekle sorumlu olduğu ifade edilmiştir (Şahin, 2003).

Korunmaya Muhtaç Çocuklar Yasası 1949 yılında çıkarılmış ve bu yasa ile yatılı özel eğitim kurumları için yasal koşullar hazırlanmıştır. 1955 yılında eğitilebilir zihinsel engelli çocukları seçmek, özel gereksinimli diğer çocukları incelemek ve rehberlikte bulunmak için ilk psikoloji kliniği (Rehberlik ve Araştırma Merkezi/RAM) kurulmuştur. Engelli bireylerin eğitimleri ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılması ise Anayasamızın 42. 50. ve 61. maddeleri ile hükme bağlanmıştır. 1957 yılında çıkarılan 6660 sayılı yasa ile güzel sanatlarda yetenekli çocukların devlet tarafından yetiştirilmeleri ve gerekli önlemlerin alınması hükme bağlanmıştır (Anonim, 2001; Güven, 2003; Şahin, 2003).

1983’de çıkarılan 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile özel gereksinimli çocuklar kapsamındaki korunmaya muhtaç çocuklar ile özel eğitim gerektiren çocuklarda korunma altına alınmıştır. 1992 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 6 Haziran 1997 ve 230 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim hakkında Kanun Hükmündeki Kararname, engelli çocuklara fırsat eşitliğini ve eşit katılımlarını sağlamada yeni bir anlayış getirmiştir. Bu anlayışa göre engelli çocukların tümüne eğitim hakkı verilmektedir. 7 Temmuz 2005 tarih ve 25868 sayılı resmi gazete’de yayınlanan 5378 sayılı Özürlüler Kanunu’nda ise, özgürlüğün önlenmesi, özürlülerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümü ile her bakımdan gelişmelerini ve önlerindeki engelleri kaldırmayı sağlayacak tedbirleri alarak topluma katılımlarını sağlamak ve bu hizmetlerin koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yapmak amaçlanmaktadır (Anonim, 2001; Anonim, 2004).

Günümüzde Milli Eğitimdeki merkez örgütlerinin çalışmaları, il ve ilçelerdeki Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki özel eğitim ile ilgili birimler tarafından yürütülmektedir. Ayrıca başbakanlığa bağlı olarak çalışan Özürlüler İdaresi Başkanlığı

da engellilere yönelik çalışmalar yapmaktadır. Özel eğitim alanında hizmet veren dernek ve vakıfların da özel eğitime önemli katkıları bulunmakta ve hükümet programlarına yönelik iyileştirici politikalar oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Anonim, 2001; Güven, 2003; Şahin, 2003).

2.3. Kaynaştırma Eğitimi

2.3.1. Kaynaştırma eğitimin tanımı

Literatürde kaynaştırma eğitim ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır, bunlardan bazıları şöyledir;

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşlarıyla normal sınıflardaki eğitim ve öğretime özel bir şekilde dahil edilmesidir. Başka bir ifadeyle de özel eğitim gerektiren çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırmak olarak tanımlanmaktadır (Macmillan,1982).

Kaynaştırma; engelli öğrencileri engel derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları okullarında veya sınıflarında karşılamak üzere ailesinin de görüşleri alınmak suretiyle, normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitilmesidir (Sarı, 2002).

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanmasıdır (Lewis, Doorlag, 2004). Özürlü öğrencilerin en az sınırlamalı eğitim programına yerleştirilmelerini öngören yasaların gerektirdiği düzenlemeye kaynaştırma eğitimi denir.

2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta

öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2000).

2.3.2. Kaynaştırma eğitiminin amaçları

Kaynaştırma eğitimi, özellikle uygun olan engelli çocukların normal ve özel eğitim personelinin sorumluluğu altında, eğitimsel/sosyal ve süre olarak normal yaşlıları ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların normal çocuklarla entegrasyonu giderek artmaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, yetersizliği olan bireylerle yetersizliği olmayan bireylerin aynı eğitim ortamlarından yararlanmasını sağlayarak bu bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Bir diğer önemli amacı ise, yetersizliği olan bireyleri akranlarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eğitim alma hakkını korumaktır.

Ayrıca kaynaştırma eğitiminin diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- a. Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek,
- b. Normal çocukların özel eğitim gerektiren yaşlılarını daha kolay tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak,
- c. Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazırlamak,
- d. Özel eğitim gerektiren çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmaktır (Darıca, 1992).

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarının gerçekleşebilmesi ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ortak hareket etmesiyle mümkündür. Kaynaştırma öğrencisi için gereken tüm önlemlerin alınmasıyla kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıya ulaşması sağlanabilir.

2.3.3. Kaynaştırma eğitiminin önemi

Kaynaştırmanın öğretmen, normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve aile açısından faydaları olduğu bilinmektedir. Eripek (2003), erken dönemde başlayan kaynaştırma uygulamaları ile gelişimin hızlandığını ve buna bağlı olarak başka yetersizliklerin önlenebileceğini belirtmiştir.

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

2.2.4. Kaynaştırma eğitimi modelleri

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

Tam zamanlı kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırmada öğrencinin kaydı normal sınıftadır ve öğrenci tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim alır. Sınıf öğretmeni, öğrencinin sınıftaki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Tam zamanlı kaynaştırma uygulanan sınıflarda bireyselleştirilmiş eğitim programları kullanılmalıdır ve ortamda gerekli fiziksel düzenleme yapılmalıdır. Özel gereksinimli çocuklar sınıflara

eşit olarak dağıtılmalı ve sınıf mevcudu okul öncesi sınıflarında en fazla 14, diğer sınıflarda en fazla 30 olmalıdır (Batu, Kırcaali-İftar, 2005).

Kaynak oda destekli kaynaştırma

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

Kaynak oda, özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yerdir (Ysseldyke, J.E, Algozzine, B. ve Thurlow, M. L., 2000). Burada özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim öğretmeninden bireysel ya da küçük grup şeklinde eğitim alır ve çoğu zaman öğrencinin genel eğitim sınıfında gördüğü eğitime paralel bir eğitim sürdürülmeye çalışılır. Kaynak odada eğitim, özel gereksinimli öğrenciyi genel eğitim sınıfından ayırdığı, genel eğitim sınıfındaki bazı derslere öğrencinin katılmadığı ve kaynak odada eğitim gören öğrencilerin damgalandığı görüşlerinden dolayı eleştirilmektedir (Peterson ve Hittie, 2003). Ayrıca kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu işbirliğinin sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitim ile kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Kaynak odada öğretmen ile daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, genel eğitim sınıfında da benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998)

Yarım zamanlı kaynaştırma

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

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 71. Maddesinde yarım zamanlı kaynaştırma uygulamasıyla ilgili hükümler şunlardır:

a) Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.

b) Özel eğitim okulunda kaydı olan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması için gerekli önlemler alınır.

c) Personeli ve fiziksel koşulları uygun olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.

d) Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında özel araç gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla altı öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir.

2.3.5. Kaynaştırma eğitiminin etkileri

Entegre eğitimin etkileri, normal gelişim gösteren çocuklara, engelli çocuklara, anne babalara, öğretmenlere ve sosyal etkileşime olmak üzere beş grupta toplanabilir.

2.3.5.1. Normal çocuk üzerindeki etkileri

Kaynaştırma uygulamaları sadece kaynaştırma öğrencisi açısından yararlı değildir. Normal çocuklarda öğretmenlerin ve ailelerin kontrolünde farklı özellikteki

akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşma imkânı bulmaktadırlar. Normal çocuk üzerinde kaynaştırma eğitiminin yararları şunlardır;

a) Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, bireyler arasındaki var olan farklılıklara karşı daha hoş görülü olmayı ve olumlu tutum geliştirmeyi öğrenirler (Darıca, 1992).

b) Normal öğrencilerin işbirliği ve yardımlaşma becerilerini artırır (Kırcaali-İftar, 1998).

c) Normal çocuklarla engelli çocukların sosyalleşmesi açısından yararlıdır (Darıca, 1992).

d) Özel eğitim gerektiren arkadaşına model olabilmenin getirdiği sorumluluk, normal çocuğun kendine güven duyabilme konusunda olumlu kazançlar sağlayacaktır (Darıca, 1992).

2.3.5.2. Engelli çocuk üzerindeki etkileri

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için en önemli yararı, normal akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmalarıdır. Bu şekilde kaynaştırma öğrencileri akademik ve sosyal olarak geleceğe yönelik daha çok yaşam deneyimi kazanmaktadırlar. Kaynaştırma eğitime gereksinimi olan ve bu eğitim ortamından en iyi şekilde yararlanması için gerekli önlemler alınan kaynaştırma öğrencileri için kaynaştırma eğitiminin diğer yararları şunlardır;

a) Sınıf öğretmenin olumlu tutum geliştirip, uygun eğitim hizmetini ve fırsatlarını vermesiyle kaynaştırma öğrencisi kendine güven kazanır.

b) Kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal anlamda kendilerini geliştirmesi sağlanır.

c) Normal arkadaşlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmaları kaynaştırma öğrencilerinin sorumluluk almalarını sağlamaktadır.

d) Kaynaştırma öğrencilerinin toplumsallaşması ve sosyalleşmesi açısından yararlıdır (Darıca, 1992).

e) Normal öğrencilerin davranışları, özel gereksinimli öğrencilere model olur (Kırcaali-İftar, 1998; Darıca, 1992).

2.3.5.3. Anne-baba üzerindeki etkileri

Kaynaştırma eğitiminin engelli çocuk anne-babalarına yararları şunlardır;

- a) Anne-babaların motive olması sağlamaktadır. Özellikle engelli çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarını akranlarıyla aynı eğitim ortamında görmeleri ailelerin çocuğu akademik ve sosyal açıdan da desteklenmesini sağlamaktadır.
- b) Anne-babaların çocuklarının özelliklerini bilip onları olduğu gibi kabullenmelerine yardımcı olmaktadır.
- c) Anne-babaların diğer engelli aileleriyle iletişim kurmalarına, işbirliği yapmalarına ve ortak hareket etmelerine yardımcı olmaktadır.
- d) Anne-babaların çocuklarının eğitim yaşantısına katılımını sağlamaktadır.
- e) Ana-babanın diğer çocuklar içinde kendi çocuklarının başarılı yanlarını görmelerine sınırlı olan yanlarının daha gerçekçi olarak değerlendirilmesine ve buna göre tavır alınmasına yardımcı olacaktır. Böylece anne çocuk arasındaki bağımlılık gittikçe azalacaktır (Uğurlu, 1992).
- f) Ailelerin kaynaştırma programlarına aktif katılımları, çocuklarının eğitiminde daha etkin olmalarına ve onları daha iyi tanıyabilmelerine olanak tanınmasının yanı sıra hayata bakış açılarını da değiştirmektedir (Metin, 1997a).

