

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

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE OKULÖNCESİ
ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMAYA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI


Güi DALĞAR

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Burdur, 2011

Kabul ve Onay Sayfası

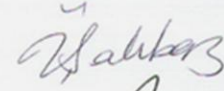
 <p>MAKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ</p>	<p>YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU</p>
--	---

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 30.12.2010 tarih ve 2010/27 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 28.01.2011 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Gül DALĞAR'ın "Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Programı YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

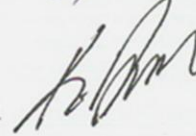
ÜYE

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



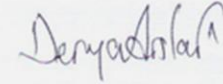
ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Kamile DEMİR



ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN



ONAY

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

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

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

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

Gül DALĞAR

ÖZET

Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Gül DALĞAR

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenleri ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 yılı Burdur İl merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 41 okulöncesi öğretmeni ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 241 okulöncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma verileri Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen "My Thinking About Inclusion Scale/MTAI", araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .73 olan "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği/KHDÖ" ile toplanmıştır.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri parametrik testler kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte kararsız olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler

Okulöncesi Eğitim, Kaynaştırma, Öğretmen, Öğretmen Adayı, Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği/KHDÖ

ABSTRACT

The Comparison of the Views of Pre-School Teachers and Student Pre-School Teachers Towards the Inclusion Education

Gül DALĞAR

The aim of this study is to compare the views of pre-school teachers and student pre-school teachers towards inclusion education.

The research study population consists of 41 pre-school education teachers serving at independent kindergartens and pre-school education kindergartens of primary education in the centre of Burdur province during the year 2009-2010 and 241 student pre-school teachers studying at the Department of Pre-school Education Teaching of Elementary Education Divison in Mehmet Akif Ersoy University.

The research data were collected through the scale "My Thinking About Inclusion Scale/ MTAI" developed by Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998) and adapted into Turkish by the researcher as "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği/KHDÖ", the Cronbach Alpha internal consistency quotient of which was calculated as .73.

The views of the pre-school teachers and student pre-school teachers, attending the research, towards the inclusion education are compared by using parametric tests. At the result of this research, it is found that the views of the pre-school teachers and student teachers, attending the research,towards the inclusion education are undecided and there is not no significant difference between their views.

Keywords

Pre-School Education, Inclusion, Teacher, Student Teacher, My Thinking About Inclusion Scale/MTAI

TEŞEKKÜR

Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmanın verilerinin toplanmasında gönüllü olarak katkıda bulunan tüm öğretmen ve öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Araştırmanın başından sonuna kadar gerektiğinde kendisine ayırmış olduğu zamandan fedakârlık ederek, çalışmamın her aşamasında yapıcı eleştirileri ve değerli katkılarını esirgemeyen ve her umutsuzluğa kapıldığımda beni yüreklendirip, hedefe yönlendiren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Tez çalışmam süresince benden güler yüzünü hiç eksik etmeyen, en zor zamanlarımda desteği ve anlayışıyla çalışmamın analizlerinde bana yardımcı olan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Kamile DEMİR'e ve yüksek lisans eğitimim süresince akademik gelişimime katkıda bulunan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Derya ARSLAN ve Yrd. Doç. Dr. Hülya ŞAHİN'e ve akademisyenlik hayatında bana yol gösteren sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması sırasında yapıcı eleştirileriyle değerli katkılar sağlayan sayın Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a, Prof. Dr. Kubilay AKTULUM ve Doç. Dr. Raşit ÖZEN'e teşekkür ederim. Ayrıca ölçeğin çeviri aşamasında değerli katkılarda bulunan ve desteğini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN'a ve sevgili arkadaşlarım Okutman Gonca AYKAN ve Okutman Demet Nazlı ÖRMECİ'ye teşekkür ederim.

Araştırmam süresince maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen annem, babam, kardeşime ve olumlu düşünmemi sağlayarak, umutsuzluğa düştüğümde beni cesaretlendiren fedakârlıklarda bulunan eşime teşekkür ederim.

Ocak, 2011

Gül DALĞAR

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
BİLDİRİM	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
Alt Amaçlar.....	7
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
Tanımlar.....	9
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI.....	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
OKULÖNCESİ EĞİTİM.....	11
Okulöncesi Eğitimin Amaçları.....	12
Okulöncesi Eğitiminin Temel İlkeleri.....	15
OKULÖNCESİ EĞİTİM VE ÖZEL EĞİTİM.....	16
OKULÖNCESİ ÖZEL EĞİTİMİN KAPSAMI.....	19
Okulöncesi Özel Eğitim Programlarının Amaçları.....	19
Okulöncesi özel eğitim programının çocuklara yönelik amaçları.....	20
Okulöncesi özel eğitim programının ailelere yönelik amaçları.....	20
Okulöncesi özel eğitim programının toplumsal amaçları.....	20
Okulöncesi Özel Eğitim Hizmetlerinin Yararları.....	21
Okulöncesi Özel Eğitim Hizmetlerinin Aşamaları.....	22
I.Özel gereksinimli çocukların belirlenmesi.....	22
II. Program düzenlemeleri ve uygulama.....	23
Çocuklar ve Ailelerin Değerlendirilmesi.....	23
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.....	23
Programın Uygulanması.....	24
Programın Gözden Geçirilmesi.....	24
III. Programdan ayrılma.....	24
OKULÖNCESİ ÖZEL EĞİTİM PROGRAMLARININ TÜRLERİ.....	25
EVE DAYALI PROGRAMLAR.....	25
KURUMA DAYALI PROGRAMLAR.....	26

ÖZEL EĞİTİM ORTAMLARI	28
Kaynaştırma Eğitimi.....	30
Destek özel eğitim hizmetleri	32
Kaynak oda.....	32
Sınıf içi yardım.....	34
Özel eğitim danışmanlığı	35
OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ.....	38
Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmanın Amaçları	38
Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklara yararları	39
Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara yararları	40
Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan aileye yararları	41
TÜRKİYE'DE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRILMALARINA İLİŞKİN YASAL DÜZENLEMELER	42
Öğretmen	44
Okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları	46
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
Okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili araştırmalar.....	48
Okulöncesi öğretmenlerine yönelik araştırmalar	50
Okulöncesi öğretmen adaylarına yönelik araştırmalar.....	56
BÖLÜM III	62
YÖNTEM	62
Araştırmanın Modeli.....	62
Çalışma Grubu	62
Veri Toplama Aracı	65
My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) ile ilgili genel özellikler	65
ÖLÇEĞİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI.....	65
Ölçeğin Türkçe'ye çeviri çalışması	65
Ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmalar	66
Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili çalışmalar	67
Türkçe'ye uyarlanan KHDÖ ile ilgili genel özellikler.....	71
VERİLERİN TOPLANMASI	72
VERİLERİN ANALİZİ	72
BÖLÜM IV	74
BULGULAR VE YORUM	74
BÖLÜM V	92
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	92
ÖNERİLER	94
KAYNAKLAR	95
EK-1 ÖLÇEK İZİN İLETİSİ.....	117
EK-2 UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU	119
EK- 3 KHDÖ'NİN ÖĞRETMENLERE UYGULANAN PİLOT ÇALIŞMASI	125

EK- 4 KHDÖ'NİN ÖĞRETMEN ADAYLARINA UYGULANAN PİLOT ÇALIŞMASI.....	128
EK- 5 KHDÖ'NİN OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN GELİŞTİRİLMİŞ FORMU	131
EK-6 KHDÖ'NİN OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARINA UYGULANAN GELİŞTİRİLMİŞ FORMU	133
ÖZGEÇMİŞ	135

SİMGELER VE KISALTMALAR

N: Kişi sayısı

SS: Standart Sapma

t: Test değeri

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik derecesi

F testi: Varyans analizi

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

KHDÖ: Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MTAI scale: My Thinking About Inclusion Scale

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

OÖEGM: Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü

S.R.G.: Sayılı Resmi Gazete

TABLOLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo/Çizelge Sayfa

1. Tablo 1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete ve Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları	63
2. Tablo 2. Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve Öğrenim Gördükleri Sınıflara Dağılımları	64
3. Tablo 3. Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeğinin Temel Bileşen Analizi Sonrasında Elde Edilen Bileşenlere Ait Maddeler ve Faktör Yükleri.....	69
4.Tablo 4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları	74
5.Tablo 5. Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Varyans Analizi Sonuçları	75
6. Tablo 6. Okulöncesi Öğretmenlerini Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Görev Yerlerine Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t–testi Sonuçları	77
7. Tablo 7. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Özel Eğitim Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t – testi Sonuçları.....	79
8. Tablo 8. Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t–testi Sonuçları	80
9.Tablo 9. Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları ve t–testi Sonuçları.....	81
10.Tablo 10. Okulöncesi Öğretmenler Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Ortalamaları ve Varyans Analizi Sonuçları	82
11.Tablo 11. Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Toplam Puanlarının Mezun Oldukları Okullara Göre Ortalamaları ve Varyans Analizi Sonuçları	84
12. Tablo 12. Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Özel Eğitim Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t–testi Sonuçları.....	86

13. Tablo 13. Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t-testi Sonuçları88
14. Tablo 14. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Göre Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t-testi Sonuçları90

Her Őeyimi borçlu olduğum,
canım annem ve babama;

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okulöncesi dönem, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden birisidir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000; Trawick-Smith, 2003; Oktay, 2005; Waller, 2009). Bu dönemde çocuğa kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışlar, çocuğun daha sonraki yaşamını olumlu etkilemesinin yanı sıra; onun yapıcı, yaratıcı, bağımsız, kendini ifade edebilen bir birey olmasına da yardımcı olmaktadır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002; Arı, 2003, Oktay, 2005; Yavuzer, 2006).

Okulöncesi dönem, doğum öncesi dönemden sonra çocuğun fiziksel gelişimin en hızlı olduğu yılları kapsar. Bu dönemde fiziksel gelişim başlangıçta zihinsel gelişimin içerisinde görünür. Çocuğun sinir sisteminin gelişimi büyük ölçüde bu dönemde tamamlanır. İki yaşındaki çocuğun beyin ağırlığı, yetişkin beyin ağırlığının yaklaşık %75'i iken; beş yaşında bu oran % 90'na ulaşır (Senemoğlu, 2005). Yaşamın ilk iki yılında çocuğun beyin ağırlığının artmasıyla birlikte, beyin hücreleri gelişir, beyindeki sinirsel bağlantılar artar (Evans, Myers ve Ilfeld, 2000). Fiziksel gelişmesi ve büyümesi ilerleyen çocuk, bedeninin çeşitli kısımlarını kullanıp, bunlar arasındaki koordinasyonu sağlayarak yeni ve karmaşık beceriler kazanır (Yavuzer, 2003). Bu durum, zihinsel gelişim ile fiziksel gelişim arasında önemli bir bağ olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Evans, Myers ve Ilfeld, 2000).

Okulöncesi dönem, çocuğun sosyal-duygusal gelişimi açısından da önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, kendini ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilme gibi becerileri kazanırlar (Kandır ve Alpan, 2008). Bu becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde çocuğun doğuştan getirdiği kalıtsal özelliklerin yanı sıra, etkileşimde bulunduğu sosyal çevrenin de önemli bir payı vardır. Çocuk içinde bulunduğu sosyal çevrede başlangıçta anne babasını gözleyerek yeni bilgi, beceri ve davranışlara sahip olurken (Cüceloğlu, 1994; Çağdaş, 2000; Yavuzer, 2004), yaşının ilerlemesiyle birlikte sosyal

çevresi genişler; anne babası dışında öğretmenini, arkadaşlarını ve diğer yetişkinleri gözlemleyerek, taklit ederek yeni davranışlar kazanır (Çağdaş, 2000; Trawick-Smith, 2003). Bu dönemde kazanılan davranışlar yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, alışkanlık, inanç ve değer yargılarının temelini oluşturmaktadır (Oktay, 2005). Yapılan araştırmalar, çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ile zihinsel gelişimi arasında önemli bir bağ olduğunu göstermektedir (Evans, Myers ve Ilfeld, 2000).

Okulöncesi dönem çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal gelişiminde önemli olduğu kadar dil gelişiminde de büyük önem taşır. Çocuklar doğumdan sonraki ilk aydan itibaren nesnelere farklı isimlerinin olduğunu anlarlar. Bu ilk anlama ve kavramsal ayırt etme, ilk iletişimsel ayırt etmeyi sağlar (Poyraz, 1999). Çocuklar henüz söze geçmedikleri dönemlerde sözcüklerin anlamını bilmeden yetişkinlerin iletişim amaçlarını anlayabilirler. Bu ilk anlamalar duygusal düzeydedir (Robert ve Owens, 2001). Dilin çocuklar tarafından gerçekten anlaşılması sekizinci ay civarına rastlar. Çocuklar bir yaş civarında ilk sözcüklerini üretmeye başlarlar (Fazlıoğlu, 2009). İki buçuk-dört yaş arasında sürekli soru sormak ve konuşmak isteyen çocuklar, bu dönemde çok şey söylemek istemelerine rağmen söylemek istedikleri kelimeleri hemen bulamayabilirler. Dört yaşına ulaştıklarında, bileşik kelimeleri tek cümlede kullanabilirler. Beş yaşında ise, duygularını ve isteklerini rahatça ifade edebilecek karmaşık bir gramer yapısını kullanabilecek duruma gelirler. Okulöncesi dönemde çocukların kelime hazineleri yaklaşık iki bine ulaşır (Zembat, 1999). Böylece çocuk dili kullanarak çevresiyle etkili bir şekilde iletişim kurar, duygu ve düşüncelerini ifade eder, sosyalleşir, bağımsız bir yaşamın ilk adımlarını atar (Güven ve Bal, 2000).

Okulöncesi dönemde çocukların dil gelişimleri üzerine, nörolojik ve genetik faktörlerin yanı sıra (Fazlıoğlu, 2009), çevresel faktörlerinde önemli bir etkisi vardır (Hollich, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2000). Bu dönemde çocuklara uyarıcı bakımından zengin bir çevre sunmak, onların sözcük dağarcıklarının gelişmesi ve anadillerini doğru bir biçimde öğrenmeleri açısından önem taşıdığından (Topbaş, 2005), bu dönemde çocuklara verilecek okulöncesi eğitim; eğitim sisteminin en önemli basamaklarından birisi olarak kabul edilmektedir (Arı, 2003).

Okulöncesi eğitim, doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültür değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 2007). Bu süreçte çocuklar fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleri gibi tüm gelişim alanlarında desteklenerek, akıl yürütme, çıkarım yapma ve sorgulama gibi birçok beceriler kazanırlar. Sosyal davranışları ve kuralları öğrenerek, kendine olan güven duygusunu geliştirirler. Kişilik yapıları olumlu yönde desteklenir, doğru davranışlar edinmeleri sağlanır. Ayrıca, çocukların dil gelişimleri hızlanır; kendilerini doğru ve güzel ifade edebilecek bilgi ve beceriler kazanırlar. Okulöncesi eğitim, çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada onlara önemli fırsatlar sunması açısından (Myers, 1992) yaşama hazırlık dönemi olarak kabul edilebilir (Kuru-Turaşlı, 2007).

Okulöncesi eğitimin kendisinden beklenen bu yararları sağlayabilmesi için çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan iyi düzenlenmiş eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Çünkü çocuklar birçok yönden birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998; Akçamete, 1998). Özel eğitim, 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 eğitim olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2006a; Kanun Hükmünde Kararname, [KHK/573]).

Okulöncesi eğitim, normal gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar için de önemlidir (Karadeniz, 2002). Özel gereksinimli çocuklar okulöncesi eğitime devam ederek, normal gelişim gösteren çocuklar gibi yaşama ilişkin birçok beceriyi öğrenir, deneyim kazanır ve öğrendikleri bu bilgi ve becerileri daha sonraki yaşamlarına aktarırlar.

Devlet planlama teşkilatının dokuzuncu kalkınma planı okulöncesi eğitim açısından incelendiğinde, planda okulöncesi eğitimin okullaşma oranlarında önemli artışlar sağlanması hedeflenmekte ve tüm çocukların temel eğitim alması amaçlanmaktadır. Bu amaçla birlikte, özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitimde yer alması daha da önem kazanmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, [DPT], 2006). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak düzenlenen eğitim ortamları incelendiğinde, tam zamanlı ayrıştırma eğitimi ile tam zamanlı kaynaştırma eğitimi arasında farklı düzeylerde gerçekleşmektedir.

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

Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarına kaynaştırma eğitimi denir (MEB, 2006a; KHK/573). Özel gereksinimli bireylerin, okulöncesi eğitimden başlayarak; normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmaları, toplumun bir üyesi olabilmeleri açısından önemlidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Okulöncesi eğitimde kaynaştırmanın, hem özel gereksinimli çocuklara hem de normal gelişim gösteren çocuklara birçok yararları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda; kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların gelişim testlerinden aldıkları puanların, özel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların puanlarından daha yüksek olduğu, dil ve beceri gelişimlerinde artışlar olduğu (Sasso, Rude, 1998; Akt. Ersoy ve Avcı, 2000) ve bireysel çalışmalarda daha iyi performans gösterdikleri (Diamond ve Hestenes, 1996) bulunmuştur. Öte yandan kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda, hem normal çocukların, hem de özel gereksinimli çocukların birbirlerine karşı daha olumlu tutumlar geliştirdikleri (Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992; Akt. Odom, 2000); birbirleri ile etkileşime girerek özel gereksinimli çocukların gereksinimleri konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmektedir (Diamond ve Hestenes, 1996).

Okulöncesi eğitimde, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında; okul yönetimine, denetleyene, aileye ve öğretmene çok önemli görevler düşmekle birlikte, en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenler sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmalıdırlar. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları öğretmenin yaşından, öğretim yapılan sınıfın düzeyinden, sınıfın mevcudundan, özel gereksinimli çocuğun engel grubundan, engelin derecesinden ve öğretmenin okul yönetiminden almış olduğu desteğin miktarından etkilenebilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumları ile ilgili olarak alan yazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bazılarında, kaynaştırmaya ilişkin olarak öğretmen görüş ve tutumlarının olumlu olduğu, bazılarında ise olumsuz olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarının çoğu, özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin beklentilerinden kaynaklanmaktadır. Özel eğitim uzmanları tarafından öğretmenlere, kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrenciler hakkında rehber olunduğunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin beklenti ve tutumları olumlu yönde değişebilmektedir (Şahbaz, 1997). Başlangıçta sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasına olumlu bakmayan öğretmenlerin, öğrenci sınıfta buldukça bu öğrencilerin, sınıfta tahmin ettiği kadar güçlük çıkarmadıklarını, diğer öğrencilerden çok da farklı olmadıklarını ve normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine ne kadar kolay alıştıklarını gördükçe onları daha çabuk kabul eder bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir (Batu, 2002).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında, branş ve sınıf öğretmenlerinin olumlu bakış açısı geliştirmeleri kadar okulöncesi öğretmenlerinin de olumlu bakış açısı geliştirmeleri önemlidir. 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazetenin mükerrer sayısında yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 29. Maddesi gereğince, özel gereksinimli bireylerin okulöncesi eğitim almaları zorunlu hale getirilmiş ve okulöncesi öğretmenlerin rollerinde de önemli ölçüde değişiklikler meydana gelmiştir. Böylece okulöncesi

öğretmenlerinin normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocuklarında yer alabileceği etkinlikleri planlaması, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlayarak gerekli materyalleri temin etmesi, ailelerle ilgili çalışmalarını yürütmesi ve fiziksel düzenlenmelerin sağlanması konusunda okul idaresi ve ailelerle işbirliği yapmaları zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2006a; KHK/573).

Okulöncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmaları ile ilgili yukarıda sıralanan görevleri yerine getirebilmeleri için, kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler özel gereksinimli bireylerle ilgili olarak hizmet içi eğitim ve hizmet öncesi eğitim (lisans düzeyinde) olmak üzere iki şekilde bilgilendirilmektedirler.

Öğretmenler sınıflarına kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciler hakkında hizmet içi eğitimlerle bilgilendirildiklerinde, bu öğrencileri tanıma ve onlara yardımcı olma konusunda bilgi sahibi olabileceklerinden (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009), kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde de olumlu yönde değişiklikler meydana gelebilecektir. Okulöncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri kadar, hizmet öncesi (lisans düzeyinde) bilgilendirilmeleri de önemlidir. Okulöncesi öğretmen adayları hizmet öncesinde kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirildiklerinde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler meydana gelebilmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000b; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Mağden ve Avcı, 1997; Lambe ve Bones, 2006, 2007, 2008; Reber, Marashak ve Glor-Scheib, 1995; Wilczenski, 1993).