2.3.5.4. Öğretmen üzerindeki etkileri

Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasındaki en önemli etmenlerden biri, normal sınıf öğretmenlerinin, sınıflarına, engelli öğrencileri kabul etmeye istekli ve kaynaştırmayı başarıya ulaştırmaya kararlı olmalarıdır (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmene kaynaştırma eğitiminin yararları şunlardır;

- a) Öğretim becerilerini geliştirir ve kendini geliştirmesini sağlamaktadır.
- b) Mesleki deneyim kazanmalarını sağlamaktadır.

- c) Engelli öğrencide akademik ve sosyal anlamda ilerlemeleri fark edince motive olmaları sağlanır.
- d) Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır (Kırcaali-İftar, 1998).
- e) Bireyler arası farklılıkları kabullenmelerini sağlamaktadır.
- f) Özel gereksinimli çocuklara uygulanan öğretim tekniklerinden normal çocuklar içinde faydalanabilir.

2.3.5.5. Sosyal etkileşim üzerine etkileri

Engelli çocuk normal sınıf ortamlarında farklı gelişimsel özelliklere sahip normal gelişim gösteren çocukları gözlemlene, model alma, taklit etme, işbirliği yapma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatlarından yararlanmaktadır. Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarında gelişim alanlarının desteklenmesi, birçok beceriyi, düzenlenen etkinlikler içerisinde ya da oyunlar sırasında hiçbir zorlama olmadan öğrenebilmesi ve en önemlisi de arkadaşları tarafından kabul edildiğinin farkına varması sağlanabilmektedir. Aynı şekilde normal gelişim gösteren çocukların da yardım etme, destek olabilme, yönlendirme, aralarında iş birliği yapma, paylaşma ve bazı durumlarda öğretmen rolünü üstlenerek engelli arkadaşlarını teşvik etme gibi olumlu davranışlar geliştirmesi mümkün olabilmektedir. Yine engelli arkadaşına model olmanın ya da ona yardımcı olmanın getirdiği sorumluluk normal gelişim gösteren çocuğun kendisine güven duymasını sağlamaktadır (Darıca, 1992). Yapılan bir çalışmada, kaynaştırma programına katılan engelli çocukların, kaynaştırma eğitime katılmayan engelli çocuklara göre daha üst düzeyde sosyal iletişimde buldukları ve normal gelişim gösteren akranlarıyla ilişkilerinde daha aktif oldukları saptanmıştır (Diamond, Hestenes, O'Connor, 1994).

2.3.6. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri

Normal sınıf ortamında engelli öğrencilerin başarılarını bütünleştirmek kesinlikle düzenli bir müfredat ve eğitimin uyarlamasıyla mümkündür (Wolfe, Hall,

2003). Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için, normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenler ve diğer okul personelinin engelli çocuk hakkında bilgilendirilmeleri, bu çocukların benlik kavramının artmasında önemli rol oynamaktadır (Güleç, Metin, 1999). Ayrıca, engelli çocuk kaynaştırma programına dahil edilmeden önce hazırlıklarla (engelli ve normal çocukların hazırlanması, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki iletişim ve işbirliği gibi) birlikte ailelerin de bu programlar için hazırlanması yararlı olacaktır (Metin, 1997b).

2.3.6. 1. Normal gelişim gösteren çocukların hazırlanması

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

Kaynaştırmanın başarılı olmasının en önemli koşullarından biri de özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa tam olarak kabul edilmesidir (Kırcaali-İftar, 1998). Normal sınıf öğretmeni ya da rehber öğretmen sınıfı kaynaştırma öğrencisi ve özellikleri ile ilgili bilgilendirmelidir. Normal sınıf öğrencilerinin yetersizlik hakkında yaşantı ve bilgileri çok sınırlı olacaktır. Bu nedenle yetersizlikten etkilenen öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce öğretmen bazı bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırmalıdır. Bunu sınıfta çeşitli aktiviteler planlayarak yapabilir. Öyküler okuyabilir, sınıflara ziyaretler gerçekleştirebilir ve yetersizlikten etkilenen arkadaşlarına yardım etme yolları gösterebilir. Kademeli olarak ve belirli etkinlikler içinde başlatılan ilk uygulamalar, zamanla çocukların gösterdikleri gelişmeler doğrultusunda daha farklı etkinlikler içinde yoğunluğu artırılarak sürdürülmelidir. Uygulamanın süresi ve etkinliklerin seçimi de dikkat edilmesi gereken özellikler arasındadır (Darıca, 1992).

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

2.3.6. 2. Engelli çocuğun hazırlanması

Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırma eğitimine alınmadan önce doğrudan kendisine yönelik yapılması gereken hazırlıklar bulunmaktadır. Öğrenme yetersizliği olan öğrencilere normal sınıfta farklı yöntemler ve materyaller kullanılmaktadır. Bu da yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi için hazırlanmasını gerektirmektedir (Wallace, Mcloughlin, 1988). Kaynaştırma öğrencisine normal sınıf hakkında algılayabileceği ölçüde bilgi verilmelidir. Özellikle akademik ve sosyal gelişim açısından kaynaştırmaya hazır olan çocuğu, dahil edileceği ortam ve kişiler hakkında bilgilendirmek gerekmektedir (Avcı, Bal, 1999). Ancak öğrenci ile ilgili bu tür hazırlıklar çoğunlukta öğretmen ve ailelerle birlikte yürütülmelidir. Öğretmenler öğrencilerine yetişkinler ve akranlarıyla etkileşime girmesini sağlayacak sosyal becerileri öğretmelidirler.

Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırmaya hazırlanması, bireysel olabileceği gibi grup etkinliği şeklinde de gerçekleştirilebilir. Grup tartışması yapmak, kaynaştırma öğrencisinin yalnız olmadığını hissetmesini, diğer çocuklarında kendisi gibi duygulara sahip olduğunu fark etmesini sağlayacaktır. Toplantılar sırasında özellikle kaygılar, endişeler, korkular üzerinde durularak, bunları aşmada kullanılabilecek yöntemler geliştirmek gereklidir (Batu, 2000).

2.3.6.3. Öğretmenlerin hazırlanması

Öğretmenlerin tüm davranışları çocuklar tarafından model alındığından kaynaştırma öğrencisi ile ilgili öğretmenin sınıfta olumlu davranışlar sergilemesi tüm diğer normal öğrencileri de olumlu yönde etkileyecektir. Bu da kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırma sınıfında daha çabuk ve kolay kabul görmesini sağlayacaktır.

Ayrıca tüm çocukların kendi içlerinde birer insan olarak değerli varlıklar olduğunu diğer çocuklara anlatarak olumlu bir model davranış sergileyebilirler (Sarı, 2002).

Öğretmen, kaynaştırmada ortaya çıkabilecek sorunları gidermede gerekli çabayı göstermeye ve başkalarıyla işbirliği yapmaya hazır olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998).

Öğretmenler bilgiyi paylaşmaya açık olmalıdır. Öğrencinin eğitimiyle ilgili tüm kişilerde bulunması gerekli olan bilgi paylaşımı, etkili kaynaştırma için oldukça önemlidir. Sınıf öğretmeninin kaynaştırma için istekli olması da oldukça önemlidir (Diler, 1998). Kaynaştırmaya başlamadan önce öğretmenlerin okullarında kaynaştırma yapılacak olduğunu bilmeleri gereklidir.

Bundan başka; öğretmenlerle düzenli toplantılar yapmak, öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtmek, öğretmenlere yalnız olmadıklarını belirtmek, engel türleri ve özellikleri konusunda bilgi vermek, davranış ve sınıf kontrolü konusunda bilgi vermek gibi etkinlikler düzenlenebilir (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenin gereksinim duyduğu konularda özel eğitim alanının uzmanlarına danışabileceği ve bilgi alabileceği hakkında öğretmen bilgilendirilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler tüm bireylerin eğitim alma hakkı olduğu bilincine sahip olmalı ve bunu uygulamalıdır.

2.3.6.4. Ailelerin kaynaştırmaya hazırlanması

Kaynaştırma eğitiminin yapılacağı sınıftaki normal çocukların aileleri ve kaynaştırma öğrencisinin ailesinin de kaynaştırma eğitimine hazırlanması eğitimin olumluluğu açısından önemli bir etmendir (Darıca, 1992).

Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin, endişelerini giderecek ve engellilere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin de, endişe ve şüphelerinin ortadan

kaldırılabilmesi için bilgilendirilmeleri ve çocukların bu programdan sağlayacağı yararlar konusunda aydınlatılmaları gerekmektedir (Avcı, Bal, 1999).

Her iki gruptaki aile bireylerini uygulamanın içeriği hakkında aydınlatmak, onların görüşlerini almak ve gerekiyorsa uygulamanın başarılı olduğu yönleri sergileyebilecek somut örnekler sunmak ailelerin kabulünün sağlanmasında yararlı olacaktır (Darıca, 1992).

2.3.6.5. Okul personelinin hazırlanması

Entegrasyonun amacına ulaşmasında çocuğun dahil edileceği ortamın özellikleri de etkili olacaktır. Çocuğun dahil edileceği yaş grubu, gelişimsel özellikleri ve sınıftaki çocuk sayısı etkilidir. Ayrıca, dahil edilecek çocuğun sahip olduğu engelin tipine ve derecesine uygun mimari ve eğitsel çevre düzenlemesi de yapılmalıdır (Avcı, Bal, 1999).

Tüm bireyler sosyal bir ortam içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Kaynaştırma eğitimi alacak olan öğrenci de normal sınıfında eğitim ve öğretime devam edeceği gibi okul içindeki diğer bireylerle de iletişim içinde bulunabilecektir. Tüm okul personelinin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekmektedir. Okul yönetimi kaynaştırma öğrencisi için gerekli hizmetlerin ve araç gereçlerin sağlanmasında sınıf öğretmenine destek olmalıdır. Ayrıca, okul personeli kaynaştırma öğrencisinin tüm okul tarafından kabulünde de üzerine düşeni yapmalıdır (Kırcaali-ftar, 1998).

Okuldaki diğer personelin konuya ilgisi ve yakınlığı kaynaştırma eğitimi için önemlidir. Gerekli durumlar içinde hizmet içi eğitimleri mutlaka sağlanmalıdır (Darıca, 1992).

Kaynaştırmanın destek hizmet olmaksızın uygulanması, hem sınıf öğretmenine, hem kaynaştırma öğrencisine hem de normal öğrencilere çok çeşitli zorluklar yaşatmaktadır (Batu, 2000). Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için sadece

kaynaştırma eğitimine hazırlık çalışmalarının uygulanması yeterli değildir. Tüm bu hazırlıkların yanı sıra kaynaştırma eğitimini verecek öğretmen, eğitimi alacak öğrenci ve normal çocuklar içinde destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.