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik Türkiye’de ve Türkiye dışındaki araştırmalar incelendiğinde, daha çok sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesi ile ailelere yönelik konular üzerinde yoğunlaştığı (Atay, 1995; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000a; Batu, 2000a; Brayn, 1974; Diken, 1998; Goodman, Gottlieb ve Harrison, 1972; Guralnick ve Groom, 1988; Gresham ve Reschly, 1986; Metin, 1997; Larrviee ve Horne, 1991; Stoiber, Gottinger ve Goetz, 1998; Şahbaz, 1997; Uysal, 1995; Van Reusen, Shosho ve Bonker, 2000) görülmektedir. Oysa özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmalarında

etkin olarak görev alacak olan okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenleri ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri;

- a) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b) arasında mesleki deneyime göre anlamlı bir fark var mıdır?
- c) arasında görev yerine göre farklılaşmakta mıdır?
- d) özel eğitim dersi alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
- e) kaynaştırma eğitimi alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri;

- a) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b) arasında öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir fark var mıdır?
- c) arasında mezun oldukları liselere göre anlamlı bir fark var mıdır?
- d) özel eğitim dersi alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
- e) kaynaştırma eğitimi alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okulöncesi eğitimi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Alan yazında kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler, sınıflarına kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciler hakkında hizmet içi eğitimlerle bilgilendirildiklerinde, bu öğrencileri tanıma ve onlara yardımcı olma konusunda bilgi sahibi olduklarında (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009), kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler meydana gelebilmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri kadar, hizmet öncesi (lisans düzeyinde) bilgilendirilmeleri de önemlidir. Öğretmen adayları hizmet öncesinde (lisans düzeyinde) özel gereksinimli çocuklar ve bu çocukların normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmaları konusunda bilgilendirildiklerinde bu çocuklara karşı daha olumlu tutum geliştirebilmektedir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında okulöncesi öğretmeni yetiştiren lisans programları incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin derslerin bulunmadığı görülmektedir. Oysa öğretmen adaylarının hizmet öncesinde (lisans düzeyi) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin endişelerini belirlemek, varsa olumsuz tutumlarını ve algılarını değiştirebilmek için en iyi zaman olabilmektedir (Loreman, Sharma, Forlin ve Earle, 2005). Dolayısıyla bu araştırma sonucunda elde edilen bilgiler, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin hizmet öncesinde saptanıp varsa; bu yöndeki eksikliklerinin hizmet öncesinde giderilmesi ve öğretmen olduklarında kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasına katkı sağlamaları açısından önemlidir.

Bununla birlikte, araştırma sonucunda elde edilen bilgiler çerçevesinde, okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin olumsuz görüşleri varsa, bu görüşlerinin olumlu yönde değiştirilmesine yönelik, hizmet içi eğitim çalışmalarının başlatılması açısından önemlidir.

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

Tanımlar

Okulöncesi eğitim. 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve evre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim btnllğ içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB 1993 yılında düzenlenen 14. Milli Eğitim şurası).

Özel eğitim. Özel eğitme ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim aşamalarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitime denir (MEB, 2006a; KHK/573).

Özel gereksinimli ocuk. Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006a; KHK/573).

Kaynaştırma. Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en st düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006a; KHK/573).

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma,

- a) Burdur İl merkezi 2009-2010 eğitim ğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bağımsız anaokulu ve ilköğretime okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerle,

b) 2009–2010 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında birinci ve ikinci öğretime devam eden okulöncesi öğretmen adaylarıyla,

c) Araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçtüğü niteliklerle

sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

Okulöncesi Eğitim

İnsan yaşamında fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanları açısından önem taşıyan okulöncesi dönemdeki yılların en iyi biçimde değerlendirilmesi, nitelikli bir okulöncesi eğitimle gerçekleştirilebilir (Gürkan, 2000; Oktay, 2005). Okulöncesi eğitimin ne olduğuna ilişkin olarak alan yazın incelendiğinde; farklı kaynaklarda farklı tanımlara rastlanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Bulut'a (1996) göre, okulöncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların ev ve kurum ortamında, gelişim ve kişisel özelliklerine uygun olarak; zihinsel, duygusal ve bedensel yönden gelişmelerini destekleyen, çevre imkânı sağlayan, kültürel değerlerine yön veren ve ilköğretime hazırlayan eğitim sürecidir.

Aral, Kandır ve Can-Yaşar'a (2002) göre, okulöncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan, fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinde şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir.

Yılmaz'a (2005) göre, okulöncesi eğitim, 0-72 ay grubundaki çocukların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan, yaratıcılığını geliştiren ve kendini ifade etmesini sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir.

Oğuzkan ve Oral'a (2007) göre, okulöncesi eğitimi, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültür değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okulöncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1993 yılında düzenlenen 14. Milli Eğitim şurasında ise, "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlülüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır.

Çocuğun gelecekteki yaşamını daha iyi planlayabilmesi, üretici ve yaratıcı olabilmesi, çevresine sağlıklı ve dengeli uyum sağlayabilmesi için iyi hazırlanmış okulöncesi eğitim programlarına gereksinim vardır. İyi hazırlanmış okulöncesi eğitim programları çocuğun kişilik gelişimini olumlu yönde etkiler, çevreye uyumunu kolaylaştırır ve onu geleceğe hazırlar (Başal, 1998).Yapılan araştırmalar, okulöncesi eğitime devam eden çocukların okulöncesi eğitime devam etmeyen çocuklara oranla gelişim düzeylerinde, okula uyum becerilerinde ve akademik başarılarında olumlu bir artış olduğunu göstermektedir (Atay, 2005; İnan, Aşıcı, Küçüktepe, Tıraş, Şimşek ve Özden, 2004; Poyraz ve Dere, 2003).Bu nedenle, okulöncesi eğitim tesadüflere bırakılmamalı, ciddi bir şekilde ele alınmalı (Başal, 1998), okulöncesi eğitimin amaçlarına uygun olarak yürütülmelidir.

Okulöncesi Eğitimin Amaçları

Okulöncesi eğitimin tüm toplumlarda ortak olan ve evrensel olarak kabul edilebilecek amaçları Mialaret tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Akt. Oktay, 2005):

1. Okulöncesi eğitimin toplumsal amaçları; her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak, çalışan kadınların çocuklarına bakmak,

çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, böylece sosyalleşmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

2. Okulöncesi eğitimin eğitici amaçları; çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmaktır.

3. Okulöncesi eğitimin gelişimsel amaçları; çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermektir.

Okulöncesi eğitimin evrensel olarak kabul edilebilecek amaçlarına paralel olarak Türkiye’de de okulöncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaç ve Temel İlkelerine uygun olarak belirlenmiştir. (Aral, vd., 2000; Oktay, 2005). Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları aşağıda verilmiştir.

Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

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

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

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

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

Türk Milli eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak belirlenen okulöncesi eğitimin amaçları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Çocukların Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, milli ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek;
2. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
3. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak;
4. Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak;
5. Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak;
6. Çocukları ilköğretime hazırlamaktır (Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, [OÖEGM], 2009).

Okulöncesi eğitimin amaçları genel olarak incelendiğinde, bu amaçların çocuğun gelişimsel, toplumsal ve eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, farklı ve elverişsiz çevrelerden gelen çocukların yaşam boyu üreten, paylaşılan bireyler olmalarına yönelik amaçlar olduğu görülmektedir (Eşitgin ve Gürel, 2005; MEB, 2006b). Okulöncesi eğitimde bu amaçlara ulaşabilmek için belli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilkeler Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (Değişiklik. 31.07.2009-27305 Sayılı Resmi Gazete, [S.R.G]) aşağıdaki gibi sıralanmıştır (OÖEGM, 2009).

Okulöncesi Eğitiminin Temel İlkeleri

1. Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.
2. Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınır.
3. Çocukların; beslenme, uyku, öz bakım beceriler, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.
4. Eğitim etkinlikleri; çocukların, sevgi, saygı, iş birliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
5. Eğitim, sevgi ve şefkat anlayış içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.
6. Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Planlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.
7. Çocukların kendilerini ifade ederken; Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir.
8. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak yetiştirme ortamı hazırlanması için çaba gösterilir.
9. Oyun, çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olarak uygulanır.
10. Eğitim programı hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır, ailenin eğitime etkin katılımı sağlanır.
11. Çocuğun eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir.

Sonuç olarak, okulöncesi eğitimin temel amacının, ilköğretim öncesi çocuğunun, bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir eğitim ortamı sağlamak, temel olumlu alışkanlıklar kazandırmak, onlara yönelik, eğitici, gelişimsel toplumsal amaçları gerçekleştirmek olduğu söylenebilir (MEB, 2006b). Bu amaç ve ilkeler doğrultusunda hazırlanacak programların, normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklara da faydaları bulunmaktadır.

Okulöncesi Eğitim ve Özel Eğitim

Çocuklar bedensel, duygusal ve zihinsel yönden birbirlerinden farklılık göstermektedir (Lewis ve Doorlag, 1999). Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Akçamete, 2008; Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 2005).

Özel gereksinimli bireylerin, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri günlük yaşam içinde yer alan becerileri yerine getirebilmelerine bağlıdır. Bireylerin yaşam içerisindeki bu becerileri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimlerini ve yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim alanlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir (Cavkaytar, 2000; Civelek, 1990; Eripek, 2005; Heward, 1996; Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları yetersizliklerin tür ve derecelerine göre sınıflandırılmalarına ilişkin olarak alan yazında görüş farklılıkları bulunmakla birlikte, bu bireyler 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazetenin mükerrer sayısında yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır.

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

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

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

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

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

Görme yetersizliği olan birey. Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Özel gereksinimli çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların önemli bir kısmının okulöncesi dönemde verilen eğitimlerle önlenebildiği ya da azaltıldığı kabul edilmektedir. Bu nedenle, okulöncesi dönemde özel gereksinimli çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş özel eğitim etkinliklerine gereksinim duyulmaktadır.

Okulöncesi özel eğitim, 0-6 yaş arasındaki risk altındaki çocuklarla gelişim geriliği olan ya da tanılanmış özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine sağlanan uzman destekli hizmetleri kapsamaktadır (Birkan, 2002; Kırcaali-İftar, 2004). Bu eğitim hizmetleri, gelişimsel risk taşıyan ya da gelişim geriliği olan bebekler ve çocukların; gelişimlerini desteklemek, yaşlılarıyla aralarındaki farkı azaltmak, gelişimlerini en iyi şekilde kolaylaştırmak amacıyla verilmektedir (Sucuoğlu, 2001).

Okulöncesi Özel Eğitimin Kapsamı

Okulöncesi özel eğitim; gelişimsel gecikme ya da özel gereksinimli olma riski taşıyan çocukları, gelişimsel geriliği olan çocukları, tanılanmış özel gereksinimli çocukları ve bu çocukların ailelerini kapsamaktadır (Kırcaali-İftar,2004). Bu kapsamda okulöncesi özel eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için sağlık personeli (doktor, hemşire vb.), okulöncesi eğitim uzmanı, özel eğitim uzmanı, çocuk gelişim uzmanı, psikolog, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, iş ve uğraş terapisti, sosyal çalışma uzmanı gibi farklı disiplinlerden pek çok uzmanın desteğine gereksinim duyulmaktadır (Birkan, 2001, 2002; Kırcaali-İftar,2004; Olswang ve Bain, 1991).

Okulöncesi Özel Eğitim Programlarının Amaçları

Okulöncesi özel eğitim programları, gelişim geriliği olan ya da bu risk taşıyan çocukların gelişimlerini değerlendirmek, desteklemek ya da onları bir üst eğitim programına hazırlamak için geliştirilmiş, farklı şekillerde uygulanabilen sistematik eğitim programlarıdır (Birkan, 2002).

Okulöncesi özel eğitim programlarının amaçları Kırcaali-İftar (2004) tarafından, çocuklara yönelik amaçlar, ailelere yönelik amaçlar ve toplumsal amaçlar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

a) Okulöncesi özel eğitim programının çocuklara yönelik amaçları

Okulöncesi özel eğitim programlarının özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik amaçları;

1. Tüm alanlardaki (zihinsel, psikomotor, sosyal-duygusal ve dil gibi) gelişimlerini hızlandırmak;
2. Gelecekteki yaşamlarını olabildiğince bağımsız sürdürmelerini sağlamak;
3. Kendi kendine yeterli duruma gelme ve karşılaşılabilecek sorunlarla baş edebilme düzeylerini artırmak;
4. Yaşam kalitelerini artırıcı olanaklar sunmaktır.

b) Okulöncesi özel eğitim programının ailelere yönelik amaçları

Okulöncesi özel eğitim programlarının ailelere yönelik amaçları;

1. Aileleri eğiterek çocuklarıyla ilgili kararlar alabilecek duruma getirmek;
2. Ailelere çocuklarıyla iletişimlerinde yararlı olacak eğitim ve desteği sağlamak;
3. Ailelere çocuğun gelişimini ilerletebilecek eğitim ve desteği sağlamak;
4. Ailelere çocuğun toplum içinde diğer insanlar gibi yaşamasını sağlayacak yardım ve desteği vermektir.

c) Okulöncesi özel eğitim programının toplumsal amaçları

Okulöncesi özel eğitim programlarının topluma yönelik amaçları;

1. Özel gereksinimli çocuk ve ailesini kabul ve anlamaya dönük destek programları geliştirmek;
2. Özel gereksinimli çocuk ve ailesine destek olmak, gereksinimleri olan hizmeti sunmaktır.

Okulöncesi özel eğitim programlarının amaçlarına uygun olarak düzenlenen özel eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine pek çok yararı bulunmaktadır.

Okulöncesi Özel Eğitim Hizmetlerinin Yararları

Okulöncesi özel eğitim hizmetlerinin özel gereksinimli çocuklar ve ailelere sağladığı yararlar şöyle sıralanabilir (Akçamete, 1998; Kırcaali-İftar, 2004).

1. Okulöncesi özel eğitim hizmetleri, çocuğun gelişiminin hızlanmasına ve daha bağımsız olmasına katkıda bulunur. Örneğin; Down sendromlu bir çocuk genellikle gelişimsel ya da zihinsel yetersizliğe sahiptir. Bunların yanı sıra düşük düzeyde de olsa çocuğu önemli ölçüde etkileyebilecek bir işitme kaybı olabilir. Okulöncesi özel eğitimin söz konusu olmadığı durumlarda çocuğun konuşmadaki başarısızlığı, işitme yetersizliğinden çok zihinsel yetersizliğe bağlanabilir. Buna karşın, nitelikli bir okulöncesi özel eğitim programı, çocuğun uzmanlarla ilişkilendirilmesini, tanılanmasını ve işitme kaybının bertaraf edilmesini sağlar.

2. Okulöncesi özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin daha önceden fark edilmeyen ek yetersizliklerinin belirlenmesine ve bu yetersizliklerin önlenmesine yardımcı olur. Örneğin; iletişim sorunları olan bir çocuk iletişimdeki zorlukları nedeniyle problemleri davranışlar sergileyebilir. İletişim sorunlarına yönelik verilecek bir okulöncesi özel eğitim, davranış sorunlarının ortaya çıkmasını önleyebilir.

3. Okulöncesi özel eğitim hizmetleri aileler için de çok yararlıdır. Okulöncesi özel eğitim hizmetleri, aileye bilgi ve destek vererek ailenin durumunu kontrol etmesini ve

geleceğe dönük olumlu düşüncelere sahip olmasını sağlar. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailenin yaşadığı duygusal ve toplumsal sorunlarını azaltır.

4. Okulöncesi özel eğitim programlarıyla aileler, özel gereksinimli çocuğa sahip diğer ailelerle tanışarak yalnız olmadıklarını anlarlar. Bu da ailenin yalnızlık duygusundan kurtulmasını ve sorunları aşmak için daha yapıcı girişimlerde bulunmasını sağlar.

5. Okulöncesi özel eğitim programları ailelerin çocuklarıyla daha kolay etkileşimde bulunmasına ve çocuklarına gerekli becerileri kazandırmasına katkıda bulunur.

6. Özel gereksinimli çocuğun doğal ortamında ailesi tarafından eğitilmesi, kurumlarda sınırlı süreyle sağlanan eğitimden hem daha ucuz hem daha yararlıdır. Okulöncesi özel eğitim programları ailelere çocuklarını evde eğitime olanağı sağladığından maliyet düşer. Bunun yanında riskli çocuklarla özel gereksinimli çocukların daha ileri yaşlarda gereksinim duyacakları özel eğitim hizmetlerini azaltır ya da ortadan kaldırır.

Özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak düzenlenen okulöncesi özel eğitim hizmetleri belirli aşamalarda gerçekleşmektedir. Bunlar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Okulöncesi Özel Eğitim Hizmetlerinin Aşamaları

Okulöncesi özel eğitim hizmetleri üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar; a) özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, b) program düzenlemeleri ve uygulama, c) programdan ayrılmasıdır (Kırcaali-İftar, 2004).

1. Özel gereksinimli çocukların belirlenmesi

Özel gereksinimli çocukların belirlenmesinde iki temel yöntem başvurulur. Birinci yöntemde, çocuğun tarama testlerinde gösterdiği performans dikkate alınır. İkinci yöntemde ise özel gereksinimli çocuk hakkında, çocukla ilişkisi bulunan (aile, öğretmen, arkadaşları gibi) kişilerden bilgi alınır (McConnell, 2000).

Özel gereksinimli olduğu belirlenen çocukların kesin tanı için yeniden değerlendirilmeleri gerekir. Özel gereksinimli çocukların değerlendirme yöntemleri çocuğun sahip olduğu özür tür ve derecesine göre farklılıklar gösterebilir. Örneğin, özel gereksinimli çocukta işitme kaybı olduğu düşünülüyorsa değerlendirmenin odyologlar tarafından yapılması uygunken (Kırcaali-İftar, 2004), görme kaybı olduğu düşünülüyorsa, değerlendirmenin uzman doktorlar tarafından yapılması uygun olabilir.

II. Program düzenlemeleri ve uygulama

Okulöncesi özel eğitim programlarının düzenlemesi ve uygulanması dört basamaklı bir süreçtir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Kırcaali-iftar, 2004; McConnell, 2000).

1. Çocuklar ve Ailelerin Değerlendirilmesi

Çocuklar ölçüt bağımlı testler, informal testler, doğrudan gözlemler ya da çocuk hakkında bilgi sahibi olan yetişkinlerle görüşme gibi pek çok yolla değerlendirilebilir. Ailelerin değerlendirilmesi ise görüşmeler, kontrol listeleri ve gözlemler yoluyla gerçekleştirilir. Aileye ilişkin değerlendirmelerin sağlıklı olabilmesi için uzmanlarla aile arasında yoğun bir ilişki kurulmalıdır. Değerlendirmede ailenin dil, kültür ve algıları da dikkate alınmalıdır.

2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Çocuklar ve aileleri tümüyle değerlendirildikten sonra hem çocuk hem de aile için bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirilir. Programlar hazırlanırken ailelerin görüşlerinin alınması önem taşır. Böyle bir yaklaşım aileye önemsendiği mesajını verir ve programın uygulanmasına ailenin etkin katılımını sağlar.

3. Programın Uygulanması

Özel gereksinimli çocuklar ve ailelerin özellikleri, gereksinimleri çeşitlilik gösterdiğinden tek bir okulöncesi özel eğitim programının uygulanması yeterli değildir. Bu nedenle farklı biçimlerde hazırlanmış okulöncesi özel eğitim programlarının uygulanmasına gereksinim vardır.

Programın uygulanması farklı disiplin alanlarında uzmanlaşmış kişiler tarafından yapılmalıdır. Özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin ihtiyaçları zaman içerisinde değişebilir. Bu nedenle çocuklar ve ailelerine ilişkin gelişmeler izlenmeli ve programlarda buna uygun düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Programın Gözden Geçirilmesi

Özel gereksinimli çocuk ve ailesine yönelik bireysel eğitim programları altı ayda bir gözden geçirilmeli ve yılda bir yenilenmelidir. Bunun yanında ekipte yer alan uzmanlar aileyi de sürece katarak programın etkililiğini sürekli olarak izlenmelidir.

III. Programdan ayrılma

Özel gereksinimli çocuğun okulöncesi eğitim programına gereksiniminin olmadığına ortaya çıkması ya da ilköğretime geçiş yapması okulöncesi özel eğitim hizmetlerinin son aşamasını oluşturur. Özel gereksinimli çocukların yaşlarının düzeyine ulaşması ya da programa devam eden çocukların okul çağına gelmesi ile okulöncesi özel eğitim süreci tamamlanmış olur ve çocuklar okulöncesi özel eğitim programından ayrılırlar (Odom, Yoder ve Hill, 1988).

Özel gereksinimli çocukların yetersizliklerinin tür ve dereceleri arasında farklılıklar bulunduğundan, bu çocuklara yönelik olarak hazırlanan okulöncesi özel eğitim programlarının türlerinde de farklılıklar bulunmaktadır.

Okulöncesi Özel Eğitim Programlarının Türleri

Okulöncesi özel eğitim programlarının türünü hizmetlerinin verileceği yer ve ortam belirler. Hizmetlerin nerede verileceği de çocuğun yaşına, yetersizliğin türüne, ailenin ve çocuğun gereksinimine bağlıdır. Bu hizmetler, uzmanın aileyi evinde ziyaret etmesiyle tümüyle evde (eve dayalı), ailenin kuruma gitmesiyle (kuruma dayalı) ya da zaman zaman uzmanın eve, zaman zaman da ailenin kuruma gitmesi (eve ve kuruma dayalı) şeklinde yürütülebilir (Birkan, 2002; Kırcaali-İftar, 2004).

Eve dayalı programlar

Eve dayalı özel eğitim programlarında amaç, çocukların eğitiminde aile katılımını arttırmaktır. Bu tür uygulamalar, ailenin gereksinimlerini kendi ortamında belirlemek, aileyle birlikte planlama yapmak, çocuğun gereksinimlerini kendi ortamında karşılamak ve aileye bilgi ve eğitim sağlamak için ideal ortamlardır (Bailey, Simeonsson, Huntington, Camfort ve Isbelf, 1998). Aile eğitimine ve aile işbirliğine önem veren bu tür programlar ailenin etkin katılımını gerektirir. Okulöncesi özel eğitim uzmanları düzenli ev ziyaretleri yaparak aileye rehberlik eder, çocuğu ve evdeki uygulamaları değerlendirir, gerekirse programda değişiklik yapar (Birkan, 2002; Kırcaali-İftar, 2004).

Wayman ve Lynch (1991) eve dayalı programlarda uygulamacıların yaptıkları ev ziyaretlerini dört aşamada toplamışlardır:

1. Selamlaşma: Selamlaşma, bazı aile yapılarında çok önemli olabilir. Bu aşama, uygulamacının aileyle etkileşimde bulunma şekline ve ziyaretin gidişatına göre yapılır. Uygulamacı ev ziyareti sırasında aile bireyleriyle dostça bir etkileşim kurar. Bazen bu etkileşimler, aile ve çocuk hakkında uzmana oldukça yararlı bilgiler sağlar.

2. Amaçları Belirleme: Ev ziyareti, aileye sağlanan özel eğitim hizmetlerinin uygulama şekline ve ziyaretin amacına bağlı olarak, düzenli aralıklarla ya da gerektiğinde yapılır. Ev ziyaretinin amacı, aileyle yapılan ön görüşmeler yoluyla, ziyaret gününden önce

belirlenirken, öğretim amaçları aile bireylerinin çalışmalara katılma derecesine, yeterliklerine ve kültürel yapısına göre belirlenir.

3. *Uygulama*: Uygulamacının ev ziyaretlerinde zamanın çoğu, öğretim amaçları gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerle geçer. Uygulamacı, uygulama sırasında hem aile bireylerinin göstermiş oldukları performansı gözleyebilir hem de ailenin kaygılarını ve önceliklerini belirleyebilir.

4. *Çalışmayı Bitirme*: Çalışmayı bitirme aşamasında, uygulamacı tarafından özel gereksinimli çocuk ve ailesiyle ev ziyaretleri boyunca yapılan çalışmalar özetlenir, farklı uygulama biçimleriyle ilgili görüş birliğine varılır ve bir sonraki çalışma için nasıl bir yol izleneceğine karar verilir.

Ketelaar ve Vermeer'e (1998) göre, eve dayalı okulöncesi özel eğitim hizmetlerinin ailelere sağladığı yararlar şu şekilde sıralanabilir.

1. Ailelerin yeterliğini ve kendilerine olan güvenlerini artırır.
2. Aileler çocuklarının gelişimlerinde aktif rol oynayabilirler.
3. Ailelerin ev ortamında özellikle psikomotor becerileri öğretmesi, uzmanlar tarafından terapi ortamlarında öğretilmesinden daha kolay ve işlevseldir.
4. Uzmanlar özel gereksinimli çocuklarla haftanın belirli gün ve saatlerinde sınırlı sürelerle çalışmaktadırlar. Oysa özel gereksinimli çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını ev ortamında aileleriyle birlikte geçirmektedirler. Dolayısıyla aileler ev ortamlarında çocuklarıyla verimli bir şekilde daha uzun süre çalışabilmektedirler.

Kuruma dayalı programlar

Kuruma dayalı programlar öğretim etkinliklerinin özel eğitim hizmeti veren bir kurumlarda yürütüldüğü programlardır. Bu programlarda uygulamacılar aralarında

işbirliği yaparak çocuğun gelişimi için uygun öğretim programı geliştirme fırsatı bulurlar. Kuruma dayalı programlarda, ortamı yapılandırmak, uygulamaları aileye ve çocuğa göre uyarlamak, eve dayalı programlara oranla daha kolaydır. Bu programlar, genellikle uygulamacılar tarafından aile ziyareti için sürekli yolculuk yapmalarını gerektirmediğinden tercih edilmektedir (Birkan, 2001, 2002; Kırcaali-İftar, 2004).

Kuruma dayalı programlarda uygulamacı aileyi eğitim sürecine katar ancak ev ziyaretleri yapmaksızın tüm çalışmalarını kurumda sürdürür. Böylece uygulamacı ev ziyaretlerinde geçirecekleri zamanı aile ile aralarında daha sıkı işbirliği yaparak çocuk için uygun eğitim planı hazırlamada kullanma olanağı bulur. Aynı zamanda, kuruma dayalı programda uygulamacının çocuğu yoğun gözleme fırsatı da olacaktır. Bu programlar çocuklara diğer çocuklarla etkileşimde bulunma ve sosyalleşme fırsatlarını da sağlayabilir (Birkan, 2002).

Kuruma dayalı programlarda fiziksel ortamın düzenlenmesi ve belirlenen etkinliklerin sistemli bir biçimde yürütülmesi kolaydır. Ancak fiziksel ortam düzenlenirken ve günlük planlar hazırlanırken çocukların hem grup hem de bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Kırcaali-İftar, 2004). Kuruma dayalı okulöncesi özel eğitim hizmetlerinde her çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin karşılanması için sunulacak hizmetin bireyselleştirilmesi oldukça zordur. Eve dayalı okulöncesi özel eğitim hizmetleriyle, bu sınırlılıklar giderilmeye çalışılır.

Eve ve kuruma dayalı programlar

Ev ziyaretleri ve kuruma dayalı etkinliklerden oluşan programlardır. Kuruma dayalı programlarla özel gereksinimli çocuklara günde birkaç saat kurumda eğitim verilir. Eve dayalı programları yürüten özel eğitim öğretmenleri de belirlenen rutinlerle ev ziyaretlerinde bulunur. Bu ziyaretlerde ailelere öğretim planlarını çocuklara nasıl uygulayacaklarını ve nasıl değerlendirme yapacakları öğretilir. Okulöncesi özel eğitim programları sayesinde özel gereksinimli çocuklar okulda gerekli araç ve gerece sahip olurken yaşitlarıyla da etkileşim fırsatı bulurlar. Kurumdaki eğitimin evde sürdürülmesi ile de eğitim sürecinin devamlılığı sağlanmış olur (Birkan, 2002; Kırcaali-İftar, 2004).

Özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak düzenlenen özel eğitim programları çocuğun yaşına, cinsiyetine, sahip olduğu engelin tür ve derecesine göre farklılıklar gösterdiğinden, bu çocuklara yönelik olarak düzenlenen özel eğitim ortamlarında da farklılıklar bulunmaktadır.

Özel Eğitim Ortamları

Özel gereksinimli öğrenciler için hangi eğitim ortamının daha uygun olduğu konusu en çok tartışılan konulardan birisidir (Kargın, 2009). Özel gereksinimli bireylere yönelik olarak sunulan özel eğitim hizmetleri, tam zamanlı ayrıştırma eğitiminden, tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına kadar çeşitlilik göstermektedir (Eripek, 2005).

Ayrıştırma Eğitimi

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

Ayrıştırma eğitiminin temelinde,

1. Özel gereksinimli öğrencilerin farklı gereksinimleri olduğu, bu gereksinimlerin özel olarak düzenlenmiş çevrede, özel olarak eğitim görmüş personelle, öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanan programlarla ve bu programların getirdiği araç gereçlerle daha iyi karşılanacağı (Kargın, 2009),
2. Özel gereksinimli öğrencilerin normal akranları tarafından alay edilmelerinin, dışlanmalarının ve taciz edilmelerinin önüne geçileceği (Gottlieb, 1981; Akt. Batu ve Kırcaali-İftar, 2009),

3. Özel gereksinimli öğrencilerin benzer engel grupları ile birlikte eğitim görmelerinden dolayı kendilerini duygusal olarak daha iyi hissedecek olmaları (Kargın, 2009),

4. Özel gereksinimli öğrencilerin engelinden kaynaklanan (öğrenmede yavaşlık, aşırı hareketlilik, dikkat sürelerinin kısa olması gibi) güçlükleri nedeniyle, genel eğitim sınıflarında eğitim gören akranlarına olumsuz birer model olmalarının önüne geçileceği (Kargın, 2009) görüşleri yatmaktadır.

Ayrı eğitim okulları yukarıda sıralanan nedenlerle açılmasına ve günümüzde de halen devam etmesine karşın, alanda yapılan çalışmalar ve uygulamalardan elde edilen sonuçlar, bu okulların kendisinden beklenen yararları sağlamadığını, tam tersine bazı olumsuzlukları da beraberinde getirdiğini göstermiştir. Bu olumsuzluklar şu şekilde sıralanabilir.

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

2. Personel, program ve araç gereç yönünden özel olarak hazırlanan ayrı özel eğitim okullarından özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla yararlanacağı düşüncesi uygulamada beklenen sonuca ulaşamamış; aksine bu okullarda eğitim gören pek çok özel gereksinimli öğrencinin tam gün özel eğitime ihtiyacının olmadığı ve bu çocukların normal akranlarıyla etkileşimden daha fazla yararlanacakları fark edilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999).

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

4. Ayrı özel eğitim okullarının uygulamada yarattığı bir diğer olumsuzluk da özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmelerine neden olmalarıdır. Özel gereksinimli öğrenciler her hangi bir engelle etiketlendiğinde, bu öğrencilerden o engel grubunun davranışlarını sergilemesi beklenmektedir. Oysa aynı engel grubu içerisinde yer alan her öğrencinin yetersizlikten etkilenme düzeyi bazı ortak özellikleri dışında, yaşadığı çevrenin ve ailesinin özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir (Kargın, 2009).

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

Dünyada demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ve eşitlik düşünceleri, özel gereksinimli öğrencileri akranlarından ayırmanın insan haklarına aykırı olması (Kırcaali-İftar, 1998) ayrı özel eğitim okullarının sorgulanmasına neden olmuştur. Ayrıca batılı ailelerin, çocuklarının etiketlenmelerine karşı çıkararak başlattıkları protesto hareketleri ile çocuklarının uygun eğitim alabilmeleri için açtıkları davaları kazanmaları (Stephens, Blackhurst ve Magliocca, 1982) eğitim anlayışında değişikliğe neden olmuş, özel gereksinimli çocukların da genel eğitim ortamlarına kaynaştırılabileceği fikri ağırlık kazanmaya başlamıştır (Mac Millan, 1982).

Kaynaştırma Eğitimi

Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitimine verilen önemin artması ile birlikte kaynaştırma eğitimi özel eğitim alanında en çok kullanılan ve en çok tartışılan kavramalardan biri haline gelmiştir. Kaynaştırma eğitime ilişkin olarak alan yazın incelendiğinde, çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Kırcaali-İftar'a (1992) göre, kaynaştırma eğitimi sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel

gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Uğurlu'ya (1993) göre kaynaştırma özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla normal sınıflarda eğitim öğrenime özel bir şekilde dahil edilmesidir. Böylece özel gereksinimli çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırmaktır.

OECD'nin [Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü], (1995) raporuna göre, kaynaştırma eğitimi, engelin türü ve derecesine bağlı olarak, engelli ve normal gelişim gösteren çocukların, eğitsel ve sosyal yönlerden bütünleştirilmesi sürecidir.

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

Akçamete'ye (1998) göre kaynaştırma eğitimi en genel anlamı ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aynı sınıfta eğitim görmeleridir.

Avcı'ya (1998) göre kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuklara çeşitli ulusal ve uluslararası sözleşmelerde adı geçen fırsat eşitliği sağlama ilkesi çerçevesinde, onları en az kısıtlayan çevrede, potansiyellerini mümkün olan en azami düzeyde kullanma fırsatı vermedir.

Lewis ve Doorlag 'a (1999) göre kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir.

Sucuoğlu ve Kargin'a (2006) göre, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlamak suretiyle ğretim görmesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'sinde (573/KHK) ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak yukarıda sıralanan tanımlar incelendiğinde, bu tanımların her birinde doğrudan ya da dolaylı olarak destek özel eğitim hizmetlerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Destek zel eğitim hizmetleri

Destek zel eğitim hizmetleri; kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciye ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir (Kırcaali-İftar 1998). Destek zel eğitim hizmetleri kaynak oda, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak sıralanabilmektedir. (Batu, 2000b; Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynak oda

Kaynak oda özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin desteğe gereksinim duyduğu derslerde, kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009; Eripek, 2003). Bu durum, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de destek eğitim odası olarak ifade edilerek "kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş eğitim ğretim ortamları" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006a).

Kaynak odada normal sınıftaki özel gereksinimli öğrencilere, özel eğitim öğretmeni tarafından eksiklik gösterdikleri derslerde veya ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda bireysel ya da küçük grup eğitimi verilir (Kırcaali-İftar, 1995). Burada sınıftaki derslere paralel çalışmalar yürütülür ve özel gereksinimli öğrencinin derslerle ilgili eksiğini kapatması amaçlanır. Bu nedenle kaynak oda eğitimi, normal programda yapılan uyarlamalarda başarılı olabilecek düzeyde performansa sahip özel gereksinimli öğrenciler için uygundur (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008).

Kaynak oda eğitiminin; özel gereksinimli öğrencilere normal akranlarıyla birlikte öğrenim görme, gerektiğinde alan uzmanlarından hizmet alma olanağı sağlama açısından özel gereksinimli öğrencilere yararları bulunduğu gibi, kaynak oda öğretmenin, normal sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencisinin başarısını artıracak önerilerde bulunması; öğrenci ile ilgili fikirlerini ve materyalleri paylaşarak sınıf öğretmeniyle işbirliği yapması (Gearheart ve Weishahn, 1984) ve gerektiğinde uzmana ulaşabilme olanağı sağlama açısından da sınıf öğretmenlerine de yararları bulunmaktadır.

Öte yandan kaynak oda eğitimi; kısa süreli de olsa ayırtırmaya neden olması, normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eş güdümlü sağlamanın çok zor olması, öğretmenin sorunla baş etmek yerine, sorunu sınıftan çıkartabilme fırsatı olarak kaynak odayı görmesi, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, normal sınıfta da benzer yakınlığı beklemeye başlaması (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999) açısından da eleştirilmektedir.

Kaynak oda uygulamaları yasal alt-yapı oluşturulmasına rağmen okullardaki özel eğitim öğretmeni ihtiyacının halen devam etmesi, gerekli araç-gereç ve donanımın sağlanmaması nedeniyle Türkiye'de örnekleri az görülen bir uygulama şeklidir (Sart, Ala, Yazlık ve Karataş-Yılmaz, 2004).

Sınıf içi yardım

Kaynak öğretmen ya da uzman kişi tarafından normal sınıftaki özel gereksinimli öğrenciye, normal gelişim gösteren öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine gereksinim duydukları konularda verilen hizmettir (Kırcaali-İftar, 1995). Bu çalışma içinde farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir. Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta gerektiğinde, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf içi yardım sağlanabilir. Sınıf içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir (Kırcaali-İftar, 1998). Belli aralıklarla uygulamaların bu şekilde gerçekleşmesi, destek hizmet sağlayan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin sınıftaki özel öğretmenleriymiş gibi görünme olasılığını azaltır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

Sınıf içi yardımın; özel gereksinimli öğrencinin sınıftan ayrılmasını gerektirmemesi, öğretmenin bilgi ve becerisini arttırması, öğretmene sorumluluk almayı ve kendi sorunuyla başa çıkmayı öğretmesi, öğretmenle uzman arasındaki iletişim kopukluğunu ortadan kaldırması, normal öğrenciye sistematik öğretim sunulması nedeniyle çabuk ve kalıcı öğrenme ortamları sağlaması açısından yararları bulunmaktadır (Kargın, 2009). Ayrıca, sınıf öğretmenlerine, sınıf ortamındaki araçları nasıl kullanacağını öğretmesi, sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye nasıl davranacağını öğrenmesine yardımcı olması (Akkoyun, 2007), sınıf öğretmenleri açısından da yararları bulunmaktadır.

Öte yandan sınıf içi yardım; normal sınıf öğretmeni ve uzman arasında görev tanımı oluşturmaması, üzerinde uzlaşmaya varılmış paylaşım sağlanmasını zorlaştırması, özel gereksinimli çocuğun kendini ayrıcalıklı hissetmesine neden olması (Kargın, 2009) ve sınıfın fiziksel özelliklerinin sınıf içi yardıma uygun olmaması nedeniyle kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürütülen bireysel çalışmaların diğer öğrencilerin

dikkatlerini dağıtabilmesi (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999) açısından eleştirilmektedir.

Özel eğitim danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, normal sınıf öğretmenin talebi üzerine, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı dolaylı bir hizmettir. Özel eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanabilir (Kırcaali-İftar, 1998). Sınıf öğretmeni, özel eğitim danışmanına, belli derslere ya da bir dersin belli bir içeriğinin öğretiminde karşılaştığı güçlüğü aşma, bireysel eğitim programı hazırlama (Kargın, 2009) ve kaynaştırma öğrencisinin öğrenme ya da davranış sorunlarının çözümü için başvurabilir (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitim danışmanlığı üç temel ögeden oluşmaktadır. Bu üç öge, danışman (örneğin, özel eğitim öğretmeni), danışan (örneğin okulöncesi öğretmeni) ve hakkında danışıldır (örneğin, kaynaştırma öğrencisi) (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009; Kırcaali-İftar, 1994, 1998; Salend, 1998).

Özel eğitim danışmanı, danışmanlık konusunda bilgi ve beceri sahibi olan bir özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen olabilir. Özel eğitim danışmanına başvuru nedenleri arasında, özel gereksinimi olan öğrencilerin davranış sorunlarını gidermek, belli derslerde yaşayabilecekleri güçlükleri yenmek, bireysel eğitim programı hazırlamak ya da eğitsel değerlendirme konusunda destek almak sayılabilir (Batu ve Topsakal, 2003).

Özel eğitim danışmanlığı, normal sınıf öğretmenin talebi üzerine gerçekleştiğinden, danışmanlığın gönüllülük esasına dayandığı söylenebilir. Öğretmen özel eğitim danışmanına başvurabilir. Ancak danışmanın önerilerini uygulama konusunda serbesttir ve danışmanlık sürecinin her hangi bir aşamasında vazgeçme hakkına sahiptir. Özel eğitim danışmanı ve danışan arasında bilgiler gizli tutulmalıdır. Bu süreçte, gerekirse özel gereksinimli öğrenci hakkında ailesine bilgi verilebilir (Kırcaali-İftar, 1994). Özel eğitim danışmanlığı süreci özel eğitim danışmanlığı, giriş, sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve

sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (Batu ve Topsakal, 2003; Batu ve Kırcaali-İftar, 2009; Salend, 1998).

1. Basamak: Giriş. Giriş basamağı, danışanın danışmana ilk kez geldiği, tanışmanın ve konuya girişin yapıldığı bölümdür. Danışan bu görüşme öncesinde, danışmandan telefonla ya da bizzat giderek randevu almalıdır. Giriş basamağında, danışman danışanı sıcak bir şekilde karşılayarak oturması için rahat bir yer gösterir ve kendisi de danışanını rahatlıkla görebileceği ve konuşabilecekleri bir yere oturur. Eğer danışman ve danışan tanışmıyorlarsa, tanışma ve ısınma sohbetleri bu bölümde gerçekleşir. Giriş aşaması formal sürece geçilmeden önce yer alan informal bir basamaktır. Bu basamakta yapılacak işlerden birisi de danışmanın ve danışanın, sorumluluk ve görevlerinin iyi bir şekilde belirlenmesidir (Batu ve Topsakal, 2003).

2. Basamak: Sorunun belirlenmesi. Sorunun belirlenmesi basamağında danışman gerekli yerlerde sorular sorarak danışanın sorununu açık bir şekilde ifade etmesine yardımcı olur. Danışanın belirttiği sorunun sayılabilir, ölçülebilir ve tekrarlanabilir ifadelerle açıklanması, sorun davranışın hem danışan hem de danışman tarafından aynı şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu şekilde sorunun çözümüne yönelik girişimlerde bulunmak da kolaylaşacaktır.

Danışanın sorununu açık şekilde ifade edebilmesi için danışman gerekli gördüğü yerlerde sorular sormalıdır. Bu sorular daha çok açık uçlu sorular olmalı ve danışman "neden" sorusunu sormaktan özellikle kaçınmalıdır. "Neden" yerine "nasıl" sorusunu tercih etmesi, danışmanın daha açıklayıcı cevaplar almasını sağlayacaktır (Salend, 1998; Batu ve Topsakal, 2003).