2.3.6.6. Fiziksel şartların ve araç-gerecin hazırlanması

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

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 23'te sınıf mevcudu ile ilgili; 'Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.' ifadesi yer almaktadır. Ancak ülkemiz koşulları dikkate alındığında yeterince uygulanamadığı söylenebilir.

2.3.7. Okul öncesi dönemde kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin toplum yaşamına bir an önce ayak uydurabilmeleri için daha okul öncesi çağlarda durumlarına uygun eğitim almaları gereklidir. Bu eğitim sağlanırken, en az kısıtlayıcı ortamda bulunmaları onların akranları ile etkileşim içine girmelerini sağlayacaktır. Bu da ancak tam zamanlı kaynaştırma ile sağlanabilir. Okul öncesi eğitim döneminde kaynaştırma programı uygulanırken, öğretmenin, ailenin,

normal çocukların ve özel gereksinimli çocukların konuya yaklaşımları başarıyı belirler (Batu, Kırcaali-İftar, 2005).

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma programlarına alınması için en uygun zaman okul öncesi dönemdir. Ülkemizde okul öncesi eğitim programları normal gelişim gösteren çocuklar göz önüne alınarak hazırlanmakla birlikte, çocukların kendilerine özgü yetenek ve becerileri dikkate alındığında, özel gereksinimli çocuklar içinde rahatlıkla kullanılabileceği ifade edilmektedir.

Okul öncesi eğitim dönemi çocukları, çok doğal oldukları için arkadaşlıkları da kendiliğinden gelişmekte ve sorularına samimi cevaplar verildiğinde kaynaştırmaya alınan çocuğu kabullenmeleri kolay olmakta, bu da sosyal kaynaşmayı sağlamaktadır. Böylece özel gereksinimli çocuk kendisini daha iyi hissetmekte ve engelinin yanında davranışsal sorunların çıkma olasılığı azalmaktadır.

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

2.3.8. Türkiye'deki kaynaştırma uygulamaları

İçinde bulunduğumuz yüzyıl içinde engelli bireylerin eğitimleri ile ilgili önemli gelişmeler olmuş ve eğitim modellerinde meydana gelen yeniliklerle, kaynaştırma kavramı üzerinde ilgi ve uygulamalar artmıştır (Sucuoğlu, 2006).

19. yüzyılın sonlarında özel eğitim gerektiren çocuklar için normal okullar içinde özel sınıflar açılmış, 20. yüzyılın başlarında ise bu çocukların eğitiminde halkın da katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Yine bu dönemde zekâ testleri geliştirilmiştir.

1970'lerde erken eğitim, aile eğitimi, kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim gibi konular gündeme gelmiş ve bu konularla ilgili çalışmalar üzerinde önemle durulmuştur (Cavkaytar, Diken, 2006).

Ülkemizde 1924 yılından 1950 yılına kadar olan özel gereksinimlilere yönelik özel eğitim hizmetleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak sürdürülürken, 1950'den 1980'e kadar olan süre içinde İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

1983'te ise Özel Eğitim Rehberlik ve Daire Başkanlığına dönüştürülmüştür. Ülke genelindeki rehberlik ve özel eğitim alanındaki ihtiyaçların artması sonucu daha etkin hizmet verilebilmesi için 30 Nisan 1992 tarih ve 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu birim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yönetilmesi ve yaygınlaştırılmasından sorumlu tutulmuştur.

Ülkemizde, Özürlülere İlişkin Eğitim Esasları 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir. Daha önceden özel eğitim okulu ağırlıklı olan bu yapılanma çağdaş bir anlayış ile kaynaştırma eğitimi esas alınarak düzenlenmiştir. Söz konusu kararnamenin 24. maddesi; resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarının; kendi çevrelerindeki özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü olduklarını hükme bağlamıştır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin ardından 2000'li yıllarda ilk olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır.

18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, kaynaştırmayla ilgili açıklama ve uygulamaya yönelik hükümler yer almıştır. İlgili yönetmelikte; 5. maddeyle en az kısıtlayıcı eğitim ortamından faydalanma esası üzerinde durulmuş, 67. maddeyle kaynaştırmanın ayrıntılı tanımı yapılmış, 68. maddeyle kaynaştırmanın uygulama ilkelerine ve 69. maddeyle kaynaştırmanın uygulama ölçütlerine yer verilmiştir (MEB, 2000).

Yönetmelikte yer alan uygulama ilkelerine ve ölçütlerine bakıldığında; özel gereksinimli birey merkezli olduğu, ekip çalışmasının ön plana çıktığı ve kaynaştırma öğrencisinin yerleştirileceği okulun fiziksel yapısı, öğrenciye sağlanacak destek hizmetlerle ilgili önerilerde bulunulduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), kaynaştırma ve kaynaştırmanın uygulama ilkeleri ayrı bir bölümde ayrıntılı olarak belirtilmiştir. İlgili yönetmeliğin "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" başlığı altında kaynaştırmanın tanımı yapılmış ve kaynaştırmada dikkat edilecek hususlar üzerinde durulmuştur. 23. maddede özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmelerinin sağlanması, tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarına katılabilecekleri, destek eğitim hizmetinden yararlanabilecekleri ve destek eğitim hizmetinin sınıf içi yardım şeklinde ya da destek eğitim odalarında olabileceği açıklamaları yer almıştır. Bununla birlikte okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılması, eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanması ve destek eğitim odalarının açılması üzerinde durulmuştur.

İlgili yönetmeliğin 28. maddesinde yer alan destek eğitim odası açılması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttırıcı olumlu bir gelişmedir (tkb.meb.gov.tr/yönetmelik).

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili 24/08/2009 tarihinde okul öncesi dönemde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimlerinin ücretsiz olarak sağlanması ve bu uygulamada görev alacak öğretmenler ile eğitim yöneticilerinin mesleki yeterliliklerinin

artırılarak kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması amacıyla MEB' nca "Okul öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimini Yaygınlaştırılması Projesi" hazırlanmıştır. Proje kapsamındaki illerde okul öncesi dönemde özel eğitim değerlendirme kurulunca kaynaştırma yoluyla eğitime uygun bulunan çocuklara etkili bir kaynaştırma eğitimi verilmesi planlanmaktadır. Proje kapsamında Bakanlık bünyesinde **Proje Merkez Danışma Kurulu** ve **Proje Merkez Yürütme Ekibi** oluşturulmuş olup proje faaliyetlerine ilişkin görev ve sorumluluklar belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimini yapılacağı illerde ise proje faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayacak **İl Proje Yürütme Ekibi** oluşturulması öngörülmüştür. Bu çerçevede proje kapsamında; İl Milli Eğitim Müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında; özel eğitimden sorumlu şube müdürü, okul öncesi eğitimden sorumlu şube müdürü, bir RAM müdürü ve okul öncesi eğitim kurum yöneticilerinden birer yönetici olmak üzere İl Proje Yürütme Ekibi oluşturulacaktır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürebileceği okullardaki eğitim ortamlarında (fiziki düzenlemeler) özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak (wc, rampa, destek eğitim odası vb.) yapılacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarına/sınıflarına kaynaştırma yoluyla eğitime yönlendirilen çocuklar, yönetmeliklerle belirlenen sınıf mevcutları dikkate alınarak yerleştirilecektir. Bu durumda özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde okul öncesi eğitim kurumlarına ve sınıflara kayıtları yapılacaktır. İllerde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdüreceği okul öncesi eğitim kurumlarında veli bilgilendirme seminerleri düzenlenerek toplumda bilinçlendirme ve farkındalık düzeyinin artırılması hedeflenmiştir (<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/kaynaştırma.pdf>).

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama iki yönlü yapılıdır. Bunlar: Korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2006).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi

Bu çalışmanın evrenini Edirne il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Evrenin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Örneklem alınmamıştır. Araştırmaya Edirne il merkezi ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 31 ilköğretim okulu ile 9 bağımsız anaokulunda görev yapan 68 öğretmenden, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 62 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir.

3.3.Verileri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada öncelikle Edirne Valiliği'ne ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılı başvuruda bulunarak gerekli izinler alınmıştır. Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ve ilçelerdeki ilköğretim bünyesindeki resmi anaokulları ve bağımsız anaokullarına telefon açılarak okul müdürleri ve öğretmenlerinden randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İdareye ve okul öncesi öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve alınan bilgilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı anlatılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerden araştırmada kullanılan formları bireysel olarak ve kendileri okuyarak doldurmaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine öncelikle “ Genel Bilgi Formu” verilmiş ve bu formda yer alan soruları okuyarak yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra “Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği” verilerek formda yer alan ifadeleri dikkatli bir şekilde okumaları ve her cümlenin karşısında yer alan beş boşluktan durumlarına uygunluk derecelerine göre işaretlemeleri istenmiştir. Her maddenin karşısından tamamen katılıyorum- çok katılıyorum- katılıyorum- az katılıyorum- hiç katılmıyorum şeklinde yanıtlar sunulmuştur. Hiçbir soruyu yanıtı bırakmamaları hatırlatılmış, uygulama sonunda formlar yönergeler açısından kontrol edilmiştir. Araştırmaya olan katkılarından dolayı okul öncesi öğretmenlere teşekkür edilmiştir.

Veriler 1 Nisan 2009- 7 Mayıs 2009 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.3.1. Genel bilgi formu

Genel bilgi formunda okul öncesi öğretmeni tanımaya yönelik 18 soru bulunmaktadır. Bu sorular şunlardır; Okul öncesi öğretmenin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu, branşı, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olup olmaması, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almadığı, özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldığı, şimdiye kadar özel eğitim gerektiren çocukla çalışıp çalışmadığı, çalıştıysa ne kadar süre ile çalıştığı, hangi engel grubu ile çalıştığı, kaynaştırma tecrübesine sahip olup olmadığı, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadığı,

almışsa ne tür bir eğitim aldığı, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olup olmaması, kaynaştırma konusunda bilgi almak isteyip istememesi, okul öncesi öğretmenin sınıfında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyip istememesi soruları yer almaktadır (Ek -1).

3.3.2. Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği

Araştırmada, Nesrin Özbaba'nın 2000 yılında, Gönül Kırcaali İftar'ın "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler" adlı çalışması ve Mehmet Özyürek'in "Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği" adlı çalışmasından yararlanarak geliştirdiği "Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, anne- babalar ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını anlamak amacı ile oluşturulmuştur. Tutum ölçeği, 30 sorudan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Sorular, tamamen katılıyorum- çok katılıyorum- katılıyorum- az katılıyorum- hiç katılmıyorum şeklinde seçeneklere sahiptir. Buna göre araştırmacı tarafından verilmesi beklenen cevaba 5, diğerlerine ise sırası ile 4, 3, 2, ve 1 şeklinde puan verilmiştir. Araştırmada katılımcının en yüksek alabileceği kaynaştırma puanı 150 (toplam kaynaştırma puanını ifade etmektedir), en az alacağı kaynaştırma puanı ise 30'dur. Kaynaştırma puanının yüksekliği kaynaştırma uygulamasına tutumun olumlu olduğunu göstermektedir. Tutum ölçeğinin geçerlik, güvenilirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılmış ve testin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Özbaba (2000) bu amaçla, ölçeği bir hafta ara ile tekrar uygulamıştır. Buna göre SPSS paket programı kullanılarak; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .97, iç tutarlılıkta ise Spearman Brown .908, Horst .908 ve Cronbach alpha değeri .92 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Sonuçlar sayı (yüzde) ya da ortalama \pm standart sapma olarak ifade edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Test ile incelenmiştir. Değişkenler normal dağılıma uyum gösterdiği için iki kategoriden oluşan değişkenlerin kaynaştırma puanlarının karşılaştırılmasında Student t-testi kullanılmıştır.

İkiden fazla kategoriden oluşan değişkenlerin kaynaştırma puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi kullanılmış, anlamlı farklılık saptandığında farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede varyansların homojenliğine göre Tukey ya da Tamhane testi kullanılmıştır. Kaynaştırma puanı ile yaş, özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süreleri, ne kadar süre ile öğretmenlik yaptığı gibi ordinal yapıdaki değişkenler arası ilişkileri belirlemede Spearman Korelasyon Analizi kullanıldı. “Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği” ne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Buna göre kullanılan tutum ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. $P < 0.05$ değeri istatistiksel anlamlılık sınırı olarak kabul edilmiştir. İstatistiksel analizlerde Statistica 7.0 (Lisans kodu: 31N6YUCV38) paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi için “Okul öncesi eğitimde entegrasyona karşı tutum ölçeği” ndeki sorulara vermiş oldukları cevaplardan aldıkları ortalama kaynaştırma puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelemesi amacıyla betimsel bir çalışma olarak düzenlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu, branşı, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olup olmaması, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almadığı, özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldığı, şimdiye kadar özel eğitim gerektiren çocukla çalışıp çalışmadığı, çalıştıysa ne kadar süre ile çalıştığı, hangi engel grubu ile çalıştığı, kaynaştırma tecrübesine sahip olup olmadığı, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadığı, almışsa ne tür bir eğitim aldığı, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olup olmaması, entegrasyon konusunda bilgi almak isteyip istememesi, okul öncesi öğretmenin sınıfında özel eğitim gerektiren bir çocuğun entegre edilmesini isteyip istememesi değişkenlerine göre dağılımları ve yüzde oranları Tablo 4.1- 4.18 arasında verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin yaş, ne kadar süre ile öğretmenlik yaptığı ve özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süreleri değişkenleri ile ortalama kaynaştırma puanı arasındaki spearman korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.19’ da sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, branşı, kaynaştırma eğitimi alıp almadığı, kaynaştırma tecrübesine sahip olup olmadığı, özel eğitimle ilgili eğitim alıp almadığı, özel eğitim gerektiren çocukla çalışıp çalışmadığı, özel eğitim gerektiren çocukla çalışanların hangi engel gruplarıyla çalıştığı, özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olup olmaması, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk isteyip istememesi değişkenlerine göre “Okul öncesi eğitimde entegrasyona karşı tutum ölçeği” nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar ve ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.20- Tablo 4.31 arasında verilmiştir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin veriler Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1 Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	62	100.0
Erkek	0	0
Toplam	62	100.0

Tablo 4.1. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen tüm okul öncesi öğretmenlerin kadın cinsiyette olduğu izlenmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları

Yaş	n	%
18–25 yaş	10	16.1
26–33 yaş	21	33.8
34–41 yaş	8	12.9
42 yaş ve üstü	23	37.1
Toplam	62	100.0

Tablo 4.2.’de araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin %37.1’i ise 42 yaş ve üstü yaş aralığında, % 33.8’i 26–33 yaş grubu aralığında, %16.1’i 18–25 yaş aralığında, % 12.9’u ise 34–41 yaş aralığında, yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya

katılan okul öncesi öğretmenlerin en yoğun olduğu yaş aralığı 42 yaş ve üstü ile 26-33 yaş aralığı olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları

Medeni Durum	n	%
Evli	47	75.8
Bekâr	15	24.2
Toplam	62	100.0

Tablo 4.3.' te görüldüğü gibi; okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları şöyledir; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %75.8' i evli, %24.2'si ise bekâr olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 4.4' te verilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları

Öğrenim Durumu	n	%
İki Yıllık lisans	19	30.6
Dört yıllık lisans	43	69.4
Toplam	62	100

Tablo 4.4.'e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin % 69.4'ü dört yıllık lisans, %30.6'sı ise iki yıllık lisans eğitimi aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre en fazla dört yıllık lisans kategorisinde yoğunlaşmaktadır.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin branşı değişkenine göre dağılımları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin branşı değişkenine göre dağılımları

Branş	n	%
Okul öncesi eğitim	62	100.0
Toplam	62	100.0

Tablo 4.5.'e göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin sahip oldukları branşlara göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün okul öncesi eğitim branşında yer aldığı izlenmiştir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre dağılımları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre dağılımları

Meslek yılı	n	%
1 yıldan az	4	6.5
1-5 yıl	18	29.0
6-10 yıl	8	12.9
11 yıl ve üzeri	32	51.6
TOPLAM	62	100.0

Tablo 4.6.'ya göre; örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 51.6'sının 11 yıl ve üzeri, % 29'nun 1-5 yıl, % 12.9'unun 6-10 yıl, % 6.5'inin 1 yıldan az sürede öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin büyük bir kısmı 11 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin özel eğitim gerektiren tanıdık ya da yakına sahip olma değişkenine göre dağılımları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren tanıdık ya da yakına sahip olma değişkenine göre dağılımları

Özel eğitim gerektiren tanıdık ya da yakına sahibi olma	n	%
Var	32	51.6
Yok	30	48.4
TOPLAM	62	100.0

Tablo 4.7.'ye göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin % 51.6'sı özel eğitim gerektiren bir tanıdık ya da yakına sahipken, % 48.4'ü özel eğitim gerektiren bir tanıdık ya da yakına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim almış olma değişkenine göre dağılımları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim almış olma değişkenine göre dağılımları

Özel eğitim ile ilgili eğitim durumu	n	%
Evet	37	59.7
Hayır	25	40.3
TOPLAM	62	100.0

Tablo 4.8.'e göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin % 59.7'si özel eğitim alanında eğitim almış, % 40.3'ü özel eğitim alanında eğitim almadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim alanında eğitim sahibi oldukları görülmektedir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin aldıkları özel eğitimin türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin aldıkları özel eğitimin türü değişkenine göre dağılımları

Alınan özel eğitimin türü	n	%
Lisans eğitimi	27	69.2
Hizmetiçi eğitim	2	5.2
Kurslar	5	12.8
Seminerler	5	12.8
Toplam	39	100.0

Tablo 4.9 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin aldıkları özel eğitim türü değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerden % 69.2'si lisans eğitiminde, %5.2'si hizmetiçi eğitimde %12.8'i kurslara katılarak, %12.8'i seminerlere katılarak özel eğitim konusunda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimi sırasında özel eğitim ile ilgili ders aldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma değişkenine göre dağılımları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma durumu değişkenine göre dağılımı

Özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma durumu	n	%
Evet	38	61.3
Hayır	24	38.7
TOPLAM	62	100.0

Tablo 4.10.'a göre; Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin % 61.3'ü özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış, % 38.7'si ise özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış oldukları görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süresi değişkenine göre dağılımları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süresi değişkenine göre dağılımları

Özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süresi	n	%
4 aydan az	2	3.2
5–8 ay	17	27.4
9–12 ay	13	21.0
13 ay ve üstü	6	9.7
Toplam	38	61.3

Tablo 4.11.'e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %27.4'nün 5–8 ay süre ile, %21'nin 9–12 ay süre ile, %9.7'sinin ise 13 ay ve üstü süre ile, %3.2' sinin 4 aydan daha az süre ile özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olduğu izlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları engel grubu değişkenine göre dağılımları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları engel grubu değişkenine göre dağılımları

Engel grupları	n	%
Konuşma güçlüğü olanlar	25	35.7
İşitme engelli	6	8.1
Zihinsel engelli	30	39.7
Ortopedik engelli	13	17.5
Toplam	74	100.0

Tablo 4.12.’ye göre; araştırmaya dahil edilen özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olan okul öncesi öğretmenlerin % 39.7’i zihinsel engelli, %35.7’i konuşma engelli, %17.5’i ortopedik engelli ve %8.1’i işitme engelli grupları ile çalıştığı saptanmıştır. Örneklem grubunda görme engelli çocuk ile çalışan öğretmen bulunmadığı izlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesine sahip olma değişkenine göre dağılımları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesine sahip olma değişkenine göre dağılımları

Kaynaştırma tecrübesine sahip olma durumu	n	%
Var	32	51.6
Yok	30	48.4
Toplam	62	100.0

Tablo 4.13.’e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %51.6’sı kaynaştırma tecrübesine sahip olduğunu, % 48.4’ü ise kaynaştırma tecrübesine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almış olma değişkenine göre dağılımları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim almış olma değişkenine göre dağılımları

Kaynaştırma eğitimi almış olma	n	%
Evet	25	40.3
Hayır	37	59.7
Toplam	62	100.0

Tablo 4.14.’e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %59.7’unun kaynaştırma eğitimi almadıkları, %40.3’ ünün ise kaynaştırma eğitimi almış oldukları izlenmiştir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim türü değişkenine göre dağılımları Tablo 4.15.’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin aldığı kaynaştırma ile ilgili eğitim türü değişkenine göre dağılımları

Aldığı kaynaştırma ile ilgili eğitim türü	n	%
Lisans eğitimi	20	80.0
Hizmetiçi eğitim	1	4.0
Kurslar	2	8.0
Seminerler	2	8.0
Toplam	25	100.0

Tablo 4.15 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerden kaynaştırma eğitimi alanların % 80’i lisans eğitimi sırasında, % 4’ü hizmetiçi eğitim kurslarında, % 8’i kurslarda, % 8’i seminerlerde kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olma değişkenine göre dağılımları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk bulunma değişkenine göre dağılımları

Sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk bulunma	n	%
Evet	16	25.8
Hayır	46	74.2
Toplam	62	100.0

Tablo 4.16.'ya göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %25.8' inde sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğun olduğu, %74.2' sinin sınıfında ise özel eğitim gerektiren çocuk olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme değişkenine göre dağılımları Tablo 4.17.'da verilmiştir.