3. Basamak: Çözüm önerilerinin geliştirilmesi. Çözüm önerilerinin geliştirilmesi basamağı, bir önceki aşamada karar verilen davranış ya da öğrenme sorununun çözümüne yönelik önerilerin geliştirildiği basamaktır. Bu basamakta danışman, danışan öğretmenin sınıfında kullanabileceği özellikte öneriler geliştirmeye çalışır. Bu önerileri danışman tek başına geliştirebileceği (uzman yaklaşım) gibi, öğretmenle işbirliği yaparak (işbirlikçi yaklaşım), öğretmenin de önerilere katkıda bulunmasını

sağlayabilir. Bu durumda danışman, öğretmeni öneri getirmesi için cesaretlendirmeli, fırsatlar yaratmalı ve önerilerini desteklemelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009; Salend, 1998).

4. Basamak: Çözüm önerilerinin uygulanması. Çözüm önerilerinin uygulanması basamağı tamamen danışanın önerilenleri uygulamasıyla ilgilidir. Danışan öğretmen belirlenen çözüm önerilerini uygulayıp uygulamamakta serbesttir. Danışmanın danışan üzerinde hiçbir yaptırım gücü yoktur, ancak, danışman kendi ikna etme becerilerini kullanabilir (Kırcaali-İftar, 1994).

Öğretmen uygulama sırasında danışmana giderek uygulama hakkında bilgi verebilir; uygulama bittiğinde danışmana giderek bilgi verebilir ya da uygulama sırasında soru sormak isterse telefon aracılığıyla da danışmana soru sorabilir. Bu basamakta diğer basamaklarda olduğu gibi birden fazla görüşme gerçekleştirilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

5. Basamak: Sonuçların değerlendirilmesi. Sonuçların değerlendirilmesi basamağında, danışman ve danışan uygulama sonucunda gelinen noktayı birlikte değerlendirerek danışma sürecine devam edip etmeyeceklerine karar verirler (Batu ve Topsakal, 2003). Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma öğrencisinin davranış ve öğrenme sorunlarının çözümünün, sınıf öğretmenin kendisi tarafından gerçekleştirilmesini sağladığından, sınıf öğretmenin bilgi ve becerilerinin gelişmesine yol açar. Böylece öğretmenin, benzer sorunlarla ilerde de karşılaşması durumunda, bu sorunları kendi başına çözme olasılığı artmış olur (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

Özel eğitimde, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin, bu gereksinimlerinden fark edilmesinden hemen sonra başlatılması gerektiğini göstermektedir (Wolery ve Wilbers, 1995). Tıbbi ve eğitsel tanılamalar sonucu özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine gereksinimi olduğu belirlenen özel gereksinimli bireyler, özelliklerine uygun eğitsel düzenlemelere yerleştirilirler (Eripek, 2005). Özel gereksinimli

öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına katıldığı ilk eğitim basamağı okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi

Özel gereksinimli öğrencilerin okulöncesi dönemde temel iletişim becerilerini kazanarak normal gelişim gösteren akranlarına sağlıklı ve dengeli bir biçimde uyum sağlamasında, kaynaştırma uygulamalarının önemi büyüktür (Gampel, Gottlieb ve Harrison, 1974). Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilere, normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişim kurma ve onlarla daha çok etkileşimde bulunma fırsatı sağlar. Böylece özel gereksinimli öğrenciler yetişkin bir birey olduklarında da toplumun karmaşık yapısına daha kolay uyum sağlayabilirler (Bayhan, 1998; Ryndak ve Alper, 1996).

Kaynaştırma uygulamalarının okulöncesi dönemde sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için sahip olması gereken bir takım amaçları bulunmaktadır.

Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmanın Amaçları

Okulöncesinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının amaçları (Dönmez, Avcı ve Arslan, 1997);

1. Hem özel gereksinimli çocuklar, hem de normal gelişim gösteren çocukların etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi bir biçimde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerine destek olmak;
2. Normal çocukların özel gereksinimli yaşitlarını daha yakından tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak;
3. Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamlar hazırlamak;

4. Özel gereksinimli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmaktır.

Okulöncesinde yürütülen kaynaştırma uygulamaları amaçları doğrultusunda gerçekleştirildiğinde pek çok yarar sağlamaktadır.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin yararları

Kaynaştırma eğitiminin diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi okulöncesinde de yaygınlaşmasıyla birlikte kaynaştırma eğitiminin yararları üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalarda kaynaştırma eğitiminin, gerek özel gereksinimli, gerekse normal gelişim gösteren çocuklara ve ailelerine pek çok yararlarının olduğu ortaya çıkmıştır (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1993). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklara, normal gelişim gösteren çocuklara ve onların ailelerine sağladığı yararlar aşağıda açıklanmıştır.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklara yararları

Okulöncesi dönemde başlayan kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli çocukların gelişimi hızlanmakta, ortaya çıkabilecek başka yetersizlikler önlenebilmektedir (Eripek, 2003). Okulöncesi dönemde yürütülen kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli çocuğun özrünün engele dönüşmesi engellenebilmekte, dolayısıyla okul yaşına geldiğinde normal eğitim ortamlarından yararlanma olasılığı artmakta, böylece ailelerin yaşadığı duygusal ve toplumsal sorunlar azalmaktadır (Akçamete, 1998).

Özel gereksinimli çocukların belli zamanlarını normal gelişim gösteren akranları ile birlikte geçirmesi, sosyal ilişkiler açısından birçok fırsat sağlamakta ve bu çocukların iletişimlerini ve sosyal becerilerini geliştirmektedir. Kaynaştırma eğitimi özel

gereksinimli çocukların okuldaki arkadaş grubuna katılması ve kabul görmesiyle birlikte, çocuktaki bağımlılık duygusunun azalıp, bağımsızlık duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Çocuklar arasında kurulan dostluklar özel gereksinimli çocuğun kendisine olan saygısının artmasına, olumlu bir benlik ve güven duygusunun gelişmesine yol açmaktadır (Atay, 1995; Baydık, 1997; Ryndak ve Alper, 1996; Ünsal, 2003). Bununla birlikte özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren akranları arasında kurulan etkileşim sayesinde özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarını model alarak toplumca benimsenen davranış repertuarını genişletebilir, iş birliği yapma paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme fırsatı bulabilirler. Böylece özel gereksinimli öğrenciler akranlarından uygun konuşma ve dil modellerini kazanma şansını yakalayabilir, zengin bir öğrenme çevresi oluşan özel gereksinimli çocuklar daha hızlı akademik ilerleme ve başarı kazanabilirler. (Aral ve Gürsoy, 2007; Grafinkle ve Schwartz, 2002; La porta, Mc Gee, Martin, Vorce, Hippel ve Donnavan, 1996; Akt. Şahbaz 1997; Ryndak ve Alper, 1996). Ayrıca, kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma eğitimine katılmayan öğrencilere göre daha üst seviyede sosyal iletişimde bulunabilmekte ve normal gelişim gösteren akranlarıyla ilişkilerinde daha aktif olabilmektedirler (Diamond ve Hestenes, 1994).

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklara sağladığı yararların yanı sıra, normal gelişim gösteren çocuklara da çeşitli yararlar sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuklarla bir arada eğitim gören normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimlilere karşı olumsuz tutumlarını değiştirebilirler ve bunun sonucu olarak da bireysel farklılıkları fark ederler (Aral ve Gürsoy, 1997; Atay, 1995; Avcı, 1998). Kaynaştırma eğitimine katılan normal gelişim gösteren çocuklar, bireysel farklılıklara daha hoşgörülü yaklaşabilmekte, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak empati kurmaları, onların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamakta ve kazandığı bilgi ve yeterlilikleri ileriki yıllara da taşıyabilmektedir (Avcı 1998; Diken ve

Sucuoğlu, 1999; Güzel-zmen, 2003; Karamanlı, 1998; Kırcaali-İftar, 1992; Şahbaz, 1997).

Normal gelişim gösteren çocuklar okul ve okul dıŐı ortamlarla özel, yardımcı bir arkadaş olarak, özel gereksinimli bir çocuğa rehber olabilir (Ercan ve Haktanır, 2001). Ayrıca kaynaştırma eğitiminde normal gelişim gösteren çocuklar ğretmen rolünü üstlenebilir, özel gereksinimli çocuklarla birlikte oyun oynayabilirler, yemekte otobüste veya oyun alanlarında özel bir arkadaşlık rolü alabilirler. Bu tür etkileşimler sayesinde normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocukların birçok olumlu özelliklere ve yeteneklere sahip olduklarını öğrenebilirler (Ryndak ve Alper, 1996). Bununla birlikte, özel gereksinimli çocuklara normal gelişim gösteren çocukların yardım etme, destek olabilme, ynlendirebilmelerinin normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarının değiştirilmesine de büyük katkısı vardır. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocuklar için önem taşımaktadır (Ercan ve Haktanır, 2001; Ryndak ve Alper, 1996).

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan aileye yararları

Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklara yararı olduğu gibi onların ailelerine de pek çok yararları vardır. Kaynaştırma uygulamaları sayesinde özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin ocuk üzerindeki beklentileri çocuklarının kapasiteleriyle uygunluk göstermeye baŐlar, okula bakış açıları deđiŐir, çocukların ilgi ve ihtiyaçları konusunda daha sağlıklı bilgi edinirler, aile içi çatıŐmalar azalır ve aile sağlığı artar, çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeni yollar öğrenirler (Atkın, 2009). Ayrıca, aileler, çocuklarının, normal gelişim gösteren çocuklarla eşit Őartlarda eğitim almasından dolayı moral kazanırlar, ailelerin yaşadıkları duygusal ve toplumsal sorunlar azalır (Eripek, 2003) ve özel gereksinimli çocuğun gelişimine yönelik çaba göstermeye başlarlar (Kırcaali-İftar, 1998).

Normal çocukların aileleri de kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında büyük önem taşımaktadır. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009). Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının kendi çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını kesintiye uğratacağını düşündüklerinden çocuklarının kaynaştırma sınıflarında olmalarını istememektedirler (Aral ve Gürsoy, 1997). Normal çocukların evde kaynaştırma ya da kaynaştırma öğrencisiyle ilgili olarak duyacakları olumsuz herhangi bir ifade, ertesi gün kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz bir davranış olarak yansıyabilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009). Bu nedenle tıpkı özel gereksinimli ailelerin olduğu gibi, normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin de kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmeleri gerekir. Normal gelişim gösteren ailelerin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri kendi çocuklarına evde bilgiler sağlamalarını kolaylaştırır, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin artmasına yardımcı olur.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yukarıda belirtilen yararları sağlanması ve başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların okulöncesi dönemde kaynaştırılmalarına ilişkin yasal düzenlemeler

Özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitime başarılı bir şekilde kaynaştırılabilmesi için yapılan yasal düzenlemeler, tarih sırasına göre aşağıda verilmiştir.

06.06.1997 tarihli 23011 Mükerrer sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin okulöncesi eğitime ilişkin hükümleri aşağıda verilmiştir.

Madde 6: Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür.

Madde 7: Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okulöncesi eğitim zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okulöncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okulöncesi eğitim süreleri uzatılabilir.

18.01.2000 tarihli ve 23937 mükerrer sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin bazı maddeleri 20.02.2002 tarihli ve 24677 sayılı Resmi Gazete ile 18.12.2004 tarihli ve 25674 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür. Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve eğitim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitimlerine öncelik verilir denilmektedir. Yine aynı yönetmelikte; "Zorunlu eğitim çağına gelen, özel eğitim gerektiren veya tanısı konulmamış ve yerleştirme kararı alınmamış her bireyin, başvurduğu okulöncesi kurumlarına ve ilköğretim okullarına kaydı yapılır. Kaydı yapılan öğrencinin durumu, özel eğitim gereksinimleri ve alınacak önlemler; rehber öğretmen, psikolojik danışman, sınıf öğretmeni veya özel eğitim öğretmeni, öğrenci velisi ve okul yönetimince belirlenir. Öğrencinin kaydettiği gelişmeler izlenir ve gerektiğinde okul dışından özel eğitim desteği sağlanır. Tüm önlemlere rağmen okulun programından yeterince yararlanamayan öğrenci için, okul yönetimi öğrenci için, öğrencinin durumunu belirtir ayrıntılı bir rapor düzenleyerek milli eğitim müdürlüğüne gönderir" denmektedir.

Özel eğitim hizmetleri 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise;

MADDE 29 – (1) 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okulöncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okulöncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir.

(2) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimlerini, öncelikle okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır. Ancak, bu bireyler için okulöncesi özel eğitim okulu/kurumu ve özel eğitim sınıfları da açılabilir, denilmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin okulöncesi döneme başarılı bir biçimde kaynaştırılabilmeleri, bir ekip çalışması gerektirir. Bu ekipte yer alan okul yönetimi, rehber öğretmen, aile ve okulöncesi öğretmeni okulöncesinde kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında çok önemli rollere sahiptirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu bireylerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili üzerlerine düşen rolleri yaparak işbirliği içerisinde çalışmaları kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında görev alan görevlilerin rolleri Özel eğitim hizmetleri 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilmiştir. Bu yönetmeliğin 52. Maddesinde okul yönetiminin, 63. Maddesinde, Rehber öğretmenlerin görevleri tanımlanmıştır. Yine aynı yönetmeliğin 59. Maddesinde öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları şu şekilde tanımlanmıştır.

Öğretmen

MADDE 59 – (1) Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

(2) Öğretmenler bu görevlerinin yanında aşağıdaki görevleri de yürütürler:

a) Bireyselleştirilmiş eğitim programları, gelişim ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak.

b) Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamak ve değerlendirmek.

c) Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlamak ve/veya temin etmek.

ç) Okul ve kurumdaki aile eğitim çalışmalarına katılmak, sınıfındaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlamak ve yürütmek.

d) Öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanması ve eğitim performansları doğrultusunda başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ve BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak.

e) Öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirler almak.

f) Öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda birebir eğitim yapmak.

g) Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okul ve kurumlarda alan öğretmenleri ile birlikte ders okutmak.

(3) Öğretmenler ayrıca, görev tanımında belirtilen diğer görevler ile müdür tarafından verilen eğitim-öğretimle ilgili görevleri de yapar.

Okulöncesinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında ve bu uygulamalara katılan özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında en büyük rol öğretmenlere düşmektedir.

Okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları

Öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili görevleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 59. Maddesinde tanımlanmakla birlikte, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli etmenlerden biri bu görevleri yerine getirecek olan öğretmenlerin özellikleridir. Öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırmaya istekli ve onları kabul edici bir görüş ve tutum içinde olmaları gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009). Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumlarını inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bazılarında, kaynaştırmaya ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu (Agran, Snow ve Swaner, 1999; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Van Reusen, Shosho ve Barker, 2000) bazılarında ise olumsuz olduğu (Avramidis ve Norwich 2002; Soodak, Podell ve Lehman, 1998; Snyder, 1999; Şahbaz, 2007; Şahbaz, 2008; Şahbaz ve Peker, 2008; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher ve Saumeel, 1996) belirtilmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumlarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları sınıfların kalabalık olması, kaynak oda yetersizliği (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher ve Saumeel, 1996), okulun ve özel gereksinimli öğrencinin özellikleri (Soodak, Podell ve Lehman, 1988, Sünbül ve Sargin, 2002) öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları (Brown, Bergen, House, Hittle ve Dickerson, 2000; Bradshaw ve Mundia, 2006) olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri üzerine bu faktörlerin her birinin önemli etkisi olmasına rağmen bunlar içinde en önemli faktör kaynaştırmayla ilgili öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarıdır. Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının çoğu da bu çocuklar hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerden ve öğretmenlerin bu çocuklardan beklentilerinden kaynaklanmaktadır (Campbell, Judith ve Bost, 1985). Bu nedenle öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmeleri gerekliliği birçok araştırmada sıklıkla vurgulanmaktadır.

Okulöncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocukların normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmaları ile ilgili olarak hizmet içi ve hizmet öncesi olmak üzere iki farklı şekilde bilgilendirilmektedir. Okulöncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi kadar hizmet öncesinde bilgilendirilmesi de öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir (Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Gözün ve Yıkılmış, 2004). Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde (lisans düzeyi) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin endişelerini belirlemek, olumsuz tutumlarını ve algılarını değiştirebilmek için en iyi zaman olabilmektedir (Loreman, Sharma, Forlin ve Earle, 2005).

Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik görüşlerine yer veren Türkiye’de ve Türkiye dışındaki araştırmalar incelendiğinde, daha çok sınıf ve branş öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Oysa özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmalarında etkin olarak görev alacak olan okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ulaşılan ilgili araştırmalar; okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili araştırmalar, okulöncesi öğretmenlerine yönelik araştırmalar ve okulöncesi öğretmenadaylarınayönelik araştırmalar olmak üzere üç başlık altında toplanmış ve her başlık altında konu ile ilgili benzer diğer araştırmalara yer verildikten sonra araştırma konusu ile ilgili araştırmalarayer verilmiştir.

Okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde okulöncesi dönemde özel gereksinimli çocuklarla ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları, 0-6/8 yaş dönemindeki gelişimsel gerilik/yetersizlik gösteren çocuklara herhangi bir beceriyi öğretmeyi, uygun olmayan davranışları söndürmeyi ya da olumlu davranışlar kazandırmayı konu alan beceri öğretimini konu alan araştırmalar (Akköse, 2008; Altunel, 2007; Ardiç, 2008; Bakkaloğlu, 2004; Bozkurt ve Gürsel, 2005; Canay, 2003; Çetin, 1995; Çuhadar, 2008; Erbaş, 2001; Odluyurt, 2007), ailelere belli bir programı uygulama becerisi kazandıran ve bu programda başarılı olan ailelerin özel gereksinimli çocuklarına öğretim sunmasını konu alan araştırmalar (Birkan, 2001; Özcan, 2004; Tuş-Gümüşçü, 1996), özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin duygu-durumlarını inceleyen araştırmalar (Görgü, 2005; Richter-Kanık, 1998; Tezel, 2003), gelişimsel gerilik/yetersizlik gösteren çocukları birbirleri ve normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştıran araştırmalar (Bilgiç, 2007; Özenmiş, 2000; Zeteroğlu, 2006), özel gereksinimli çocuklara ilişkin varolan bir durumu betimlenmesini konu alan araştırma (Çağlar, 2006) ve okulöncesi dönemde özel gereksinimli çocukların tanılanmasını, sunulacak özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri ile sağlık hizmetlerinin değerlendirilmesini ve incelenmesini konu alan araştırmalar (Özdemir, 2005; Yalçintaş, 2006) olarak sıranabilir. Ancak, alan yazında okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalar özetle aşağıda verilmiştir.

Baysal-Metin (1989) "Okulöncesi dönemdeki Down Sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi" adlı yaptığı araştırmada deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırmada okulöncesi dönemde kaynaştırma programına katılan (deney grubu) ve katılmayan (kontrol grubu) down sendromu tanısı bulunan 4-6 yaş grubundaki 12 çocuk ile çalışılmış; kontrol ve deney grubundaki çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve özbakım becerileri ile ilgiligelişimleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma programlarına katılan down sendromlu çocukların, özel eğitim sınıfındaki down sendromlu çocuklara

göre bilişsel, sosyal, özbakım ve motor gelişim alanlarında istatistiksel olarak önemli aşamalar kaydettikleri; uygulanan Denver Gelişim Tarama Testi ve Seattle Performans Gelişim Ölçeği'nden de daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Metin, Şahin ve Şanlı (1999), "Okulöncesi düzeyde ve dört-dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelenmesi" adlı yaptıkları araştırmada, zihinsel engelli çocukların serbest oyun ortamında tercih ettikleri oyun köşeleri, oynadıkları oyun ve oyuncakları incelemek amacıyla gözlem tekniğini kullanmışlardır. Araştırmaya 8'i 4-6 yaş grubu, 6'sı 7-9 yaş grubundan olmak üzere toplam 14 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve her çocuk için ayrı ayrı hazırlanan gözlem kayıt formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihinsel engelli çocukların yaş grubu ve cinsiyet değişkenlerine göre tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinde farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca zihinsel engelli çocukların cinsiyet özellikleri ve gelişim aşamalarına uygun davranışlar sergiledikleri de görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin oyun köşesine yönelik sıkıntılar yaşadıkları ve öğretmenlerin bu konuda motive edilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Brown, Bergen, House, Hittle ve Dickerson'ın (2000), "Okulöncesi kaynaştırma programında gelişime yönelik uygulamalar, sınıf adaptasyonları ve ebeveyn katılımının incelenmesi" adlı yaptıkları araştırmada gözlem tekniği kullanmışlardır. Araştırmada okulöncesi eğitim kurumlarına kaynaştırılan özel gereksinimli çocuklar araştırmacılar tarafından üç ay süreyle haftada üç kez izlenmiş, özel gereksinimli çocuklara öğretmenleri tarafından uygun çalışmalar yürütülüp yürütülmediği ve ailelerin çalışmalara katılımı gözlenmiştir. Araştırma sonucunda yürütülen kaynaştırma uygulamalarının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan bu yetersizliklerin giderilmesi için hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Klein, Geiss, Kushner ve Hill (2003), "Erken çocukluk kaynaştırma destek programı: Farklı becerileri öğrenebilmek için ünitelerle birleştirilerek destekleme" adlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın deney grubunu oluşturan sınıflara haftada üç gün

deneysel uygulama yapılmış ve proje yöneticileriyle de haftalık değerlendirme toplantıları düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, “Erken Çocukluk Dönemi Kaynaştırma Eğitimini Destekleme Program”ındaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre etkinlikleri yapma konusunda daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca, deney grubundaki özel gereksinimli çocukların, kontrol grubundaki özel gereksinimli çocuklardan akademik açıdan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan “Erken Çocukluk Dönemi Kaynaştırma Eğitimini Destekleme Program” ının normal gelişim gösteren çocukların akademik başarılarına da önemli katkılar sağladığı bulunmuştur.