Tablo 4.17. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme değişkenine göre dağılımları

Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteği	n	%
Evet	45	72.6
Hayır	17	27.4
Toplam	62	100.0

Tablo 4.17.'ye göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %72.6'sı kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istediğini belirtirken, okul öncesi öğretmenlerin % 27.4'ü kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemediklerini belirtmektedirler.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği değişkenine göre dağılımları Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği değişkenine göre dağılımları

Sınıfta özel eğitim gerektiren çocuğu entegre etmeyi isteme	n	%
Evet	26	41.9
Hayır	36	58.1
Toplam	62	100.0

Tablo 4.18'e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %58.1'inin özel eğitim gerektiren çocuğu sınıfına kaynaştırmayı istemediğini, %41.9'unun ise özel eğitim gerektiren çocuğu sınıfına kaynaştırmayı istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, ne kadar süre ile öğretmenlik yaptığı ve özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süreleri değişkenleri ile ortalama kaynaştırma puanı arasındaki spearman korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.19'.da verilmiştir.

Tablo 4.19. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş, özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süreleri, ne kadar süre ile öğretmenlik yaptığı değişkenleri ile kaynaştırma puanı arasındaki spearman korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

	Kaynaştırma puanı	
Yaşı	r_s	—0.410
	p	0.001*
Özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süresi	r_s	—0.138
	p	0.407
Öğretmenlik tecrübesi	r_s	—0.393
	p	0.002*

* Anlamlılık düzeyleri

Tablo 4.19' a göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile kaynaştırma puanı arasında negatif yönde istatistiksel anlamlı ilişki saptanmıştır ($r = -0.410$; $p = 0.001$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerin yaşı arttıkça kaynaştırmaya olan olumlu tutumun giderek azaldığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süresi ile kaynaştırma puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmadı ($r = -0.138$; $p = 0.407$).

Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi ile kaynaştırma puanı arasında negatif yönde istatistiksel anlamlı ilişki saptanmıştır ($r = -0.393$; $p = 0.002$). Buna göre okul öncesi öğretmenlerin meslekteki öğretmenlik tecrübesi arttıkça kaynaştırmaya olan olumlu tutumun giderek azaldığı tespit edilmiştir.

Özbaba (2000)'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında mesleki tecrübe ve özel eğitim alanında bilgi sahibi olma değişkenleri ile kaynaştırma uygulamasına tutum arasında ilişki bulunmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre kaynaştırma puanı ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre kaynaştırma puanlarının tek yönlü ANOVA testi ile analizi ve sonuçları

Yaş	n	Kaynaştırma puanı	Ss	sd	F	p
18–25 yaş	10	96.60	11.23	3-58	4.75	0.05*
26–33yaş	21	99.90	13.95			
34–41 yaş	8	91.38	12.89			
42 yaş ve üzeri	23	86.48	10.56			

*p<0.05

Tablo 4.20'ye göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre kaynaştırma puanları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin 4 farklı yaş grubunun (18–25, 26–33, 34–41, 42 ve üzeri) kaynaştırma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F(3-58)= 4.75$; $p < 0.05$).

Araştırmaya katılan 26–33 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerin 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerden kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Ertunç (2008)'un yaptığı “Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmasında; genç yaşta ve mesleki kıdemleri daha az olan eğitimcilerin öğrenmeye daha açık, yenilikçi, araştırmacı ve istekli oldukları, meslekte kıdemli ve ileri yaştaki eğitimcilere göre kaynaştırma uygulamasına daha olumlu baktıkları belirtilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Medeni durum	n	Kaynaştırma puanı	Ss	sd	t	p
Evli	47	94.38	13.76	60	1.149	0.255
Bekar	15	89.87	11.44			

Tablo 4.21' e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kaynaştırma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t(60) = 1.149$; $p > 0.05$).

Ertunç (2008)'un yaptığı “Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki

bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmada; öğretmenlerin medeni durumlarının öğrencilere bakış açılarını etkilediği, genellikle evli ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yaklaşımlarının bekar öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre kaynaştırma puanı ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.22.’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Öğrenim durumu	n	Kaynaştırma puanı	Ss	sd	t	p
İki yıllık lisans	19	86.16	11.13	60	2.986	0.04*
Dört yıllık lisans	43	96.44	13.04			

*p<0.05

Tablo 4.22’ ye göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kaynaştırma puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t(60)=2.986$; $p<0.05$). Dört yıllık lisans mezunlarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının iki yıllık lisans mezunlarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Bunun nedeninin dört yıllık lisans mezunu eğitimcilerin lisans programlarındaki dersler ve uygulamalar nedeniyle kendilerini daha donanımlı hissetmelerinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde, Artan (2003)’ in özel ve resmi kurumlarda çalışmakta olan okul öncesi 87 öğretmen üzerinde yaptığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, öğretmenlerin sınıflarına engelli bir çocuk isteyip istememelerinin eğitim düzeyine göre dağılımlarını incelediğinde; kız meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin %63.0 ve

üniversite mezunu olan öğretmenlerin % 75.0 oranında engelli bir çocuğun sınıflarına kaynaştırılmasını istedikleri görülmüştür.

Leyser, Kapperman ve Keller (1994)'te yaptıkları çalışmada; üniversite mezunu öğretmenlerin daha az eğitim alan öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamasına karşı daha yüksek olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre kaynaştırma puanları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre kaynaştırma puanlarının tek yönlü ANOVA testi ile analizi ve sonuçları

Öğretmenlik tecrübesi	n	Kaynaştırma puanı	Ss	sd	F	p
1 yıldan az	4	102.00	18.81	3-58	3.704	0.017*
1-5 yıl	18	98,28	10.21			
6-10 yıl	8	97.80	17,86			
11 yıl ve üzeri	32	88.20	11.32			

*p<0.05

Tablo 4.23'e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre kaynaştırma puanları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamlı fark bulunmuştur ($F(3-58)=3.704$; $p<0.05$). 1-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarının 11 ve üzeri yıl arası öğretmenlik tecrübesi olanlardan daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Benzer şekilde Avcıoğlu ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları “Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi” isimli araştırmanın sonucunda; 9–12 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu, 12 yıl ve sonrasında öğretmen deneyimleri arttıkça, kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının da azaldığı görülmüştür.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olma	n	Kaynaştırma puanı	ss	sd	t	p
Evet	30	93.41	10.89	60	0.70	0.94
Hayır	32	93.17	15.64			

Tablo 4.24’te araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olma değişkenine göre kaynaştırma tutumuna bakıldığında; özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlılık saptanmamıştır ($t(60) = 0.70$; $p > 0.05$).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim almış olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.25.’te verilmiştir.

Tablo 4.25. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim almış olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Özel eğitimle ilgili eğitim almış olma	n	Kaynaştırma puanı	ss	sd	t	p
Evet	38	96.89	11.22	60	1.080	0.006**
Hayır	24	87.58	14.49			

**p<0.01

Tablo 4.25' e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitimle ilgili eğitim almış olma değişkeni ile kaynaştırma tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($t(60)=1.080$; $p<0.01$). Okul öncesi öğretmenlerden özel eğitim ile ilgili eğitim alanların kaynaştırma tutumunun, özel eğitimle ilgili eğitim almamış olanların tutumundan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, özel eğitim ile ilgili eğitim almış öğretmenlerin özel eğitim eğitimi almayanlara göre kendilerini daha yeterli hissetmelerinden kaynaklanabilir.

Temel (2000), yaptığı “Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri” konulu araştırmada; öğretmenlerin öğrenimleri sırasında özel eğitim dersi alma durumu ile kaynaştırmaya karşı görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel eğitim dersi almış olan eğitimcilerin kendilerini daha yeterli algıladıkları, özel eğitim ile ilgili ders almayan öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Sarı (2002), eğitimleri sırasında özel eğitim dersini almayan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların gelişimlerini ve kaynaştırma eğitimi sırasında gerçekleştirilecek uygulamaları bilmediklerini, dolayısı ile kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir.

Özbaba (2000), kaynaştırma programı uygulayan bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan özel eğitim gerektiren çocuğa sahip olan ve olmayan anne babalarla, bu eğitim kurumunda görev yapmakta olan özel eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin olmadığı, buna rağmen öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutum göstermedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma konusunda bilgi sahibi olmamalarının okul öncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyen en önemli sebep olduğu belirtilmiştir.

Avramidis, Bayliss ve Burden R (2000), yaptıkları çalışmalarında önceden özel eğitim ile ilgili kurs ders veya hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerin eğitim almamış öğretmenlere göre kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Özdemir, (2008)' in yaptığı “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu araştırma sonucunda, özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alan sınıf öğretmenleri, herhangi bir eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir

Tablo 4.26. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma	n	Kaynaştırma puanı	ss	sd	t	p
Evet	38	94.73	14.52	60	1.080	0.285
Hayır	24	91.00	10.96			

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma değişkenine göre kaynaştırma puanları incelendiğinde daha önce özel eğitim gerektiren bir çocukla çalışan okul öncesi öğretmenlerle, çalışmayan okul öncesi öğretmenler arasında kaynaştırma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t(60)=1.080$; $p>0.05$).

Diken ve Sucuoğlu (1999), sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla yaptıkları araştırmada; kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araç-gereçlerin yetersiz olduğu, bazı ön hazırlıkların yapılmadığı ve öğretmenlerin özellikle zihinsel engelli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı isteksiz ve olumsuz bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

Temel (2000) tarafından yapılan ”Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri” konulu araştırmada; özel eğitim gerektiren öğrencilerle daha önce çalışmış öğretmenlerin, özel eğitim gerektiren öğrencilerle daha önce çalışmamış öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamasına karşı daha olumlu olduğu, kendilerini daha yeterli algıladıkları belirtilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesinin olması değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesinin olması değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Kaynaştırma tecrübesine sahip olma	n	Kaynaştırma puanı	ss	sd	T	p
Evet	32	96.56	14.15	60	2.054	0.044*
Hayır	30	89.80	11.53			

*p<0.05

Tablo 4.27 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesinin olması değişkenine göre kaynaştırma puanları incelendiğinde; kaynaştırma tecrübesi olan okul öncesi öğretmenlerle, kaynaştırma tecrübesi olmayan okul öncesi öğretmenler arasında kaynaştırma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($t(60)=2.054$; $p<0.05$). Kaynaştırma tecrübesi olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kaynaştırma tecrübesi olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili kendilerini daha yeterli hissetmeleri, kendilerine daha çok güvenmelerinden ve bunların kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarına yansımından kaynaklanabilir.

Birçok araştırmacı öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumları ile özel gereksinimli bireylere sunulan öğretimin ve destek hizmetlerin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi eksiklikleri olduğu için kaynaştırma programına karşı olumsuz görüş geliştirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür (Diken, 1998; Sargın, 2002; Mağden, Avcı, 1999).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alıp almadığı değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir

Tablo 4.28. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu	n	Kaynaştırma puanı	ss	sd	T	p
Evet	25	98.96	13.44	60	2.927	0.005**
Hayır	37	89.45	11.88			

**p<0.01

Tablo 4.28’de araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama durumu değişkenine göre kaynaştırma puanları incelendiğinde; kaynaştırma ile ilgili eğitim almış olan okul öncesi öğretmenlerle, kaynaştırma ile ilgili eğitim almamış okul öncesi öğretmenler arasında kaynaştırma puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($t(60)=2.927$; $p<0.01$). Kaynaştırma ile ilgili eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin, kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan okul öncesi öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamasına daha olumlu tutum içinde oldukları izlenmiştir.

Kaynaştırma programında yer alan öğretmenler kaynaştırma programlarının kişisel ve mesleki hayatlarını geliştirdiğini belirtmektedirler. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açılarının, kendi eğitim düzeylerinden, özel eğitime ilişkin eğitimlerinden ve aldıkları destekleyici hizmetin yeterliliğinden olumlu bir şekilde etkilendiğini göstermektedir (Salend, 1998)

Engelli bireylere ve kaynaştırma programlarına karşı olumsuz görüş ve tutuma sahip olmanın temelinde büyük ölçüde engellilik, engelli bireyler ve kaynaştırma programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamak yatmaktadır. Öğretmenlerin engelli çocuk ve kaynaştırma programları hakkındaki bilgi düzeyleri ile engel ve kaynaştırma hakkındaki tutum ve görüşleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda bilgi düzeyinin, öğretmen tutum ve görüşleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Civelek, 1990; Schultz vd, 1991; Küçüker, 1997).

Schultz, Carpenter ve Turnbull (1991)' a göre; bazı öğretmenlerin engelli çocuklara veya entegrasyona karşı olumsuz görüşe sahip olmaları büyük ölçüde özel eğitim ve engelli çocukların özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle entegrasyon çalışmalarının ilk adımı yönetici, öğretmen ve diğer personele doğru ve yeterli bilgilerin verilmesi olmalıdır. Nitekim araştırmalar yeterli derecede bilgilendirilmenin, bireylerin önceki olumsuz tavırlarını, görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini göstermiştir.

Atay (1995)' in çalışmalarında da kaynaştırma programlarının başarılı olabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesinin gerekli ve önemli olduğu vurgulanmıştır.

Mağden ve Avcı (1997) tarafından yapılan “Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmen Adaylarının Özürü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerine Etkileri” konulu araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları genel olarak değerlendirildiğinde alınan eğitimin süresinin ve müfredatta kaynaştırma ile ilgili ders olup olmasının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilediği öğretmenlik programlarının ve aday oldukları meslekleri tercih sıralarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerde farklılık yarattığı bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olup olmaması değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olup olmaması değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğa sahip olma	n	Kaynaştırma puanı	ss	sd	T	p
Evet	16	86.56	11.32	60	2.445	0.017*
Hayır	46	95.63	13.22			

*p<0.05

Tablo 4.29. incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olma değişkenine göre kaynaştırma puanları incelendiğinde; sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olan okul öncesi öğretmenlerle sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olmayan okul öncesi öğretmenler arasında kaynaştırma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($t(60)=2.445$; $p<0.05$). Sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olmayan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumunun daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya tutumlarının, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olmayan okul öncesi öğretmenlere göre daha olumlu olması beklenirken, olumsuz olduğu saptandı. Literatür incelemesinde de bulguların benzer paralellikte olduğu dikkat çekicidir. Bu olumsuzluğun nedeninin, sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan okul öncesi öğretmenlere verilen özel eğitim destek hizmetlerinin yetersizliği, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini belirleme, uygun program hazırlama ve uygulama konularındaki yetersizlikler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi güçlüklerden kaynaklandığı bildirilmektedir (Diken, 1998; Uysal, 1997; Varlıer, Vuran, 2006).

Sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarının olumsuz olmasının diğer önemli nedeni de, öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyleridir. Özdemir (2008)' in yaptığı “ Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu çalışmada, İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum boyutları ile tükenmişlik boyutları arasında doğru orantı olduğu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin bulunmayan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla tükenmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir

Tablo 4.30. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme	n	Kaynaştırma Puanı	ss	sd	t	p
Evet	45	96.26	12.22	60	3.059	0.003**
Hayır	17	85.41	13.10			

** p<0.01

Tablo 4.30’e göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme değişkenine göre kaynaştırma puanları incelendiğinde; kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteyen okul öncesi öğretmenlerle, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek istemeyen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($t(60)=3.059$; $p<0.01$). Kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek

isteyen okul öncesi öğretmenlerin istemeyenlere göre kaynaştırma tutumunun daha olumlu olduğu izlenmiştir.

Özbaba (2000) okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuklar ve entegrasyon konusunda bilgi sahibi olmamalarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının olumsuz yönde etkileyen en önemli sebep olduğunu belirtmektedir.

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

Varlıer ve Vuran'ın (2006) okul öncesi öğretmenlerinden görüş aldıkları araştırmalarda eğitimin hangi kademesinde olursa olsun öğretmenlerin çoğunlukla özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri yetersizliğine sahip oldukları ve bu yetersizliğin giderilmesi konusunda da öğretmenlere destek hizmetlerin verilmediği, öğretmenlerin bu hizmetleri istediği ortaya çıkmıştır.

Türkoğlu'nun (2007) yaptığı "İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi Ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans çalışmasında; kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini olumlu etkilediği; bilgilendirme çalışmaları öncesinde kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Gözün ve Yıkılmış (2004)' in, kaynaştırmaya yönelik hazırlanan bilgilendirme programının, branş öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişmesinde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada; bilgilendirme programına katılan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya konmuştur.

Barton (1992)' da yaptığı çalışmada kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerini incelemiş ve araştırmalarında öğretmenlerin bilgi eksiklikleri olduğu hizmet içi ve yardımcı destek ihtiyaçları olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları Tablo 4.31'te verilmiştir

Tablo 4.31. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği değişkenine göre kaynaştırma puanlarının student t-testi ile analizi ve sonuçları

Sınıfta özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği	n	Kaynaştırma Puanı	ss	sd	T	p
Evet	26	98.26	12.00	60	2.625	0.011*
Hayır	36	89.69	13.16			

* p<0.05

Tablo 4.31'e göre; araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği değişkenine göre kaynaştırma puanları incelendiğinde; sınıfına özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma puanları ile, özel eğitim gerektiren çocuğu sınıfına kaynaştırmayı istemeyen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($t(60)=2,625$; $p<0.05$). Sınıfına özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırma isteği olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuğu sınıfına kaynaştırmak istemeyenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey'e ait (2004) çalışmada; öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğun sınıflarına kaynaştırılması konusunda olumlu tutum içinde oldukları, sınıfındaki diğer normal gelişim gösteren öğrenciler açısından da yararlı değişimlerin gözleendiği, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilebilirliği kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Dumansever (2007)'nin "Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi" konulu araştırmasında eğitimcilerle sorulan "Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi olmasını istiyor musunuz?" sorusuna eğitimcilerin %92'sinin olumsuz yanıt verdikleri, belirtilmiştir. Diğer önemli bir sonuçta, eğitimcilerin %89'unun kaynaştırma ile ilgili eğitim almak istediklerini belirtmiş olmalarıdır. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı kaynaştırma eğitime olumsuz baktıklarının bir göstergesi olabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye’ de okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Kaynaştırma uygulaması ile ilgili görüşlerin alındığı araştırmalar incelendiğinde, özel eğitim gerektiren öğrencilerin ailelerinin, kaynaştırma sınıfında yer alan engelli öğrencilerin ailelerinin, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı görülmektedir. Kaynaştırmanın başarısını etkileyen en önemli etmen öğretmen görüşleridir. Bu yüzden öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerin incelenmesi ve bu araştırma ile ortaya çıkacak sonuçlar kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması yönünde yol gösterici olacaktır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin tümü kadın cinsiyette olup ortalama yaş gruplarının 26-33 yaş ile 42 yaş ve üstü aralığında yoğunlaştığı, çoğunun mesleki tecrübesinin 11 yıl ve üzerinde olduğu, okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun evli olduğu saptanmıştır.

Öğrenim durumuna göre, okul öncesi öğretmenlerin büyük bölümünün dört yıllık lisans mezunu oldukları, bütün okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği mezunu oldukları, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin % 59.7’si özel eğitim alanında eğitim almış oldukları saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin % 51.6’sının özel eğitim gerektiren bir tanıdık ya da yakına sahipken, % 48.4’ü özel eğitim gerektiren bir tanıdık ya da yakına sahip olmadıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerden % 69.23’nün lisans eğitiminde özel eğitim konusunda eğitim aldığı, % 61.3’ünün daha önceden özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olduğu, bu çalışanların %27.4’ nün 5–8 ay süre ile özel eğitim gerektiren çocuk ile çalıştığı, engel grubu olarak öğretmenlerin %35.71’inin konuşma engelli, % 35.135’inin de zihinsel engelli çocuklarla çalışmış oldukları saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %51.6’sı kaynaştırma tecrübesine

sahipken, % 48.4'ünün kaynaştırma tecrübesine sahip olmadığı, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %40.3' ünün kaynaştırma eğitimi almış olduğu, %59.7'unun ise kaynaştırma eğitimi almadığı izlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerden kaynaştırma eğitimi alanların % 80'i lisans eğitimini sırasında eğitim aldığı, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %25.8' inde sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğun olduğu, %74.2' sinin sınıfında ise özel eğitim gerektiren çocuk olmadığı, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %72.6'sı entegrasyon konusunda bilgi edinmek istediği, % 27.4'ünün ise entegrasyon konusunda bilgi edinmek istemedikleri saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %41.9' u özel eğitim gerektiren çocuğu sınıfına kaynaştırmak isterken, %58.1'i ise özel eğitim gerektiren çocuğu sınıfına kaynaştırmak istememiştir.

Araştırma sonucunda özel eğitim ile ilgili eğitim almış olan, kaynaştırma ile ilgili eğitim almış olan, kaynaştırma tecrübesi olan, sınıfında özel eğitim gerektiren çocuk olmayan, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteyen ve sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğu kaynaştırmayı isteyen okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin yaşı ve meslekteki kıdemi arttıkça kaynaştırma uygulamasına ilişkin daha olumsuz tutum gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durumu, özel eğitim gerektiren çocuk tanıdığı olma, özel eğitim gerektiren çocukla çalışmış olma, özel eğitim gerektiren çocukla çalışma süresi ile okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma tutum puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma ile ilgili bilgi almak istemeleri sonucu da oldukça dikkat çekicidir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin hem olumlu tutum geliştirmesinde hem de yeterliliklerini artırmada özel eğitim ile ilgili bir eğitim programından geçmeleri önemlidir. Bunun için öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin özel eğitimle ilgili dersleri programlarına daha ayrıntılı bir biçimde dahil edebilir.