Odluyurt'un (2007) “Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi” adlı yaptığı araştırmasında, kaynaştırmaya hazırlık becerileri ilişkin alan yazını taramış ve okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine başvurarak okulöncesi dönemdeki gelişimsel gerilik/yetersizlik gösteren çocukların sahip olması gereken kaynaştırmaya hazırlık becerileri belirlenmiştir. Araştırmada, gelişimsel gerilik/yetersizlik gösteren çocukların grup etkinliklerinde sunulan iki basamaklı yönergeleri takip etme, etkinliklere parmak kaldırarak katılma ve “..... istiyor musun?” sorusuna başını sallayarak isteğini belirtme becerileri ele alınmış ve çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretilmesinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, gelişimsel gerilik/yetersizlik gösteren çocukların grup etkinliklerinde sunulan geçiş becerilerinin öğretimi sağlanmış ve belirlenen özel gereksinimli öğrencilerin öğretilen geçiş becerilerine genelleme yapabildikleri tespit edilmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerine yönelik araştırmalar

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda okulöncesi öğretmenlerine yönelik Türkiye’de ve Türkiye dışındaki araştırmalar incelendiğinde, daha çok sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesi ile ailelere yönelik konular üzerinde yoğunlaştığı (Atay,1995; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000a; Batu, 2000a; Dönmez, Avcı ve Arslan, 1997; Brayn, 1974; Goodman,

Gottlieb ve Harrison,1972; Gresham ve Reschly 1986; Guralnick ve Groom, 1988; Diken,1998; Metin, 1997; Larviee ve Horne, 1991; Stoiber, Gottinger ve Goetz, 1998; Şahbaz, 1997; Uysal, 1995; Van Reusen, Shosho ve Bonker, 2000) görülmektedir.

Bu araştırmaların bazılarında ise öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlenmeye çalışılmıştır.Araştırmalar sonucunda ise farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında kadın öğretmenlerin (Higgs, 1975; Beh-Pajoo, 1992; Leyser, Kapperman ve Keller, 1994) bazılarında ise erkek öğretmenlerin (Avramidis, Bayliss ve Burden 2000a; Carroll, Forlin, ve Jobling, 2003; Loreman, Sharma, Forlin ve Earle, 2005) kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları, bazılarında ise kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı (Harasymiv ve Horne, 1975; Özbaba, 2000; Polat, 1993; Ringlaben ve Price, 1981; Sucuoğlu ve Diken 1999; Şahbaz ve Peker, 2006) tespit edilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasına ilişkin görüş, öneri ve tutumlarını inceleyen araştırmalar ise sınırlıdır. Bu araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Jekins, Odom ve Speltz, (1989), "Sosyal kaynaştırmanın özel gereksinimli okulöncesi çocuklara etkileri" ile ilgili yaptıkları araştırmada okulöncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların sosyal yeterlilikleri öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerle belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, oyun etkinliklerinin özel gereksinimli çocukların sosyal yeterliliklerini artırdığı ve öğretmenler tarafından sosyal yeterlilikleri değerlendirilen özel gereksinimli çocukların, sosyal gelişim düzeylerinde de artışlar olduğu tespit edilmiştir.

Bennett, DeLuca ve Bruns (1997) "Kaynaştırmayı uygulamaya koymak: Öğretmen ve ailelerin bakış açıları" adlı yaptıkları araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi dönemde özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma verileri 84 okulöncesi öğretmeninden ve 44 okulöncesi eğitime kaynaştırılan özel gereksinimli çocuk ve ailesinden anketle nicel veriler, 7 aile ve 8 öğretmenle de birebir görüşerek nitel veriler toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında okulöncesi öğretmenlerinin kaynak ve desteğe ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında aile katılımına olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında aile ve öğretmen iletişiminin önemi konusunda hem okulöncesi öğretmenleri, hem de ailelerin aynı fikirde oldukları tespit edilmiştir.

Karamanlı (1998), "Okulöncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi" adlı yaptığı araştırmada, okulöncesi dönemde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal çocukların ve okulöncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırmaya kaynaştırma programına katılan 140 normal gelişim gösteren çocuk, 13 zihinsel engelli çocuk ve bu sınıflarda görev yapan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren çocuklara ve öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların "Başladığı oyunu/etkinliği bitirme" ve "Kendi istekleri için ısrar etme" gibi davranışları hakkında olumsuz görüş bildirdikleri; paylaşma ve yardımlaşma, davranışları hakkında ise olumlu düşündükleri saptanmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların ise zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışlarını öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları bulunmuştur.

Özbaba (2000), "Okulöncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmalarına) karşı tutumları" adlı yaptığı araştırmasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okulöncesi dönemde ailelerin ve öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli çocukların entegrasyonuna ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 300 ebeveyn ve 32 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; anne babalara ait değişkenlerden engelli çocuğa sahip olma, programa katılan engelli çocuktan rahatsız olma, engelli çocuğun programdan etkilenme durumu, çocuğun engel türü, programa katılım süresi değişkenlerinin, tutumlarda farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerinin ise, kurumdaki görev, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi,

sahip olunan branş, özel eğitim konusunda eğitim alma, kurumdaki engelli çocuk sayısı, engelli çocukların programa katılım süresi, çocuk sahibi olma, engelli çocuğa sahip olma, öğretmenlik tecrübesi, kaynaştırma alanında eğitim alma gibi değişkenleri incelenmiş ve bu değişkenlerin okulöncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ve bu çocukların kaynaştırılması konusunda yeterli bilgi sahibi olmamalarının okulöncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörden birisi olduğu saptanmıştır.

Temel (2000), "Okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri" ile ilgili yaptığı araştırmada veriler anketle 118 anaokulu öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimi" dersini alan ve özel gereksinimli çocukla daha önce çalışan okulöncesi öğretmenlerinin, "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimi" dersini almayan ve özel gereksinimli çocukla daha önce çalışmamış okulöncesi öğretmenlerine göre kaynaştırma sürecinde yapılması gerekenler konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Ayrıca, özel eğitim ile ilgili ders almayan öğretmenlerin kaynaştırma öncesi yapılan hazırlıklarla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları saptanmış ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ile özel eğitim ders alma durumu arasındaki önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan hizmet yılı, öğretmenin yaşı, daha önce özel gereksinimli bir çocukla çalışma ve ailesinde özel gereksinimli bireyin olup olmaması okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sünbül ve Sargın (2002), "Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları" adlı yaptıkları araştırmada, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanmışlardır. Araştırma verileri entegrasyona karşı tutum ölçeği (EKTÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmaya toplam 110 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların genel olarak kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum içinde buldukları, ancak öğretmenlerin özür türlerine ve çeşitli değişkenlere göre özel gereksinimli bireylere

yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmış ve özür ağırlaştıkça da olumsuz tutum içinde buldukları belirlenmiştir.

Üstün ve Yılan (2003), “Okulöncesi öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar” adlı yaptıkları araştırmada, Amasya ilindeki okulöncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumları; meslek tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri ve mezun oldukları okullar ve zihinsel engelli çocukların ana sınıflarında bulunması gerektiğine olan inanç değişkenleri bakımından incelemiştir. Araştırma verileri Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (ZÖYÖTÖ) ve öğretmenler hakkında bilgi edinmek üzere de Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırmasına ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu bulunmuştur.

Artan ve Balat-Uyanık (2003) “Okulöncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi” ile ilgili yaptıkları araştırmada, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki bilgi ve düşünceleri belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul ve Ankara’da özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan 87 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ve bu çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu ve bu konuda bilgilendirilmek istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, hizmet yılı artan okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin normal sınıfta bulunmasını kabul etme düzeylerinin de arttığı saptanmıştır.

Varlıer (2004) “Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri” adlı yaptığı araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeyi, özel eğitim alıp almama durumları ve deneyimlerine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma verileri 30 okulöncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırıcı görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmanın hem özel gereksinimli öğrenci

hem de normal gelişim gösteren öğrenci için olumlu katkı sağladığına inandıkları belirlenmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “sınıf ve davranış kontrolünde güçlük yaşanması, öğretmenin özel gereksinimli öğrenciler konusunda bilgisiz ve deneyimsiz olması, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciyi kabullenmemeleri, özel gereksinimli öğrenci ve diğer öğrencilerin iletişim kuramaması” gibi pek çok konuda sorun yaşadıkları ve bu konularda bilgiye ihtiyaçları olduğu saptanmıştır.

Yavuz (2005), “Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi” adlı yaptığı araştırmasında araştırma verileri “Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerine Sahip Olma ve Gerçekleştirme Durumlarını Belirleme Formu” ve “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile 45 okulöncesi öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler genel olarak okulöncesi eğitim etkinliklerini kaynaştırma uygulamalarında kullanma konusunda kendilerini kısmen yeterli görmelerine rağmen, kaynaştırma sınıflarında eğitim ortamı ve materyal düzenleme konusunda ise yetersiz gördükleri saptanmıştır. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değiştirilmesinde ve yeterliliklerinin artırılmasında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Kaya (2005), “Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi” ile ilgili yaptığı araştırmaya 20 okulöncesi öğretmeni katılmış, araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfı öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukların akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını kısmen karşılayabildiklerini, bu konuda kendilerini yetersiz buldukları, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili bir uzman ile işbirliği kuramadıkları, öğretmenlere kaynaştırma ile ilgili yeterli seminerler verilmediği belirlenmiştir.

Okulöncesi öğretmen adaylarına yönelik araştırmalar

Alan yazında okulöncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerini inceleyen Türkiye ve Türkiye dışında sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Daha çok sınıf öğretmen ve branş öğretmeni adayları üzerine yoğunlaştığı görölmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000b; Brantlinger, 1996; Gözün ve Yıkımiş, 2004; Hastings ve Oakford, 2003; Mağden ve Avcı, 1997; Lambe ve Bones, 2006, 2007, 2008; Reber, Marashak, ve Glor-Scheib, 1995). Okulöncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin inceleyen ise sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Avramidis, Bayliss ve Burden (2000b) "Normal eğitim ortamlarına kaynaştırılan özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören adayların tutumları" ile ilgili yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının normal okullara kaynaştırılan özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli çocukların normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklarla karşılaştıklarında, kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinde önemli bir düşüş saptanmıştır.

Lambe ve Bones ise (2006, 2007, 2008) öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını inceledikleri üç farklı çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Lambe ve Bones (2006) "Kaynaştırmaya ilişkin öğretmen adayları tutumları: Kuzey İrlanda ilk öğretmelik eğitimi için yansımalar" adlı yaptıkları nitel araştırmada ilköğretim öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmeleri konusunda hem fikir oldukları belirlenmiştir. Lambe ve Bones (2007) "Öğretmenlik stajının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına etkisi" adlı yaptıkları araştırmada, değişik bölümlerde öğrenime devam eden ve ilk defa öğretmenlik uygulamasının (staj) katılan son sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarındaki

değişimi incelemişlerdir. Başarılı bir öğretmenlik uygulamasını (staj) öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini saptamışlardır. Lambe ve Bones (2008) “Öğretmen adaylarının özel eğitim kurumlarında yer almalarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına etkisi” adlı yaptıkları nitel araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarında sınıfın mevcudunun, öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarının ve onlara sağlanan destek hizmetlerinin önemi vurgulamıştır.

Reber, Marashak ve Glor-Scheib (1995) “Öğretmen adaylarının engelli öğrencilere karşı tutumları: Öğretmenlik uygulamasının (staj) bir etkisi var mı?” adlı yaptıkları araştırmalarında teorik ders alan sınıf öğretmen adaylarının, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerle yapılandırılan öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılan öğretmen adaylarına göre daha olumsuz tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Brantlinger (1996) “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocukların başarısının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi” adlı yaptığı araştırmasında özel gereksinimli çocukların başarısı hakkında lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına etkisini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarının olumsuz olduğunu saptamış ve kaynaştırmaya ilişkin bu olumsuz tutumları değiştirme konusunda öğretmen yetiştirme programlarında yeni çareler aranması gerektiğini öne sürmüştür.

Hastings ve Oakford (2003) “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumları” adlı yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması konusunda olumsuz tutuma sahip oldukları ve bunun kaynağının bilgi ve deneyimlerdeki eksiklikler olduğunu saptamışlardır.

Mağden ve Avcı (1997) “Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşler” ile ilgili yaptıkları araştırmada öğretmen yetiştirme programlarının özel

gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki tercih sıraları, hangi öğretmenlik programında öğrenim gördükleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını, lisans programlarında kaynaştırma ile ilgili ders olup olmamasının olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Gözün ve Yıkılmış, (2004) “Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği” adlı yaptıkları araştırmada, kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programının branş öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değiştirilmesinde etkililiğini incelemek amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılarak deney ve kontrol gruplarına, bilgilendirme programı öncesi ve sonrasında eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde hizmet öncesi yapılacak bir bilgilendirmenin hizmet içi eğitimden daha olumlu etki olabileceği belirtilmiştir.

Türkiye ve Türkiye dışında okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumlarına yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Proctor ve Niemeyer (2001) “Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkında görüşleri: Okulöncesi Özel Eğitimciler İçin İpuçları” adlı yaptıkları araştırmada, South Eastern Üniversitesi okulöncesi lisans programında öğrenim gören altı öğretmen adayı ile belirli aralıklarla grup odak ve bireysel görüşme yapmışlardır. Araştırmada bu görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma boyunca sürdürülen görüşmelerde öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkında olumlu görüşe sahip olmalarına karşın kaynaştırma ortamının yaratacağı güçlükler konusunda olumsuz görüşe sahibi oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarında kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşler oluşturmak için öğretmen adaylarının problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve kaynaştırma uygulamalarında desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003) “Kaynaştırma ve engelli öğrenciyeyönelik öğretmen adaylarının tutumlarını değiştirme” adlı yaptıkları araştırmada, kaynaştırma eğitimi ile ilgili teorik ve uygulamalı ders içeriğine sahip İnsan Gelişimi ve Eğitimi dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma ve engelli öğrencilere karşı tutumlarını değiştirmedeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya katılan 274 okulöncesi öğretmen adayı dönem başında ve sonunda gözlenmiştir. Okulöncesi öğretmen adaylarından ders kapsamında toplum üyeleriyle Down sendromlular ve özel gereksinimlilerin kaynaştırılması hakkında görüşme yaparak bununla ilgili bir rapor hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda, genel olarak özel gereksinimlilere ilişkin tutumların olumlu değişiminde engel türlerinden biri hakkında farkındalık sağlamanın etkili olabileceği saptanmıştır. Araştırmada okulöncesi öğretmen adaylarının Down sendromlular hakkında daha doğru bilgiler edindiği, onlarla iletişim kurmanın zannetiklerinden daha kolay olduğunu rapor ettikleri ve Down sendromlu çocukların kaynaştırılmasına karşı daha olumlu tutumlar kazandıkları gözlenmiştir. Araştırmada, kaynaştırma ve engelliye yönelik tutumların değiştirilmesinde bilgi ve deneyimlerle yapılandırılmış öğretimin önemi vurgulanmıştır.

Diken’in (2006) “Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya okulöncesi eğitimi öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma verileri Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kendini zihin engelli öğrencilerle çalışmada yeterli hisseden öğretmen adayları aynı zamanda zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) “Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve öz yeterlik üzerine bir analiz” ile ilgili yaptıkları

araştırmada, Konya İl merkezinde görev yapan öğretmenler ve Mesleki Eğitim Fakültesi ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarına "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" ve "Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmışlardır. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlilikleri öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları öğretim boyutunda etkilendiği, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, okulöncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kararsız olmakla birlikte olumsuz görüşü yansıttıkları bulunmuştur. Okulöncesi öğretmen adayları okulöncesi öğretmenlere göre daha olumsuz tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ise, öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkındaki tutumları, bazı pratik deneyimlere sahip olsalar bile daha çok teorik bilgilerle şekillenmiş olmasına bağlamışlardır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin önemine öğretmenlerden daha güçlü inanmalarına ve daha fazla sosyal ilgi gösterdiklerini fakat Türk okullarında kaynaştırma eğitiminin zorluklarından daha az farkında olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda okulöncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında hizmet öncesinde özel gereksinimli çocukların eğitimi hakkında daha fazla ders almalarının gerekli olduğu, okulöncesi öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları, türü ve nasıl eğitecekleri hakkında daha fazla ek destek hizmetleri almaları gerekliliği vurgulanmıştır.

Şahbaz ve Kalay (2010) "Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi" adlı yaptıkları araştırmada okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmaya Eğitim Fakültesi birinci ve ikinci öğretime devam eden 265 okulöncesi eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri parametrik testlerle karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin toplam puanlarının cinsiyete, eğitim gördükleri

sınıfa, mezun oldukları okula ve özel eğitim dersi alıp almamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım-Doğru ve Çiftci (2010) “Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi” adlı yaptıkları araştırmada deneme modeli kullanmışlardır. Araştırma verileri 2008-2009 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören, 83’ü kontrol grubunda, 84’ü deney grubunda olmak üzere toplam 167 okulöncesi öğretmen adayına oluşturan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna verilen bir dönem boyunca, verilen kaynaştırma eğitimi dersinin “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya Karşı Görüşler” faktörüne ait görüşlerini, “Kaynaştırma Eğitimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Öğretmen Yeterliliği” faktörüne ait görüşlerini, “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkileri” faktörü ile ilgili görüşlerini ve “Kaynaştırmanın Yararları” faktörüne ait görüşlerini etkilemediği bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının temelde kaynaştırma eğitimini uygun buldukları ve hem özel gereksinimli hem de normal çocuk açısından iyi bir eğitim olacağını düşündükleri, ancak öğretmen açısından oldukça güç ve yorucu olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Dolayısıyla alan yazında okulöncesi öğretmenleri ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini karşılaştırarak inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenleri ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu 2009–2010 eğitim öğretim yılında Burdur İl merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı,bağımsız anaokullarında ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 41 okulöncesi öğretmeni ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda birinci ve ikinci öğretimde 1., 2., 3., 4. sınıflara devam eden 241 okulöncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Cinsiyete ve Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimi						Toplam
		0-5yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve daha fazla yıl	
Kadın	N	13	1	3	9	12	38
	%	31.7	2.4	7.3	22.0	29.3	92.7
Erkek	N	1	2	0	0	0	3
	%	2.4	4.9	0	0	0	7.3
Toplam	N	14	3	3	9	12	41
	%	34.1	7.3	7.3	22.0	29.03	100.0

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin cinsiyete ve mesleki deneyimlerine göre dağılımlarına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya 38 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplam 41 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kadınlar çalışma grubunun% 92.7'sini, erkekler ise %7.3'ünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde, araştırmaya 0-5yıl mesleki deneyime sahip olan 13 kadın (%31.7), 1 erkek (%2.4) olmak üzere 14 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %34.1'ini oluşturduğu, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan 1 kadın (%2.4), 2 erkek öğretmen (%4.9) olmak üzere 3 öğretmenin katıldığı ve çalışma grubunun %7.3'ünü oluşturduğu, 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olmadığı, 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olan 3 kadın öğretmenin (%7.3) olduğu ve çalışma grubunun %7.3'ünü oluşturduğu, 16-20 yıl mesleki deneyime sahip 9 kadın öğretmenin (%22.0) olduğu ve çalışma grubunun %22.0'ını oluşturduğu, 21 yıl daha fazla mesleki deneyime sahip 12 kadın öğretmenin (%29.3) olduğu ve çalışma grubunun 29.3'ünü oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımları

Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf						
Cinsiyet		1.sınıf	2.sınıf	3. sınıf	4.sınıf	Toplam
Kadın	N	54	53	50	36	193
	%	22.4	22.0	20.7	14.9	80.1
Erkek	N	19	11	7	11	48
	%	7.9	4.6	2.9	4.6	19.9
Toplam	N	73	64	57	47	241
	%	34.1	7.3	23.7	19.5	100.0

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımlarına ilişkin Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya 193 kadın (%80.1), 48 erkek öğretmen adayı (%19.9) olmak üzere toplam 241 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımları incelendiğinde, birinci sınıfa devam eden 54 kadın (%22.4), 19 erkek öğretmen adayı (%7.9) olmak üzere toplam 73 öğretmen adayının katıldığı ve çalışma grubunun % 34.1'ini oluşturduğu; ikinci sınıfa devam eden 53 kadın (%22.0), 11 erkek öğretmen adayı (%4.6) olmak üzere toplam 64 öğretmen adayının katıldığı ve çalışma grubunun % 34.1'ini oluşturduğu; üçüncü sınıfa devam eden 50 kadın (%20.7), 7 erkek öğretmen adayı (%2.9) olmak üzere toplam 57 öğretmen adayının katıldığı ve çalışma grubunun % 23.7'sini oluşturduğu; dördüncü sınıfa devam eden 36 kadın (%14.9) 11 erkek öğretmen adayı (%4.6) olmak üzere toplam 47 öğretmen adayının katıldığı ve çalışma grubunun % 19.5'ini oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubunun en büyük yüzdesini birinci sınıfa devam eden öğretmen adayları (% 34.1) oluştururken; en küçük yüzdesini ise ikinci sınıfa devam eden öğretmen adayları (%7.3) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla, Stoiber, Gottinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen My Thinking About Inclusion Scale (MTAI)'nin araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)'i ile toplanmıştır.

My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) ile ilgili genel özellikler

Stoiber, Gottinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen My Thinking About Inclusion Scale (MTAI)'nin iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği maddeleri arasındaki toplam korelasyon ise .73 ile .91 ile arasında değişmektedir. My Thinking About Inclusion (MTAI) ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Toplam ölçek puanları 28–140 arasında değerlendirilmektedir. Düşük puan olumlu görüşü, yüksek puan olumsuz görüşü ifade etmektedir. Ölçekte 14 tane ters madde yer almaktadır. Verilerden elde edilen madde puanları ters maddelere göre yeniden kodlanmaktadır.

Ölçek 5'li derecelendirme ölçeği şeklinde olup aşağıdaki seçenekleri içermektedir.

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

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması

Ölçeğin Türkçe'ye çeviri çalışması

Araştırmada My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmadan önce ileti yoluyla araştırmacı Prof. Dr. Karen Stoiber'den izin alınmıştır. Ölçek izin iletisi EK-1'de yer almaktadır.

Stoiber, Gottinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) ölçeğinde yer alan maddeler önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde öğretim elemanı olarak çalışan İngilizceye hakim üç uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Uzmanlardan maddeleri orijinaline uygun olarak çevirmeleri ve aynı zamanda Türk kültürüne uygun ve anlaşılır olmasına özen göstermeleri istenmiştir. Türkçe'ye çevrilen bu üç formdaki her bir madde, uzmanlar tarafından tek tek Türkçe karşılıklarıyla karşılaştırılıp, benzer ifadeler göz önünde bulundurularak ortak bir Türkçe form oluşturulmuştur. Çeviri işlemi bittikten sonra ölçeğin oluşturulan Türkçe formu hem İngilizceye hem Türkçe'ye hâkim bir dilbilimciye verilmiş ve uzmandan Türkçe formunun tekrar İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Uzman dil bilimci tarafından Türkçe'den İngilizceye çevrilen ölçek maddeleri My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) ölçeğinin maddeleri ile tek tek karşılaştırılmış ve maddelerin birbiriyle tutarlı ve uygun olduğu görülmüştür. Böylece ölçeğin görünüş geçerliği sağlanarak, Türkçe formu hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmalar

Ölçeği oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliliğidir. Kapsam geçerliliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahip olmalıdır. Kapsam geçerliliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşlerine başvurmaktır. Uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddeleri geçerliği bakımından değerlendirmesidir. Uzman görüşleri açık veya kapalı uçlu sorulardan oluşan bir uzman değerlendirme formundan yararlanılarak alınabilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Bu çalışmada uzmanlar tarafından Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)'nin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır (Ek -2). Uzman değerlendirme formu üç

bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde ölçekle ilgili bilgiler yer almakta, ikinci bölümünde ise ölçeğin Türkçe maddeleri ve her bir maddenin uygunluğuna ilişkin “uygun”, “uygun değil” seçenekleri ile uzmanın ölçekle ilgili varsa önerilerini yazacağı bir bölüm bulunmaktadır. Uzman değerlendirme formunun üçüncü bölümünde ise ölçeğin İngilizce formu yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan uzman değerlendirme formu, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarında yer alan her bir maddenin karşılıklarının Türk kültürüne uygunluğunu ve ölçülmek istenen nitelikleri ölçüp ölçmediğinin belirlemesi amacıyla konu alanına ve İngilizceye hakim üç uzmana gönderilmiş ve ölçek hakkındaki görüşlerini uzman değerlendirme formuna yazmaları istenmiştir. Uzman değerlendirme formlarındaki uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili çalışmalar

Büyüköztürk'e (2007) göre bir ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılmaktadır.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği(KHDÖ)'nin pilot uygulaması 2009- 2010 eğitim-öğretim yılı Isparta il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 333 sınıf ve branş öğretmeni ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 170 öğretmen adayına uygulanarak yapılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 18.0 programına girilmiş, ölçekte bulunan 14 ters maddeye tersine çevirme işlemi uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)'ne temel bileşenler faktör analizi yapılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett katsayısının test edilmesi gereklidir (Büyüköztürk, 2007). Bu amaçla, örneklem yeterliliğini gösteren Kaiser-Meyer-Olkin testi ve değişkenlerin yüksek ilişkili olmadığını ve eşit varyansa sahip olduğu hipotezinin test etmek için Barlett testi yapılmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. KMO ve Barlett test sonucunun .50'den büyük olması faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelmektedir (Şencan, 2005). Pallant (2001) ise veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri .60 olarak önermektedir. Barlett katsayısının anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002). Bu değerler genel olarak faktör analizinin uygulanmasında bir sakıncanın olmadığını belirtmektedir.

Araştırmada Türkçe'ye uyarlanan Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)'nin KMO ve Bartlett's testi sonucunda ölçeğin gözlenen.865 KMO değerinin önerilen KMO değerinden oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda Bartlett's katsayısının 2878.868 olması ve anlamlı çıkması ($p=0$), evrendeki dağılımın normal olduğunu ve ölçeğe faktör analiziyapabileceğini göstermektedir. Bu nedenle Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği'ne faktör analizi uygulanmıştır. KHDÖ'ne yapılan faktör analizi sonucunda toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin faktör yükü .30'un altında olan 8 maddesi (2, 7, 10, 19, 21, 22, 23, 27) ölçekten çıkarılmış, kalan 20 maddesine yeniden faktör analizi yapılmıştır.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeğinin (KHDÖ) ait temel bileşen analizi sonrasında elde edilen bileşenlere ait faktör yükleri ve maddelerin faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanışı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeğinin Temel Bileşen Analizi Sonrasında Elde Edilen Bileşenlere Ait Maddeler ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
1. Engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görme hakkına sahiptir.	.905
20. Engelli çocuklar kaynaştırma sınıf ortamında daha iyi bir özbenlik kavramı geliştirirler.	.627
18. Kaynaştırma eğitimi engelli çocuklar arasında özgüveni artırır.	.626
26. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha FAZLA öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar.	.600
13. Kaynaştırma eğitimi engelli öğrenciler için sosyal açıdan avantajlıdır.	.589
17. Kaynaştırma eğitimi engelli öğrenciler arasında sosyal bağımsızlığı artırır.	.585
25. Engelli öğrencilerin davranışları normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarına göre daha fazla dikkati gerektirir.	.580
8. Normal eğitim öğretmenleri engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap VEREMEZLER.	.550
24. Engelli çocuklar öğretmenin çok fazla zamanını alır.	.542
11. Özel eğitime muhtaç çocukların çoğu kaynaştırma sınıflarında iyi davranışlar sergilerler.	.515
5. Kaynaştırma özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynleri için faydalı olabilir.	.501
4. Engelli öğrencilere kaynaştırma sınıflarda faaliyet gösterebilmeleri için her türlü imkan sağlanmalıdır.	.489

12.Yetersizliğe sahip olan öğrencilerle ortalama yeterlilikteki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri mümkündür.	.481
28. Kaynaştırma sınıflarını yönetmek için iyi bir yol, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitiminden özel eğitim öğretmenlerini sorumlu yapmaktır.	.449
3.Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte bulunduğu sınıflarda düzeni sağlamak zordur.	.423
9. Kaynaştırma sınıflarını yaygınlaştırmadan önce, kaynaştırma sınıflarının etkileri hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olmak zorundayız.	.418
15. Kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden soyutlanma olasılığı vardır.	.399
16. Engelli öğrencilerin varlığı normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmelerine yardımcı olur.	.373
14. Engelli öğrenciler için kaynaştırma sınıflarına nazaran özel sınıflarda akademik becerileri muhtemelen daha hızlı edineceklerdir.	.359
6. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynlerinin çocuklarının kaynaştırma ortamında olmalarını tercih ederler.	.317

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği'nin temel bileşen analizi sonrasında elde edilen bileşenlere ait maddeler ve faktör yüklerini gösteren Tablo 3 incelendiğinde, faktör analizi yapılan 20 maddenin faktör yüklerinin .905 ile .317 arasında değiştiği ve .30'dan büyük olduğu görülmektedir. Ölçekte açıklanan toplam varyans %41.56 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görüldüğünden (Büyüköztürk, 2007), KHDÖ tek faktörlü bir ölçek olarak kabul edilmiştir.

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği'nin yapılan geçerlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .73 olarak bulunmuştur. Özdamar'a (2004) göre Cronbach Alfa $0.60 < \alpha < 0.80$ aralığında olduğunda ölçek "oldukça güvenilir" bir ölçek

olarak kabul edilmektedir. Türkçe'ye uyarlaması yapılan Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği'nin Cronbach Alfa'sı .73 olduğundan, ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Türkçe'ye uyarlanan KHDÖ ile ilgili genel özellikler

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ) 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 10 tane ters madde (2, 6, 8, 11, 14, 17, 18, 19, 20) yer almaktadır. Verilerden elde edilen madde puanları ters maddelere göre yeniden kodlanmaktadır.

Ölçek 5'li derecelendirme ölçeği şeklinde olup aşağıdaki seçenekleri içermektedir.

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

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

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2009–2010 öğretim yılında Burdur İl merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bağımsız anaokullarında ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 41 okulöncesi öğretmenine ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda birinci ve ikinci öğretimde 1., 2., 3., 4. sınıflara devam eden 241 okulöncesi öğretmen adayına Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği/KHDÖ uygulanarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının, Kaynaştırmaya Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)' ne verdikleri yanıtlar SPSS 18.0 paket programına girilmiştir. Ölçekte yer alan 2., 6., 8., 11., 14., 17., 18., 19., 20. maddeler ters maddelerdir. Bu maddeler puanlanırken tersten puanlanarak, okulöncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanları bulunmuştur.

Büyüköztürk'e (2007) göre, analizlerde temel olan puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısı ± 1 sınırları içerisinde kalıyorsa ya da normallik testleri sonucunda hesaplanan p değeri .05'ten büyük çıkıyorsa, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği ve uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla, toplam puanların çarpıklık katsayısına ve Kolmogorov Smirov normallik testine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının çarpıklık katsayısı (0.002), öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının çarpıklık katsayısı (0.265), her iki grubun Kolmogorov Smirov testindeki anlamlılık değerleri $p > .05$ olarak hesaplandığından puanların normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri parametrik testlerle (bağımsız

gruplar için t-testi, ikiden fazla seçenekli olan değişkenler için Anova testi) karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında, iki seçenekli değişkenler için bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla seçenekli değişkenler için ise Anova testi kullanılmış, sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının cinsiyete göre ortalamaları hesaplanmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Kadın	38	57.89	6.98
Erkek	3	55.33	1.52
Toplam	41	57.70	6.76

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının cinsiyete göre ortalamalarını gösteren Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya 38 kadın öğretmen, 3 erkek öğretmen olmak üzere toplam 41 okulöncesi öğretmenin katıldığı, kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının \bar{X} =57.89, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının \bar{X} =55.33 olduğu, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının ise \bar{X} =57.70 olduğu görülmektedir. Araştırma

sonucunda elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında, okulöncesi kadın ve erkek öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri arasında bir farklılık bulunmadığı ve her iki öğretmen grubunun da kararsız görüşe sahip oldukları görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında bir farklılığın bulunmadığını belirten (Harasymiv ve Horne, 1975; Ringlaben ve Price, 1981; Sucuoğlu ve Diken, 1999; Polat, 1993; Özbaba, 2000; Şahbaz ve Peker, 2006) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık bulunmamakla birlikte, elde edilen bulgular görece olarak karşılaştırıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; kadın öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerden daha olumsuz olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz görüşe sahip olduğunu belirten (Higgs, 1975; Beh-Pajoo, 1992; Leyser, Kapperman ve Keller, 1994) araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, öğretmenler mesleki deneyimlerine göre üç grupta (0-5 yıl, 6-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla) toplanmış ve varyans analizi yapılarak, sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları ve Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
0-5 yıl	14	55.78	7.79				
6-20 yıl	15	59.86	6.86	2;38	1.384	.263	-
21 yıl ve daha fazla	12	57.25	4.80				
Toplam	41	57.70	6.76				

Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mesleki deneyime göre ortalamaları ve varyans analizi sonuçlarına ilişkin Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya 0-5 yıl mesleki deneyime sahip olan 14 öğretmenin, 6-20 yıl mesleki deneyime sahip olan 15 öğretmenin, 21 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip olan 12 öğretmen olmak üzere toplam 41 okulöncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(2,38)} = 1.38, p > .05$]. Alan yazında öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi açıklayan farklı araştırma sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu araştırmaların bazılarında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleriyle mesleki deneyimleri arasında bir ilişkinin olmadığı (Temel, 2000; Üstün ve Yılan, 2003; Özbaba, 2000), bazılarında ise mesleki deneyim arttıkça okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu yönde geliştiği (Artan ve Balat-Uyanık, 2003) belirtilmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirten araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, 0-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 55.78$, 6-20 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 59.86$, 21 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının $\bar{X} = 57.25$ olduğu, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının da $\bar{X} = 57.70$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin mesleki deneyimlerine göre kararsız olduğu ve ortalamalar arasında görece olarak bir fark bulunduğu, en yüksek ortalama puanın 6-20 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin, en düşük ortalamasının ise 0-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin

olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre en olumlu görüşe 0-5 yıl, en olumsuz görüşe ise 6-20 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlik deneyimi az olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere göre daha olumlu olmasının nedeninin, henüz sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin bulunmamasından ve buna bağlı olarak kaynaştırma uygulamaları ile ilgili herhangi bir zorlukla karşı karşıya kalmamış olmalarından ya da mezun oldukları üniversitelerde kaynaştırma ile ilgili seçmeli dersler almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin görev yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Görev Yerlerine Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t–testi Sonuçları

Görev yeri	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
İlköğretim	22	60.63	6,20	39	3.34	.002
Anaokulu	19	54.31	5.83			

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin görev yerlerine göre toplam puanlarının ortalamaları ve t–testi sonuçlarına ilişkin Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya görev yeri ilköğretim bünyesindeki anasınıfları olan 22 okulöncesi öğretmenin, görev yeri bağımsız anaokulları olan 19 okulöncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmenlerinin görev yerlerine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin görev yerlerine göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri

Arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. [$t_{(39)}= 3.34$, $p<.05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=60.63$, bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=54.31$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü yüksek olmasının ise olumsuz görüşü, ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerin ve bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu, ortalamalar arasında görece olarak bir fark bulunduğu, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin ortalama puanlarının bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu söylenebilir. Bu durumun ilköğretim okullarının eğitsel ve fiziksel koşullarının ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesinden dolayı okulöncesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde özel eğitim dersi alıp almamalarına göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Özel Eğitim Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t–testi Sonuçları

Özel eğitim dersi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Alan	19	55.89	6.90	39	1.62	.112
Almayan	22	59.27	6.37			

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin özel eğitim dersi alıp almamalarına göre toplam puanlarının ortalamaları ve t–testi sonuçlarına ilişkin Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya özel eğitim dersi alan 19 okulöncesi öğretmenin, özel eğitim dersi almayan 22 okulöncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t_{(39)} = 1.62, p > .05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, özel eğitim dersi alan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X} = 55.89$, özel eğitim dersi almayan öğretmen kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 59.27$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; özel eğitim dersi alan ve almayan okulöncesi öğretmenlerin görüşlerinin kararsız olduğu ve ortalamalar arasında görece olarak bir fark olduğu, özel eğitim dersi alan öğretmenlerin ortalama puanlarının, özel eğitim dersi almayan öğretmenlerin ortalama puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, özel eğitim dersi alan okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin özel eğitim dersi almayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özel eğitim dersinin okulöncesi öğretmenlerinin

kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilendiğini belirten (Artan ve Balat-Uyanık, 2003; Temel, 2000; Üstün ve Yılan, 2003; Özbaba, 2000) araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t–testi Sonuçları

Kaynaştırma dersi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Alan	16	55.43	7.42	39	1.76	.085
Almayan	25	59.16	6.01			

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre toplam puanlarının ortalamaları ve t–testi sonuçlarına ilişkin Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya kaynaştırma dersi alan 16 okulöncesi öğretmenin, kaynaştırma dersi almayan 25 okulöncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t_{(39)}=1.76, p>.05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, kaynaştırma dersi alan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=55.43$, kaynaştırma dersi almayan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının ise $\bar{X}=59.16$ olduğu görülmektedir. Elde

edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; kaynaştırma dersi alan ve almayan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu, ortalamalar arasında görece olarak bir fark bulunduğu, kaynaştırma dersi alan öğretmenlerin ortalama puanlarının, kaynaştırma dersi almayan öğretmenlerin ortalama puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları bu açıdan ele alındığında, kaynaştırma dersi alan okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kaynaştırma dersi almayan okulöncesi öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Araştırma bulgularından elde edilen bu sonuç, kaynaştırma ile ilgili bir ders almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğunu belirten araştırma (Artan ve Balat-Uyanık, 2003; Özbaba, 2000; Temel, 2000; Üstün ve Yılan, 2003) sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamaları ve t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	193	59.99	8.85	239	1.45	.147
Erkek	48	57.93	8.33			

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının ortalamaları ve t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 9 incelendiğinde; araştırmaya 193 kadın öğretmen adayının, 48 erkek öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmen adaylarının

cinsiyetleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t_{(239)}=1.45$, $p>.05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının $\bar{X}=59.99$, erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ise $\bar{X}=57.93$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu, ortalamalar arasında görece olarak bir fark bulunduğu, kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının, erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu ve kadın okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10.

Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Ortalamaları ve Varyans Analizi Sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı fark
Birinci	73	61.69	8.87				-
İkinci	64	63.85	8.73				
Üçüncü	57	56.59	6.75	3;237	17.89	.073	
Dördüncü	47	54.10	6.67				
Toplam	241	59.58	8.77				

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre ortalamaları ve varyans analizi sonuçlarına ilişkin Tablo 10 incelendiğinde; araştırmaya birinci sınıfa devam eden 73, ikinci sınıfa devam eden 64, üçüncü sınıfa devam eden 57, dördüncü sınıfa devam eden 47 olmak üzere toplam 241 okulöncesi öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3;237)}=17.89, p>.05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ortalama puanlarının $\bar{X}=61.69$, ikinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ortalama puanlarının $\bar{X}=63.85$, üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ortalama puanlarının $\bar{X}=56.59$, dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ise $\bar{X}=54.10$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşlerinin kararsız olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde, ortalamalar arasında görece olarak bir fark bulunduğu, en yüksek ortalamanın ikinci sınıfa, en düşük ortalamanın ise dördüncü sınıfa devam eden okulöncesi öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere göre kaynaştırmaya ilişkin en olumsuz görüşe ikinci sınıfa devam eden okulöncesi öğretmen adaylarının, en olumlu görüşe ise dördüncü sınıfa devam eden okulöncesi öğretmen adaylarının sahip olduğu söylenebilir.

Birinci ve ikinci sınıfa devam öğretmen adaylarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha olumsuz görüşe sahip olması bu konuda henüz teorik veya uygulamalı dersler almamış olmalarına ve öğretmenlik uygulamalarına (staj) henüz dahil olmamalarına bağlanabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular,

öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılmamanın, kaynaştırma eğitimi ile ilgili dersler almamanın, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerini olumsuz yönde etkilediğini belirten araştırma (Hastings ve Oakford, 2003; Mağden ve Avcı, 1997; Reber, Marashak ve Glor-Scheib, 1995) sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir.

Üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşlerinin birinci ve ikinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşlerine göre daha olumlu olmasının, konu ile ilgili dersler almış olmalarından ve öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılmış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılmalarının, kaynaştırma hakkında bilgilendirilmelerinin ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili dersler almalarının, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediğini belirten araştırma (Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Diken, 2006; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Lambe ve Bones, 2006, 2007, 2008; Proctor ve Niemeyer, 2001) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin toplam puanlarının mezun oldukları liselere göre ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

Okul türü	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı fark
Lise	66	59.37	8.75				
Kız Meslek Lisesi	30	56.23	8.50				
Anadolu Lisesi	119	60.10	8.88	3;237	2.09	.101	-
Öğretmen Lisesi	24	61.61	8.07				
Toplam	241	59.58	8.77				

Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin toplam puanlarının mezun oldukları liselere göre ortalamaları ve varyans analizi sonuçlarına ilişkin Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya Lise mezunu olan 66, Kız Meslek Lisesi mezunu olan 30, Anadolu Lisesi mezunu olan 119, Öğretmen Lisesi mezunu olan 24 olmak üzere toplam 241 okulöncesi öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(3,237)} = 2.09, p > .05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde; Lise mezunu olan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X} = 59.37$, Kız Meslek Lisesi mezunu olan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X} = 56.23$, Anadolu Lisesi mezunu olan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X} = 60.10$, Öğretmen Lisesi mezunu olan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X} = 61.61$ ve tüm okulöncesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 59.58$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; Lise, Kız Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ve Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ortalamalar açısından görece olarak karşılaştırıldığında, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde mezun oldukları liselere göre farklılıklar olduğu, en yüksek ortalama puanın Öğretmen Lisesi mezunu olan okulöncesi öğretmen adaylarında, en düşük ortalama puanın ise Kız Meslek Lisesi mezunu olan okulöncesi öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre, Kız Meslek Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin

görüşlerinin diğer liselerden mezun olan okulöncesi öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Kız Meslek Lisesi'nden mezun olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olmasının, Kız Meslek Liselerinde özel gereksinimli çocuklar ile ilgili okutulan derslerden ve öğrencilerin öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılarak uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Kız Meslek Lisesi'nden mezun olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu belirten (Artan ve Balat-Uyanık, 2003) araştırma sonucuyla ve (Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Lambe ve Bones, 2006, 2007, 2008; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Mağden ve Avcı, 1997; Proctor ve Niemeyer, 2001; Reber, Marashak ve Glor-Scheib, 1995) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Özel Eğitim Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t-testi Sonuçları

Özel eğitim dersi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Aldım	108	55.75	7.03	239	6.59	.000
Almadım	132	62.67	8.86			

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin özel eğitim dersi alıp almamalarına göre toplam puanlarının ortalamaları ve t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya özel eğitim dersi

alan 108, özel eğitim dersi almayan 132 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [$t_{(239)}= 6.59, p<.05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde; özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=55.75$, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=62.67$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; özel eğitim dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının ve özel eğitim dersi almayan okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin kararsız olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin özel eğitim dersi alıp almamalarına göre toplam puanlarının ortalamalarının farklılaştığını, özel eğitim dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, özel eğitim dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini değiştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılmalarının, kaynaştırma hakkında bilgilendirilmelerinin ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili dersler almalarının, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediğini belirten araştırma (Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Lambe ve Bones, 2006, 2007, 2008; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Mağden ve Avcı, 1997; Proctor ve Niemeyer, 2001; Reber, Marshak ve Glor-Scheib, 1995) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri kaynaştırma eğitimi alıp almamalarına göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.

Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Dersi Alıp Almamalarına Göre Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t-testi Sonuçları

Kaynaştırma dersi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Aldım	50	54.40	7.04	239	4.91	.000
Almadım	191	60.94	8.69			

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre toplam puanlarının ortalamaları ve t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya kaynaştırma dersi alan 50, kaynaştırma dersi almayan 191 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [$t_{(239)}= 4.91, p<.05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde; kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=54.40$, kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının ise $\bar{X}=60.94$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; kaynaştırma dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının ve

kaynaştırma dersi almayan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre toplam puanlarının ortalamalarının farklılaştığını, kaynaştırma dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, kaynaştırma dersinin, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına (staj) katılmalarının, kaynaştırma hakkında bilgilendirilmelerinin ve kaynaştırma ile ilgili ders almalarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediğini belirten araştırma (Lambe ve Bones, 2006, 2007, 2008; Reber, Marashak ve Glor-Scheib, 1995; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Mağden ve Avcı, 1997; Proctor ve Niemeyer, 2001; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003) sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulara (Tablo 7, 8, 12, 13) göre, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili ders alan okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırılmaya ilişkin görüşleri, ders almayan öğretmen ve öğretmen adaylarına göre daha olumlu gibi görünmekle birlikte, bunların bile özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu görülmektedir. Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarına bağlı eğitim fakültelerinin okulöncesi öğretmenliği anabilim dallarında yeralan lisans programları incelendiğinde; kaynaştırma eğitimine ilişkin bir dersin bulunmadığı veya bazı Anabilim Dallarında seçmeli olarak okutulduğu, özel eğitim dersinin ise VI. yarıyılıda okutulan iki saatlik bir ders olduğu ve ders içeriğinde ise ağırlıklı olarak özel eğitim ile ilgili temel kavramlara ve özür gruplarına yer verildiği, kaynaştırma eğitimine yönelik kapsamlı bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Sadece teorik bir ders olarak okutulan kaynaştırma ve özel eğitim derslerinin öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini değiştirmede tek başlarına yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitimi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Ortalamaları ve t-testi Sonuçları

Katılımcılar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğretmen	41	57.70	6.76	239	1.30	.077
Öğretmen adayı	241	59.58	8.77			

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre toplam puanlarının ortalamaları ve t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya 41 okulöncesi öğretmeni, 241 okulöncesi öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t_{(239)}= 1.30$ $p>.05$].

Araştırma bulguları ortalamalar açısından incelendiğinde; okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=57.70$, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının $\bar{X}=59.58$ olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin ölçekteki yerlerine bakıldığında ve ölçekten alınan puanların düşük olmasının olumlu görüşü, yüksek olmasının ise olumsuz görüşü ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda; hem okulöncesi öğretmenlerinin hem de okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu, ortalamalar arasında görece olarak bir fark olduğu,

okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının, okulöncesi öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha düşük olduğu ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin okulöncesi öğretmenlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin okulöncesi öğretmenlerine göre daha olumsuz olduğunu belirten (Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009) araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılıklar bulunmakla birlikte, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin genel olarak kararsız olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenleri ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre farklılaşmadığı, kadın ve erkek okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.
2. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mesleki deneyime göre farklılaşmadığı ve okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.
3. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin eğitim gördükleri sınıflara göre farklılaşmadığı; birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.
4. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin görev yerlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ve bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.
5. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mezun oldukları liselere göre farklılaşmamakta, Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Lise ve Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının kararsız görüşe sahip oldukları görülmektedir.

6. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin özel eğitim dersi alıp almamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ve okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.

7. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri özel eğitim dersi alıp almamalarına göre farklılaştığı ve özel eğitim dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının ve özel eğitim dersi almayan okulöncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.

8. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ve okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.

9. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre farklılaşmakta, kaynaştırma dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının ve kaynaştırma dersi almayan okulöncesi öğretmen adaylarının kararsız olduğu bulunmuştur.

10. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu bulunmuştur.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ve ileriki çalışmalara yönelik birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Araştırmada özel eğitim ve kaynaştırma dersi alan okulöncesi öğretmen adaylarının görüşleri özel eğitim ve kaynaştırma dersi almayanlara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin okulöncesi öğretmenleri yetiştiren programlarına “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılması”na yönelik zorunlu ya da seçmeli bir dersler konulabilir.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler:

1. Farklı üniversitelerde yer alan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenebilir.

2. Farklı illerde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri belirlenebilir.

3. Okulöncesi öğretmen ve okulöncesi öğretmen adaylarına yönelik düzenlenen kuramsal ve uygulamalı bilgilendirme programlarının, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu yönde değişmesine yol açıp açmayacağıının araştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Agran, M., Snow, K. ve Swaner, J. (1999). A survey of secondary level teachers' opinions on community-based instruction and inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (1), 58-62.
- Akçamete, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek, (Ed.), *İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Akkoyun A. K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akköse, M. C. (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi Eğitim I*. İstanbul: Ya-pa Yayınları Turan Ofset.

- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları. Turan Ofset.
- Ardıç, A. (2008). *Uyarlanmış yoğun tuvalet eğitimi yönteminin otistik özellikler gösteren çocuklara tuvalet becerilerinin öğretiminde etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, Cilt I, 31-35. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Artan, İ. ve Balat-Uyanık, G. (2003). Okulöncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 65-80.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara : Kök Yayıncılık.
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlılarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Atkın, N. (2009). Kaynaştırma. H. Avcioğlu, (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. s. 19-57. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcı, N. (1998). *Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni*. Ankara: Türkiye Sakatları Koruma Vakfı.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000a). 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), 191-121.

- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 277-293.
- Avramidis, E, ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bailey, D. B., Simeonsson. R. J., Huntington, G.S., Camfort M., Isbelf, P., ODonnell, K. J. ve Helm. J. M. (1998). Familyfocused intervention: A functional model for planning, implementing and evaluating individualized family services early intervention. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10, 156-171.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3–6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başal, A. (1998). *Okulöncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Vipaş Yayınları.
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı ve danışmanlık süreci. *Ankara Üniversitesi Özel eğitim Dergisi*. 4 (1), 19-29.
- Batu, S. (2002). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. S. Eripek, (Ed.), *Özel Eğitim*. (1.Basım). Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- Batu, S. (2000a). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Batu, S. (2000b). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, (2), 35-46.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. (4. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okulöncesi kurumların kaynaştırmadaki nemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (136), 20-27.
- Bayhan, P. (1998). Entegrasyonun tanımı, uygulaması, sonuçları ve entegrasyonda arkadaşlık ilişkileri. zev. *Tkiye zrller Eğitim ve Dayanışma Vakfı*, 2 (6), 6-11.
- Baysal-Metin, E. N. (1989). *Okulöncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special needs Education*, 7, 231-236.
- Bennett, T., DeLuca, D. ve Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64 (1),115-317.
- Birkan, B. (2002). Erken zel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bradshaw, L. ve Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.

- Brantlinger, E. (1996). Influence of preservice teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 9 (1),17-33
- Bryan, T. H. (1974). Peer popularity of learning disabilities children. *Journal of Learning Disabilities*, (9), 307-311.
- Bulut, F. (1996). *Okulöncesi öğretmen ana baba el kitabı*. Ankara: Anıl Matbacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (8. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık. Ankara.
- Bozkurt F. ve Gürsel, O. (2005). Effectiveness of constant time delay on teaching snack and drink preparation skills to children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40 (4), 390-400.
- Brown, M. S., Bergen, D., House, M., Hittle J. ve Dickerson T. (2000). An observational study: Examining the relevance of developmentally appropriate practices, classroom adaptations and parental participation in the context of an integrated preschool program. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 51-56.
- Campbell, N.J., Judith, E. D. ve Best, J.M.(1985). Educator perceptions of behaviour problems of mainstreamed students. *Exceptional Children*, 51, 298-303.
- Campbell, N. J. Gilmore, L. ve Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.
- Canay, T. (2003). *Otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği*. Eskişehir:

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cavkaytar, A. (2000). Zihinsel engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 115-121.

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürli çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Carroll, A., Forlin, C. ve Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2000). *Okulöncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları*. Selçuk Üniversitesi El Kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayınları Turan Ofset.

Çağlar, G. Z. (2006). *Beş yaşında otistik çocuğa sahip bir annenin mutfak etkinliği sırasında çocuğu ile etkileşimlerinde kullandığı stratejilerin betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Çağlar, D. (1979). *Geri zekâli çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 82.

Çetin, Z. (1995). *3-6 yaş arasındaki down sendromlu çocuklarda büyük kas motor gelişiminin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Çuhadar, S. (2008). *Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diamond, K.ve Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.
- Diamond, K. ve Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development*, 5, 30-309.
- Diken, İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 72-81.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 26-37.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dönmez, N. B., Avcı, N. ve Arslan, N. (1997). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Eskişehir.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı*. 262151 Mükerrer Sayılı Resmî Gazete Ankara: 1 Temmuz 2006.

- Erbaş, D. (2001). *Gelişim geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, G. Z. ve Haktanır G. (2001). Kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşlarındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 89.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi*, (44), 14-19.
- Eripek, S. (2003). Okulöncesi eğitimde özel eğitim. *Özel Eğitim* S. Eripek, (Ed.), s. 16-41. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri. *Özel Eğitim* s. 27, İstanbul : Ya-Pa Yayıncılık.
- Eşitgin, D.ve Gürel, Ç. (2005). Genel müdür Remzi İnanlı ile okulöncesi eğitimi ve sorunları üzerine söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (6), 62.
- Evans, J., Myers, R.ve Ilfeld, E. M. (2000). *Early childhood counts*. Washington, D.C., USA: Work Bank Institute.
- Fazlıoğlu, Y. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*.(1. Basım). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Gampel, H. D., Gottlieb, J.ve Harrison, H. R. (1974). Comparison of classroom behavior of specialclass. EMR. Integrated EMR, Low 10 and Nonretarded Children. *Amerikan Journal of Mental Deficiency*. I (79), 16-21.

- Gearheart, R. B. ve Weishahn M. W. (1984). *The exceptional students in the regular class*. (3 Basım). St. Louis, C. V. Mosby.
- Goodman, H., Gottlieb, J. ve Harrison, R. H. (1972). Social acceptance of EMRs integrated into nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency* (76), 412-417.
- Görgü, E. (2005). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Guralnick, M. J. ve Groom, J. M. (1988). Peer integrations in mainstreamed and specialized classrooms:A comparative analysis. *Exceptional Children* (54), 415-425.
- Gürkan, T. (2000). Okulöncesi tanımı, kapsamı ve önemi. Ş. Yaşar, (Ed.), *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*, s. 3-10. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Güzel-Özmen, R. (2003). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. A. Ataman, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim veYayıncılık.
- Granfinkle, N. A. ve Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in inclusive preschool classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, American Educational Research Association*, (22), 26.

- Gresham, F. M.ve Reschly, D. J. (1986). Social skill deficit and low peer acceptance of mainstreamed learning disabilities children.*Learning Disability Quarterly*, (9), 23-32.
- Harasymiv, S. J. ve Horne, M. D. (1976). Teachers' attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10, 393-400.
- Hastings R. ve Oakford, P. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, Routledge.
- Heward, W. L. (1996). *Exceptional children: An introduction to special education* (Fift Edition). Prentice-Hall. Inc.
- Higgs, K. W. (1975). Attitude formation: Contact or information?. *Exceptional children*, 41, 496-497.
- Hollich, G., Hirsh-Pasek, K.ve Golinkoff, R. (2000). Breaking the language barrier: An emergent coalition model for the origians of world learning. *Monographs for the society for research in child development*, 3 (65), 1-13.
- İnan, M., Aşıcı, M., Küçüktepe, C., Tıraş, S. ve Özden, Ö. Ş. (2004). İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim kurumlarına devam ve devam etmemiş öğrencilerin ilköğretime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 1. *Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongre Bildiri Kitabı* (s. 46-47). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Jekins, R. J., Odom, S. L. ve Speltz, L. M. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55 (5), 420.
- Jenkinson, C. J. (1997).Mainstream or special?: Educating studets with disabilities. *By Routledge London*.

- Kandır, A.ve Alpan, Y. (2008). Sosyal-duygusal değerlendirme aracının (itsea) farklı ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 41-61.
- Karadeniz, G. (2002). *Özel eğitimde kaynaştırma (Entegrasyon)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Karadeniz, G. (2002). *Özel eğitimde kaynaştırma (Entegrasyon)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Karamanlı,D. (1998). *Okulöncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkında algılamalarının incelenmesi*. Uzmanlık lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kargın, T. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. G. Akçamete, (Ed.), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, İ. (2005).*Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayılı,G. Koçyiğit, T., Yıldırım-Doğru, S. ve Çiftçi S. (2010).Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 48 - 65.
- Ketelaar, M. ve Verneer, A. (1998). Parental participation in intervention programs for children with cerebral palsy: A review of research. *Topics In Early Childhood SpecialEducation*, 18 (2), 108-1 IS.

- Kırcaali-İftar, G. (1992). *Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (1994). Özel eğitim danışmanlığı. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Kitabı*, Cilt 1. Adana: Çukurova Üniversitesi, 332-338.
- Kırcaali-İftar, G. (1995). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim Bilim Dergisi*, (16), 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 561.
- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*. 2 (3), 3-13.
- Kırcaali-İftar (2004). Okulöncesi eğitimde özel eğitim. Eripek, S. (Ed.) *Özel Eğitim*, s. 29-42. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- Kırcaali-İftar, G. ve Batu, S. (2007). *Kaynaştırma* (3. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kuru-Turaşlı, N. (2007). *Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. G. Haktanır, (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş*, s. 1-24. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klein, E. R., Geiss, D., Kushner R. ve Hill, D. (2003). The early childhood inclusion support program: Incorporating discrete skills in to comprehensive units for learning. Paper presented at the 2003. *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*.
- Lambe, J. ve Bones, R. (2008). The impact of a special school placement on student teachers' beliefs about inclusion in Northern Ireland. *British Journal of Special Education*, 35 (2), 108-116.

- Lambe, J. ve Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of Education*, 1 (33), 99-115.
- Lambe, J. ve Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: Implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), 511-527.
- Larrviee, B. ve Horne, M. D. (1991). Social status: A comparsion of mainstremed student with peers of different ability levels. *Journal of Special Education*, (25), 91-101.
- Leyser, Y. Kapperman, G. ve Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special student in the mainstreaming*. (5. Basım). Upple Sadle River: Prientice Hall.
- Loreman, T., Sharma, U.ve Earle, C. F. (2005). Pre-service teachers' attitudes and concenrs regarding inclusive education. Paper Presented at ISEC.
- Mac Millan (1982). *Mental retardation in school and society*. (2. Basım) Boston: Little Brown and Jo.
- Mağden, D. ve Avcı, N. (1997). Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12, Eylül Konya, 419.
- McConnell, S. R. (2000). Assessment in earlyintervention and early childhood special education:Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 43-48.

- MEB. (1997). 573 sayılı Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html.104.html.104.html> web sitesinden 20.05.2009 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (1993). *Okulöncesi eğitim komisyon raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği. 27-29 Eylül Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006a). *Özel eğitim yönetmeliği*. Ankara: 31.05.2006. 26184 Mükerrer Sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2006b). *Okulöncesi eğitimi genel müdürlüğü okulöncesi eğitim programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı*. T.Gürkan ve G. Haktanır (Edit.). Ankara: MEB Yayınları.
- Metin, N., Şahin S. ve Şanlı, E. (1999). Okulöncesi Düzeyde ve Dört-Dokuz Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ve Oynadıkları Oyun Tiplerinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 14-24.
- Metin, N. (1997). Anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların anne babalarının normal ve özürlü çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *5. Mitat Enç Özel Eğitim Günleri*. Ankara.
- Myers, R. (1992). *Hayatta Kalan On iki*. İstanbul : Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in early Childhood special Education*, 20 (1), 20-27.
- Odom S.L.,Yoder, P. ve Hill G. (1988). Developmental intervention for Infants with Handicaps: Pruposes and Programs. *The Journal of Special Education*, 22 (1), 11-24.

OECD, (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*.
<http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?lang=EN&sf1=identifiers&st1=961995011p1>. 20.04.2009 tarihinde edinilmiştir.

Odluyurt, S. (2007). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2007). *Kız Sanat Okulları İçin Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (2005). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Olswang, L. B. ve Bain, B. A. (1991). Intervention issues for toddlers with specific language impairments. *Topics in Language Disorders*, 11(4), 69–86.

OÖEGM, (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*.31.07.2009-27305 Sayılı Resmi Gazete. Ankara.

Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, N. (2004). *Zihin özürlü çocuklara tuvalet becerisi öğretimine yönelik aile eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özdemir, İ. S. (2005). *Erken çocukluk döneminde gelişimsel sorunları olan çocukların özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin değerlendirilmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi .
- Özenmiş, P. (2000). *Zihinsel engeli olan ve olmayan çocukların nesne ile oyun davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Özsoy, Y., Özyürek, M.ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar. Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pallant J. (2001). SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using spss for windows version 10. Buckingham: Open University Press.
- Polat, F. (1993). *Rehber öğretmenlerin özürü bireylere yönelik tutumlarının değiştirilmesi, deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Poyraz, H. (1999). *Okulöncesi faaliyetlerin çocuğun dil gelişimine etkileri*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı El Kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Proctor R. ve Niemeyer, J.A.(2001). Preservice teacher beliefs about inclusion: implications for early intervention educators. *Journal of Early Intervention Winter, 24 (1),55-66*.
- Reber, C. K. Marashak L. E. ve Glor-Scheib, S. (1995). Attitudes of preservice teachers toward students with disabilities: Do practicum experiences make a difference?. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, 18-22*.