Özel eğitim konusunda öğretmen adaylarının çeşitli uygulamalara katılmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları düzenlenerek kaynaştırmayla ilgili eğitim almaları sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için okul bünyesinde özel eğitimle ilgili yayınlara abone olunmalı ve öğretmenlerin bu yayınları okumaları sağlanabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bundan sonra bu konuda çalışacak olan araştırmacılara ise şunlar önerilebilir;

Araştırmanın daha genellenebilir olması için çalışma örneklemini genişletilebilir.

Ölçeklerin geçerlik güvenirliklerinin artırılması sağlanabilir, yeni ölçekler geliştirilebilir.

6. KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). “Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı”, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.
- Altman, M.B. (1981). “Social Problems”, *Studies Of Attitudes Toward The Handicapped: The Need For A New Direction*, 321-337.
- Anonim (1999). “Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler. I. Özürlüler Şurası”, *T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı*, Takav Matbaacılık ve Yayıncılık, Ankara.
- Anonim (2001). “Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları”, Ankara.
- Anonim (2004). “Engellilerin Ülke Genelindeki Sayısal Durumu”, *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, <http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitim/OEindex.htm>, (12.11.2009), (11.42).
- Arı, M. (2003). “ Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi”, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları; 31-35, İstanbul.
- Artan, İ., Uyanık-Balat, G. (2003). “Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Ataman, A. (2003). “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim”, A. Ataman (Ed):*Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Atay, M (1995). “Özürü Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşın Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme”, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.

Atay, M (2005). “Çocukluk Döneminde Gelişim”, *Kök Yayınları*, Ankara.

Avcı, N., Bal, S. (1999). “Okul Öncesi Dönemdeki Engelli Çocukların Normal Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Entegrasyonu”, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-27.

Avcıoğlu, H., Eldeniz-Çetin, M. ve Özbey, F. (2004). “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, A.Yakmış ve E.Sazak-Pınar (Ed): XIV Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Kök Yayıncılık, Ankara.

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

Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). “A Survey into Mainstream Teachers Attitudes Towards The Inclusion Of Children With Special Educational Needs in The Ordinary School in One Local Education Authority”, *Educational Psychology*, 20(2), 24-26.

Barrafato, A. (1998). “Inclusion at the Early Childhood Level: Supports Contributing to its Success”, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.

Barton, M.L. (1992). Teachers Opinions On The Implementation And Effects Of Mainstreaming, Chicago, Public School, USA.

Başal, A. B. (1998). “Okul Öncesi Eğitime Giriş”, VİPAŞ Yayınları, Bursa.

- Başbakanlık Özürlüler İdaresi (1999). *I.Özürlüler Şurası Kararları, Çağdaş Toplum Yaşam Ve Özürlüler*, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Yayınları, Ankara.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi (2002). *573 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Özürlülerle İlgili Mevzuat*, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Yayınları, Ankara.
- Batu, S. (2000). “Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri”, *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 35-45.
- Batu, S.(2002). “Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, Özel Eğitim”, ed. S. Eripek, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). “Kaynaştırma”, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Cavkaytar, A., Diken, İ. (2006). “Özel Eğitime Giriş”, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Civelek, A.H. (1990). “Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş İle Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri”, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.
- Cohen, D., Rudolph, M. (1997). *Kindergarten and Schooling*, U.S.A.
- Çağlarım, A.(1996). “Anaokulu ve Anasınıfları İçin Program Kılavuzu”, Ya-Pa Yayın Pazarlama San Ltd. Şti., İstanbul.
- Darıca, N.(1992). “Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi”. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ya-PA Yayınları; 183-185, İstanbul.

- Diamond, E. K., Hestenes, L. L., O'Connor, C. E. (1994). "Integrating young children with disabilities in preschool, problems and promise", *Young Children*, January, 68-75.
- Diken, İ., Sucuoğlu, B. (1999). "Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması", *Özel Eğitim Dergisi*, 1999, 2(3), 25-39.
- Diler, N. (1998). "Kaynaştırma Kavramı Kaynaştırma Uygulamaları Ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler", 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Edirne.
- Dönmez, B., Avcı, N., Aslan, N.(1997). "Entegrasyona Katılan Ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyona İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", 7. *Özel Eğitim Günleri*, Eskişehir.
- Dumansever, F. (2007). "Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi*, İzmir.
- Enç, M., Çağlar, D., Özsoy, Y. (1981). "Özel Eğitime Giriş". Sevinç Matbaası, Ankara.
- Ercan, Z., Haktanır, G., (2001). "Kaynaştırılmış Ortamda Normal Gelişim Gösteren 8-11 Yaşlarındaki Çocukların Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi", *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 4-5, 78-92
- Ergin, O. (1997). "Türk Maarif Tarihi (5.cilt)", Eser Matbaası, İstanbul.
- Eripek, S. (2003). "Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim", *T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756*, 16-41.

- Ertunç, N (2008). “Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Ertürk, S. (1972). “Eğitimde “Program Geliştirme”, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Gampel, H.D, Galtlieb, J., Harrison, H.R. (1974). “Comparison of classroom behavior of specialclass. EMR. Integrated EMR, Low 10 and Nonretarded Children”, *American Journal of Mental Deficiency*, 79 (1), 16-21, Integrated Education, Volta Review. Oct. Nov.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). “İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri”, A. Yıkılmış ve E. SazakPınar (Ed): *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Güleç, H. Metin, N. (1999). “İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 27-31.
- Güven, N. (1992). “Özürlü Çocukların Türkiye’deki Durumu”, *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ya Pa Yayınları, 28, Ankara.
- Güven, Y. (2003). “Özel eğitime giriş. Farklı Gelişen Çocuklar”, Edit: A. Kulaksızoğlu, *Epsilon Yayıncılık*, 57-80, İstanbul.
- Güvenilir, E., Büyüköztürk, Ş. (1991). “Eğitim Kurumları Tanıtıcı El Kitabı”, *Milli Eğitim Basımevi*, Ankara.
- Holahan, A. (2000). “A Comparison of Deelopmental Gains for Preschool Children with Disabilities in Inclusive and Self Contained Classrooms”, *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224.

- Karasar, N. (2006). “Bilimsel araştırma yöntemi”, Nobel Yayın Dağıtım, 77-86, Ankara.
- Katz, L.G. (1995). “Child Growth And Development”, The Dushkin Publishing Group. U.S.A
- Kaya, İ. (2005). “Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Konya.
- Kaya, Ö., Gültekin, M. (2003). “Okul Öncesi Eğitim kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları ile Kurumların Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri”, G. Haktanır, T. Güler, (Ed), *Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferans Bildiri Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, 311-334, İstanbul.
- Kayaoğlu, H. (1999). “ Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi”, *Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). “Özel Eğitimde Kaynaştırma”, *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Kırcaali-İftar, G., Uysal, A. (1998a). “Özel Eğitim Danışmanlığının Kaynaştırılmış Zihin Özürlü Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkileri”, *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). “Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim”, S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*, 1-14 Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Koçak, N. (2001). “Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu”, *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 74-80.

- Küçüker, S. (1997). “Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürlü Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine ve Özürlü Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.
- Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher Attitudes Toward Mainstreaming: A Cross Cultural Study in Six Nations *Eoropen Journal Of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
- Lewis, R., Doorlag D. (2004). *Teaching Special Students in General Education Classroom*, Netcang, N.J. U.S.A
- Macmillan, D.L. (1982). "Mental Retardation In School And Society", Us: Little Brown And Company.
- Mağden, D., Avcı, N. (1997). “Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri”, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya.
- Mağden, D., Avcı, N. (1999). “Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri”, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi “Bildirileri*, Eskişehir.
- Metin, N. (1992). “ Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları”, *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 32-36, Ankara.
- Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., Üstün, E., Uysal, N. (1993). “Ana- Babaların Anaokulundan Beklentileri”, *9. Ya- Pa Okul öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya- Pa Yayınları, Ankara.
- Metin, N. (1997a). “Okulöncesi Dönemdeki Down Sendromlu Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının

İncelenmesi”, H. Ü. Sağlık Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Metin, N. (1997b). “Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Anne-Babalarının Normal ve Özürlü Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi”, 5. *Özel Eğitim Günleri: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları 5*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (1993). *Milli Eğitim bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, On dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu*, 27-29 Eylül, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, <http://orgm.www.meb.gov.tr>. (25.09.2009), (13.05).

Milli Eğitim Bakanlığı (2002). *Okul öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006a). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006b). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı*, T.Gürkan ve G. Haktanır (Ed), *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, Ankara.

Myers, R. (1992). “Hayatta Kalan On İki”, *Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları*, İstanbul

- Myles, B.S., Simpson, R.L. (1989). "Regular Educator's Modification Preferences for Mainstreaming Mildly Handicapped Children", *The Journal of Special Education*, 22, 479-489.
- Nizamoglu, N. (2006). "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Konusundaki Yeterlilikleri", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Bolu.
- Okagaki, L., Diamond K. E., Kontos S. J. and Hestenes L. L. (2002). "Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities", Purdue University, USA.
- Oğuzkan, Ş., Oral, G. (1995). "Okul Öncesi Eğitimi", A.Ü. Eğitim Fak. Yayınları, Eskişehir.
- Oktay, A. (1999). "Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem", *Epsilon Yayıncılık*, İstanbul.
- Oktay, A. G., Zembat, R., Unutkan, Ö. (2006). "Ne yapıyorum Neden Yapıyorum Nasıl Yapmalıyım?", *Ya-Pa Yayınları*, İstanbul.
- Okur, N. (2001). "Özrürlüere yönelik örgütlenmenin incelenmesi", *T.C. Başbakanlık Özrürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları*, 15, 157, Ankara.
- Onur, B. (2005). "Türkiye'de Çocukluğun Tarihi", *İmge Kitapevi*, Ankara.
- Özbaba, N. (2000). "Okulöncesi Eğitimcilerinin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Özdemir, N. (2008). "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması", Afyon Kocatepe

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (1992). “Özel Eğitime Giriş”, Karatepe Yayınları, Ankara.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1988). “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş”, Karatepe Yayınları, Ankara.

Peterson, M. J., Hittie, M. M. (2003). “Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners” Allyn and Bacon, Boston

Praisner, C. L. (2000). “Attitudes of Elementary School Principals Toward to Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes”, Leigh University, USA.

Rizzo, T.I. (1985). “ Attributes Related To Teacher Attitudes”. *Perceptual And Motor Skills*, 60 (3), 739-742.

Roopnarine, J. L., Johnson, J. E. (2000). *Approaches to Early Childhood Education*, Columbus, Ohio: Merrill.

Salend, S. J. (1998). “Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms”, New Jersey: Merrill.

Santrock, JW., Barlett, J.C. (1986). “Developmental Psychology: A Life-Cycle Perspective”, Wm. C.Brown Publishers, U.S.A.

Saracho, O. N. (1998). A Study of the Roles Early Childhood Teachers, *Early Childhood Education Journal*, 38, 43-56.

- Sargın, N. (2001). “Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma Programı Çerçevesinde Zihin Özürlü Çocuklara Yönelik Tutumları”. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Eğitim Kitabevi, Eskişehir.
- Sargın, N. (2002). “Anasınıfında Bulunan Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bir Çalışma”, *XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Sarı, H. (2002). “Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler”, *Pegem A Yayınları*, Ankara.
- Shickedanz, A. J. (1994). “Early Childhood Education And School Reform: Consideration Of Some Philosophical Barriers”, *Journal Of Education*, 176 (1), 29-47.
- Schulz, B. J., Carpenter, D. C., Turnbull, P. A. (1991). “Managing classroom behavior, Mainstreaming Exceptional Students A Guide For Classroom Teachers” Allyn and Bacon, USA.
- Shoetel, J., Iano, R., McGettigan, J.(1972). “Teacher Attitudes Associated with the Integration of Handicapped Children”, *Exceptional Children*, 677-686.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R. ve Dowdy, C.A. (1995). “Teaching students with special needs in inclusive settings”, Boston: Allyn and Bacon.
- Strain, P., Kerr, M.M. (1981). “Mainstreaming of Children in Schools. Research and Programmatic Issues”, *Academic Press Inc.*, New York.
- Sucuoğlu, B. (2006). “Etkili Kaynaştırma Uygulamaları”, *Ekinoks Yayınevi*, Ankara.
- Sünbül, A. M., Sargın, N. (2002). “Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (Çeşitli Değişkenler Açısından) İncelenmesi”. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler Yaklaşımlar Stratejiler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.

- Şahin, S. (2003). “Özel Eğitimin Tarihçesi. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş”, Edit: A. Ataman, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 99-120, Ankara.
- Temel, F. (2000). “Okulöncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 148-155.
- Temir (2002). “Çocuğu Kaynaştırma Eğitime Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri”, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Turgut, M. F. (1992). “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları”, Saydam Matbaacılık, Ankara.
- Türkoğlu, Y.K. (2007). “İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Uğurlu, H. (1992). “Entegrasyonun 8–11 Yas Grubu İsteme Engelli Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”, *1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Ankara.
- UNESCO, (2003). Early Childhood Care and Education in China. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135471e.pdf>, (5.01.2010), (16.06).
- Uysal, A. (1997). “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler”. *Ankara Üniversitesi 5. Mitat Enç Özel Eğitim Günleri*, Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları, Ankara.

- Uysal, A. (2004). “Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri”. Ahmet Konrot (Ed): Özel Eğitimden Yansımalar, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Üstün, E. (1993). “Okulöncesi Dönemde Çocuk- Aile- Okul İşbirliği”, 9. *Ya- Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya Pa Yayınları, Ankara.
- Varlıer, G., Vuran, S. (2006). “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri”, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 578-585.
- Varlıer, G. (2004). “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir.
- Yavuz, C. (2005). “Okulöncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Yıkılmış, N. (2006). “İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüş ve Önerileri”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Bolu.
- Yılmaz, N. (2003). “Türkiye’de Okul öncesi Eğitimi”, M.Sevinç (Ed). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Kültür Yayınları, 12-17, İstanbul.
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., Thurlow, M. L. (2000). “Critical issues in special education”. *Education*, 17(4), 434-456.
- Wallace, G., Mcloughl, N., James, A. (1988). “Learning Disabilities: ConceptsAnd Characteristics” , Louisville University, Virginia.

Wolfe, P., Hall, E. (2003). "Making Inclusion a Reality For Students With Severe Disabilities", *Teaching Exceptional Children*. 35(4), 55-60.

<http://www.meb.gov.tr/> (25.11.2009), (10.15).

<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/kaynastirma.pdf> (12.10.2009), (14.36)

7. EKLER

EK 1: Genel Bilgi Formu

EK 2: Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği

EK 3: Edirne İli Valiliği'nden alınan izin

EK 4: Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin

EK-1**GENEL BİLGİ FORMU**

1. Cinsiyetiniz
 Kadın Erkek
2. Yaşınız
 18- 25 26- 33 34- 41 42 ve üstü
3. Medeni Durumunuz
 Evli Bekar
4. Eğitim Durumunuz
 Düz lise Meslek Lisesi İki yıllık lisans
 Dört yıllık lisans Lisansüstü
5. Branşınız
 Okul öncesi eğitim Sınıf öğretmenliği Psikoloji
 Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık Diğer
6. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
 1 yıldan az 1- 5 yıl 6- 10 yıl 11 yıl ve üzeri
7. Özel eğitim gerektiren bir tanıdığınız ya da yakınınız var mı?
 Var Yok
8. Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?
 Evet Hayır
9. Ne tür eğitim aldınız?
 Lisans eğitiminde Hizmetiçi eğitim Kurs katıldım
 Seminare katıldım Lisansüstü eğitim Diğer.....
10. Şimdiye kadar özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?
 Evet Hayır

Engelli çocuklarla çalıştıysanız;

11. Ne kadar süre ile çalıştınız?
 4 aydan daha az 5-8 ay 9-12 ay 13 ay ve üstü
12. Hangi engel grupları ile çalıştınız?
 Konuşma engelli İşitme engeli Zihinsel engelli
 Ortopedik engelli Görme engelli Diğer.....
13. Kaynaştırma tecrübeniz var mı?
 Var Yok
14. Kaynaştırma ile ilgili eğitim aldınız mı?
 Evet Hayır
15. Ne tür eğitim aldınız?
 Lisans eğitiminde Hizmetiçi eğitim Kurs katıldım
 Seminare katıldım Lisansüstü eğitim Diğer.....
16. Bu dönem sınıfınızda özel eğitim gerektiren çocuk var mı?
 Evet Hayır
17. Kaynaştırma konusunda bilgi almak ister misiniz?
 Evet Hayır
18. Sınıfınıza özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını ister misiniz?
 Evet Hayır

EK-2

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ENTEGRASYONA
(KAYNAŞTIRMAYA)
KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sayın Eğitimci,

Aşağıda okul öncesi dönemde entegre eğitimin uygulanmasına ilişkin tutumları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her maddedeki fikre ne derece katıldığınızı cevap sütununda size uygun gelen yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma dereceleriniz ölçeğin üstünde yer almaktadır. Doğru veya Yanlış cevap yoktur. Vereceğiniz her cevap bilimsel çalışmamıza ışık tutacaktır. Bu bilgiler kesinlikle araştırmacıda kalacak ve hiçbir şekilde amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Trakya Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Hamide Özdemir

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.	()	()	()	()	()
2.Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur	()	()	()	()	()
3.Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukları eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır	()	()	()	()	()
4.Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir	()	()	()	()	()
5. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzer çocuklarla birlikte olmaktan daha mutlu olurlar	()	()	()	()	()
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar	()	()	()	()	()
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır	()	()	()	()	()

EK-2' nin devamı

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
8. Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrılaştırılmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.	()	()	()	()	()
9. Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	()	()	()	()	()
10. Normal sınıfta bulunmak özürlü öğrencinin gelişimini hızlandırır.	()	()	()	()	()
11. Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.	()	()	()	()	()
12. Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.	()	()	()	()	()
13. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.	()	()	()	()	()
14. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	()	()	()	()	()
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.	()	()	()	()	()
16. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.	()	()	()	()	()
17. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından zararlı değildir.	()	()	()	()	()
18. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez	()	()	()	()	()
19. Özürlü öğrenci normal sınıfta karmaşaya yol açabilir	()	()	()	()	()

EK-2' nin devamı

20. Özürlü öğrenciye normal sınıftaki tüm etkinliklere katılması için her türlü fırsat verilmelidir.	()	()	()	()	()
21. Özürlü çocukların sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.	()	()	()	()	()
22. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.	()	()	()	()	()
23. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim sayesinde özürlü çocuk normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur	()	()	()	()	()
24. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin zihinsel gelişimi için daha elverişli bir ortam sağlamaz	()	()	()	()	()
25. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, çocuğun gelişim için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.	()	()	()	()	()
26. Özürlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.	()	()	()	()	()
27. Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında özürlü öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.	()	()	()	()	()
28. Özürlü çocukların ders zamanları dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur.	()	()	()	()	()
29. Özürlü öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar özürlü öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olur	()	()	()	()	()
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.	()	()	()	()	()

EK 3

T.C
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

27 OCA 2009

Sayı :B.08.4.MEM.4.22.00.04.510/(56)- 1315
Konu : Anket çalışması.

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı 1078220104 no'lu Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hamide ÖZDEMİR' in 2008-2009 öğretim yılı ikinci yarıyıl dönemi 22/05/2009 tarihine kadar İlimiz Merkez İlçede ekli listede belirtilen okullardaki Okul öncesi gönüllü öğretmenlerine yönelik "Okul Öncesi Eğitimcilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışmasını uygulama isteği ile ilgili 31/12/2008 tarih ve 100-1565 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

İlimiz Merkez İlçede ekli listede belirtilen okullardaki Okul öncesi gönüllü öğretmenlerine yönelik ekte sunulan anket formlarına göre eğitim ve öğretimi aksatmadan Okul **Müdürlerinin sorumluluğunda** söz konusu anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

S. Demirci
Şerafettin DEMİRCİ
Millî Eğitim Müdür V.

EKİ: Anket Örneği (6 sayfa)

OLUR
22/05/2009
Vali AKKOR
Vali a.
Vali Yardımcısı



Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.
Bilgi için: Eğitim-Öğretim Bölümü
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: edirnemem@meb.gov.tr
Eletronik Ağ: http://edirne.meb.gov.tr

EĞİTİME
%100
DESTEK



EK 4

21 OCA 2009

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü


Sayı :B.08.4.MEM.4.22.00.04.510/72- 1526
Konu :Anket Çalışması

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)
EDİRNE

İlgi : 31/12/2008 tarih ve B.30.2.TRK.0.E1.00.00./100-1565 sayılı yazınız

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı 1078220104 no'lu Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hamide ÖZDEMİR' in "Okul Öncesi Eğitimcilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışmasını, İlimiz Merkez İlçede ekli listede belirtilen 40 okullardaki Okul öncesi gönüllü öğretmenlerine yönelik yapacağı Anket çalışmasına ait 20.01.2009 tarih ve (56)-1315 sayılı Valilik Oluru ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Anket uygulama sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.


Aydın AKKOR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : Valilik Oluru (1Adet)
- Anket Örneği ve Liste (7 sayfa)



Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.
Bilgi için:Eğitim-Öğretim Bölümü
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: edirnemem@meb.gov.tr
Eletronik Ağ: <http://edirne.meb.gov.tr>