- Richter-Kanık, N. (1998). *Erken eğitimin down sendromlu bebeği olan annelerin stres ve anne-bebek etkileşim düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ringlaben, R.P. ve Price, J.R. (1981). Regular classroom teachers' perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47,(4), 302-304.
- Robert, E., ve Owens, J. (2001). *Language Development*. NewYork: State University of New York.
- Ryndak, D. L. ve Alper, S. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*. America: Boston Allyn and Bacon.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming*. New Jersey: Merrill Publisher.
- Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal Of Special Education*, 24, 30-44.
- Sart, H. Z., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Karataş-Yılmaz, F. Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (12. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smith, T. E. G., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. (5th Ed.). Boston: Pearson.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. ve Lehman, L. R. (1998). Teacher, students and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.

- Scruggs, T.E., ve Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74
- Stephens, T. M., Blackhurst, A.E. ve Magliocca L. A. (1982). *Teaching Mainstreamed Students*. NY. John Willey and Sons.
- Stoiber, K., Gettinger, M.ve Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Sucuoğlu. B. ve Diken, İ. H. (2006).Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*.
- Sucuoğlu. B. ve Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu. B. (2001). Küçük adımlar erken eğitim programı anne-habaların gereksinimlerini karşıladı mı? Uluslararası Özel Eğilim Konferansı Bildiri Haziran : Antalya
- Sünbül ve Sargın (2002), Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim 2002,Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Snyder, R. (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concern. *Chulavista. Project Innovation*, 173-180.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahbaz, Ü. (2007). Rehber öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. II. Ulusal PDR Kongresi Bildirileri, İzmir-Çeşme : 17-19.10.
- Şahbaz, Ü. (2008). Comparison of teachers' views on integration of disabled students. *2nd International Conference on Special Education "Sharing knowledge ve experience around the world"* Marmaris, Muğla-Turkey. 18-21 June,
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (19), 116-135.
- Şahbaz, Ü. ve Peker S. (2006). İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *16. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*.Samsun:16-17 Kasım.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*.Nobel Yayınları: Ankara.
- Temel, F. (2000). Okulöncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148 - 155.
- Tezel, D. (2003). *Bir psikolojik destek programının engelli bebek annelerinin duygu durumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topbaş, S. (2005). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Trawick-Smith, J. (2003). *Early childhood development a multicultural perspective*. (Third Edition). Columbus Ohio: Pearson Education Merill Prentice Hall.
- Tuş-Gümüştü, S. (1996). *Down sendromlu bebeklerin eğitiminde kullanılan ev programlarının bebeğin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, H. (1993). *Okulöncesi eğitimde entegrasyon*. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri. Ankara: Ya-pa Yayıncılık.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ünsal, P. (2003). *Erken çocukluk döneminde sosyal becerileri*. Cilt 22, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Üstün, A. ve Yılan, G. (2003). Okulöncesi öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13 (1)
- Van Reusen, A. K., Shosho, A. R. ve Bonker, K. S. (2000). High school teacher's attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84 (2), 7-20.
- Varlıer G. (2004). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, S. ve Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Waller, T. (2009). *An Introduction Early Childhood Education*. London: Sage Publications Ltd.

- Wayman K.L. ve Lynch. E.W. (1991). Home-based early childhood services: Cultural sensitivity in a family systems approach. *Topics in Early Childhood Special Education*. 10(4). 56-70.
- Wilczenski, F. L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly* , 5-17.
- Wolery, M. ve Wilbers, J. (1995). Including children with special needs in early children programs. Washington, DC: NAEYC.
- Yalçintaş, E. (2006). *Kendini kontrol ve Atipik davranışlar ölçeği'nin 24-72 aylık arasında olan Türk otistik çocukları için uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, C. (2005). *Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul : Remzi kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. (24. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2005). *Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi*. M. Sevinç, (Ed.), *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, s. 12-17. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zembat, R. (1999). *Marmara üniversitesi anaokulu/ anasınıfı el kitabı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Zeteroğlu, Ő. E. (2006). *25-72 aylar arasındaki otistik çocukların gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK-1. Ölçek İzin İletisi

----- Original Message -----

From: gkalay@mehmetakif.edu.tr

To: kstoiber@uwm.edu

Sent: Thursday, April 30, 2009 9:49:36 AM GMT -06:00 US/Canada Central

Subject: I NEED YOUR HELP!

Dear Stoiber;

Firstly, I would like to introduce myself. I am Gül Kalay, a research assistant at Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Pre-school Teaching, Burdur, Turkey. This year, I am studying on my thesis. The topic is "The Comparison of the Attitudes of Pre-school Teachers and the Students of Pre-school Education Department Students toward the Inclusion Education". To carry out this research, I need a questionnaire. Until now, I have searched all literature, including your questionnaire called as "My Thinking About Inclusion Scale". Would you mind if I use your scale in my thesis study? I would like to give your study and questionnaire as a reference in my study. I would like to pay my respects and thanks for your major contributions.

--

Karen Callan Stoiber, Ph.D.

Vice President of the APA Division of School Psychology-

Social and Ethical Responsibility and Ethnic Minority Affairs

Communique, Associate Editor

Professor and Director

School Psychology Program

Department of Educational Psychology

University of Wisconsin-Milwaukee

P.O. Box 413

Milwaukee, WI 53201-0413

----- Original Message -----

Subject: Re: I NEED YOUR HELP!

Date: Thu, 30 Apr 2009 13:14:32 -0500 (CDT)

From: Karen C Stoiber <kstoiber@uwm.edu>

To: gkalay@mehmetakif.edu.tr

Hello,

Yes. You have my permission. I can send you an electronic copy if that would help.

Please let me know.

Best wishes,

Dr. Karen Stoiber

EK-2. Uzman Değerlendirme Formu

Kaynaştırma Hakkındaki Düşüncelerim Ölçeği (My Thinking About Inclusion Scale/ MTAI) Uzman Değerlendirme Formu

Okulöncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırmak amacıyla konusunda bir çalışma yapmaktayım. Araştırma da veri toplama aracı olarak Stoiber, Gottinger ve Goetz (1998) tarafından geliştirilen “My Thinking About Inclusion Scale (MTAI)” adlı ölçek kullanılacaktır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması çalışmaları kapsamında ölçek Türkçeye uzman görüşü almak üzere bir form oluşturup ilişikte sunulmuştur. Ekte ayrıca ölçeğin İngilizcesi de yer almaktadır. Ölçekte yer alan sorular, sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yapılarak ön uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Ölçeğin İngilizcesinde yer alan maddeleri Türkçesiyle karşılaştırarak her bir maddeyi anlaşılabilirlik, Türkçeye uygunluk yönünden incelenerek, her maddenin altında “uygun (), uygun değil ()” şeklinde belirtilen yerlere (X) işareti koyarak belirtiniz. Uygun görmediğiniz maddeler üzerinde gerekli gördüğünüz düzeltmeleri yapınız. Eğer eklemek istediğiniz bir şey varsa, ölçekte yer alan **“öneriler”** bölümüne önerilerinizi yazabilirsiniz.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gül DALĖAR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği Türkçe Formu

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1) Engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görme hakkına sahiptir. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
2) Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren öğrenciler için istenilen bir uygulama değildir. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
3) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte bulunduğu sınıflarda düzeni sağlamak zordur. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
4) Engelli öğrencilere kaynaştırma sınıflarda faaliyet gösterebilmeleri için her türlü imkân sağlanmalıdır. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
5) Kaynaştırma özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynleri için faydalı olabilir. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
6) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynleri çocuklarının kaynaştırma sınıf ortamında olmalarını tercih ederler. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
7) Özel eğitim öğretmenlerinin çoğunda, normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimi ile ilgili temel olacak bilgileri eksiktir. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
8) Normal eğitim öğretmenleri engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap veremezler. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
9) Büyük kitlelere ulaşmadan önce, kaynaştırma sınıflarının etkileri hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olmak zorundayız. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
10) Kaynaştırma ortamlarında çocukları eğitmenin en iyi yolu hemen işe başlamaktır. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
11) Özel eğitime muhtaç çocukların çoğu kaynaştırma sınıflarında iyi davranışlar sergiler. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5

12) Engelli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri mümkündür. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
13) Kaynaştırma eğitimi engelli öğrencilerin sosyalleşme süreçleri için yararlıdır. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
14) Engelli öğrenciler kaynaştırma sınıflarına nazaran özel sınıflarda akademik olarak daha hızlı gelişirler. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
15) Kaynaştırma sınıflarında engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerden soyutlanabilirler. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
16) Engelli öğrencilerin varlığı normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmelerine yardımcı olur. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
17) Kaynaştırma eğitimi engelli öğrenciler arasında sosyal bağımsızlığı artırır. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
18) Kaynaştırma eğitimi engelli çocuklar arasında özsaygıyı artırır. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
19) Engelli çocuklar kaynaştırma sınıf ortamında, daha fazla çaba gerektiren davranışlarda bulunurlar. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
20) Engelli çocuklar kaynaştırma sınıf ortamında daha iyi bir özbenlik kavramı geliştirirler. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
21) Normal eğitim sınıf dürtüsü özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar arasında akademik gelişmeyi artırır. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
22) Özel sınıflardaki ayrıştırmanın ortaokul öncesi dönemlerdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
23) Normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilerden öğrenerek daha fazla çaba gerektiren davranışlar sergileme ihtimali daha yüksektir. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
24) Engelli çocuklar öğretmenin çok fazla zamanını alır. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
25) Engelli öğrencilerin davranışları normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarına göre daha fazla öğretmen merkezli denetimi gerektirir. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
26) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha fazla öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar.	1	2	3	4	5

Uygun () Uygun Değil ()					
27) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal eğitim gören öğrencilerin ailelerine göre sınıf öğretmenine çok fazla sorun yaşatmazlar. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
28) Kaynaştırma sınıflarını yönetmenin en iyi yolu özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimini özel eğitim öğretmenlerine vermektir. Uygun () Uygun Değil ()	1	2	3	4	5
ÖNERİLERİNİZ					

My Thinking About Inclusion Scale

Please rate how much you accept or reject each of the sentences below using the following five-point scale. (1)=Strongly Accept, (2)=Accept, (3)=Neutral, (4)=Reject, and (5)=Strongly Reject

	SA	A	N	R	SR
1 Students with disabilities have the right to be educated the same classroom as typically developing students.	1	2	3	4	5
2 Inclusion is NOT a desirable practice for educating typically developing students.	1	2	3	4	5
3 It is difficult to maintain order in a classroom that a mix of children with special education needs and children with average abilities.	1	2	3	4	5
4 Children with disabilities should be given every opportunity to function in an inclusive classroom.	1	2	3	4	5
5 Inclusion can be beneficial for parents of children with special education needs.	1	2	3	4	5
6 Parents of children with special needs prefer to have child placed in an inclusive classroom setting.	1	2	3	4	5
7 Most special education teachers lack an appropriate knowledge base to educate typically developing effectively.	1	2	3	4	5
8 The individual needs of children with disabilities CANNOT be addressed adequately by a regular teacher.	1	2	3	4	5
9 We must learn more about the effects of inclusive classrooms before inclusive classrooms take place on large-scale basis.	1	2	3	4	5
10. The best way to begin educating children in inclusive settings is just to do it.	1	2	3	4	5
11. Most children with special needs are well behaved education classrooms.	1	2	3	4	5
12. It is feasible to teach children with average abilities and children with disabilities in the same classroom.	1	2	3	4	5
13. Inclusion is socially advantageous for children with disabilities.	1	2	3	4	5
14. Children with disabilities will probably develop academic skills more rapidly in a special, separate classroom than in an inclusive classroom.					

	SA	A	N	R	SR
15. Children with disabilities are likely to be isolated by typically developing students in inclusive classrooms.	1	2	3	4	5
16. The presence of children with disabilities promotes acceptance of individual differences on the part of typically developing students.	1	2	3	4	5
17. Inclusion promotes social independence among children with disabilities.	1	2	3	4	5
18. Inclusion promotes self-esteem among children with disabilities.	1	2	3	4	5
19. Children with disabilities are likely to exhibit more challenging behaviors in an inclusive classroom setting.	1	2	3	4	5
20. Children with disabilities in inclusive classrooms develop a better self-concept than in a self-contained classroom.	1	2	3	4	5
21. The challenge of a regular education classroom promotes academic growth among children with special education needs.	1	2	3	4	5
22. Isolation in a special class does NOT have a negative effect on the social and emotional development of students prior to middle school.	1	2	3	4	5
23. Typically developing students in inclusive classrooms are more likely to exhibit challenging behaviors learned from children with disabilities.					
24. Children with disabilities monopolize teachers' time.	1	2	3	4	5
25. The behaviors of students with disabilities require significantly more teacher-directed attention than those of typically developing children.	1	2	3	4	5
26. Parents of children with special education needs require MORE supportive services from teachers than parents of typically developing children.	1	2	3	4	5
27. Parents of children with special education needs present no greater challenge for a classroom teacher than do parents of a regular education student.	1	2	3	4	5
28. A good approach to managing inclusive classrooms is to have a special education teacher be responsible for instructing the children with special needs.	1	2	3	4	5

EK- 3. KHDÖ'nin öğretmenlere uygulanan pilot çalışması

Sevgili Eğitimciler,

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

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Öğretmenin:

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Mezun olduğunuz okul:

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

Görev Yeri: İlköğretim I.Kademe () İlköğretim II. Kademe ()
Ortaöğretim ()

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

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

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

	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
1) Engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görme hakkına sahiptir.	1	2	3	4	5
2) Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren öğrenciler için istenilen bir uygulama değildir.	1	2	3	4	5
3) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte bulunduğu sınıflarda düzeni sağlamak zordur.	1	2	3	4	5
4) Engelli öğrencilere kaynaştırma sınıflarda faaliyet gösterebilmeleri için her türlü imkân sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
5) Kaynaştırma özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri için faydalı olabilir.	1	2	3	4	5
6) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ailelerinin çocuklarının kaynaştırma sınıf ortamında olmalarını tercih ederler.	1	2	3	4	5
7) Özel eğitim öğretmenlerinin çoğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimine ilişkin temel bilgiler eksiktir.	1	2	3	4	5
8) Normal eğitim öğretmenleri engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterli kadar cevap veremezler.	1	2	3	4	5
9) Büyük kitlelere ulaşmadan önce kaynaştırma sınıflarının etkileri hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olmak zorundayız.	1	2	3	4	5
10) Kaynaştırma ortamlarında çocukları eğitmenin en iyi yolu hemen işe başlamaktır.	1	2	3	4	5
11) Özel eğitime muhtaç çocukların çoğu kaynaştırma sınıflarında iyi davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
12) Engelli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri mümkündür.	1	2	3	4	5
13) Kaynaştırma eğitimi engelli öğrencilerin sosyalleşme süreçleri için yararlıdır.	1	2	3	4	5
14) Engelli öğrenciler kaynaştırma sınıflarına nazaran özel sınıflarda akademik olarak daha hızlı gelişirler.	1	2	3	4	5
15) Kaynaştırma sınıflarında engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerden soyutlanabilirler.	1	2	3	4	5
16) Engelli öğrencilerin varlığı normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
17) Kaynaştırma eğitimi engelli öğrenciler arasında sosyal bağımsızlığı artırır.	1	2	3	4	5

18) Kaynaştırma eğitimi engelli çocuklar arasında özsaygıyı artırır.	1	2	3	4	5
19) Engelli çocuklar karma sınıf ortamında, daha fazla çaba gerektiren davranışları gösterebilirler.	1	2	3	4	5
20) Engelli çocuklar kaynaştırma sınıf ortamında daha iyi bir özbenlik kavramı geliştirirler.	1	2	3	4	5
21) Normal eğitim sınıf dürtüsü özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar arasında akademik gelişmeyi artırır.	1	2	3	4	5
22) Bir özel eğitim sınıfında Özel sınıflardaki ayrıştırmanın ortaokul öncesindeki dönemlerinde çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur.	1	2	3	4	5
23) Normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilerden öğrenerek daha fazla çaba gerektiren davranışlar sergileme ihtimali daha yüksektir.	1	2	3	4	5
24) Engelli çocuklar öğretmenin çok fazla zamanını alır.	1	2	3	4	5
25) Engelli öğrencilerin davranışları normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarına göre daha fazla öğretmen merkezli denetimi gerektirir.	1	2	3	4	5
26) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha fazla öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar.	1	2	3	4	5
27) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal eğitim gören öğrencilerin ailelerine göre sınıf öğretmenine çok fazla sorun yaşatmazlar.	1	2	3	4	5
28) Kaynaştırma sınıflarını yönetmenin en iyi yolu özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimini özel eğitim öğretmenlerine vermektir.	1	2	3	4	5

EK- 4. KHDÖ'nin öğretmen adaylarına uygulanan pilot çalışması

Sevgili Öğretmen Adayları,

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

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

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

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

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

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

Öğretmen Adayının:

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaş:

Öğretim Türünüz: I. Öğr. () II. Öğr. ()

Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()

	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
1) Engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görme hakkına sahiptir.	1	2	3	4	5
2) Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren öğrenciler için istenilen bir uygulama değildir.	1	2	3	4	5
3) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte bulunduğu sınıflarda düzeni sağlamak zordur.	1	2	3	4	5
4) Engelli öğrencilere kaynaştırma sınıflarda faaliyet gösterebilmeleri için her türlü imkân sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
5) Kaynaştırma özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri için faydalı olabilir.	1	2	3	4	5
6) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ailelerinin çocuklarının kaynaştırma sınıf ortamında olmalarını tercih ederler.	1	2	3	4	5
7) Özel eğitim öğretmenlerinin çoğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimine ilişkin temel bilgiler eksiktir.	1	2	3	4	5
8) Normal eğitim öğretmenleri engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeteri kadar cevap veremezler.	1	2	3	4	5
9) Büyük kitlelere ulaşmadan önce kaynaştırma sınıflarının etkileri hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olmak zorundayız.	1	2	3	4	5
10) Kaynaştırma ortamlarında çocukları eğitmenin en iyi yolu hemen işe başlamaktır.	1	2	3	4	5
11) Özel eğitime muhtaç çocukların çoğu kaynaştırma sınıflarında iyi davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
12) Engelli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri mümkündür.	1	2	3	4	5
13) Kaynaştırma eğitimi engelli öğrencilerin sosyalleşme süreçleri için yararlıdır.	1	2	3	4	5
14) Engelli öğrenciler kaynaştırma sınıflarına nazaran özel sınıflarda akademik olarak daha hızlı gelişirler.	1	2	3	4	5
15) Kaynaştırma sınıflarında engelli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerden soyutlanabilirler.	1	2	3	4	5
16) Engelli öğrencilerin varlığı normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıkları kabul etmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5

17) Kaynaştırma eğitimi engelli öğrenciler arasında sosyal bağımsızlığı artırır.	1	2	3	4	5
18) Kaynaştırma eğitimi engelli çocuklar arasında özsaygıyı artırır.	1	2	3	4	5
19) Engelli çocuklar karma sınıf ortamında, daha fazla çaba gerektiren davranışları gösterebilirler.	1	2	3	4	5
20) Engelli çocuklar kaynaştırma sınıf ortamında daha iyi bir özbenlik kavramı geliştirirler.	1	2	3	4	5
21) Normal eğitim sınıf dürtüsü özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar arasında akademik gelişmeyi artırır.	1	2	3	4	5
22) Bir özel eğitim sınıfında Özel sınıflardaki ayrıştırmanın ortaokul öncesindeki dönemlerinde çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur.	1	2	3	4	5
23) Normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma sınıflarında engelli öğrencilerden öğrenerek daha fazla çaba gerektiren davranışlar sergileme ihtimali daha yüksektir.	1	2	3	4	5
24) Engelli çocuklar öğretmenin çok fazla zamanını alır.	1	2	3	4	5
25) Engelli öğrencilerin davranışları normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarına göre daha fazla öğretmen merkezli denetimi gerektirir.	1	2	3	4	5
26) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha fazla öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar.	1	2	3	4	5
27) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aileleri normal eğitim gören öğrencilerin ailelerine göre sınıf öğretmenine çok fazla sorun yaşatmazlar.	1	2	3	4	5
28) Kaynaştırma sınıflarını yönetmenin en iyi yolu özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimini özel eğitim öğretmenlerine vermektir.	1	2	3	4	5

EK- 5. KHDÖ'nin okulöncesi öğretmenlerine uygulanan geliştirilmiş formu

Sevgili Eğitimciler,

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

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Okulöncesi Öğretmenin:

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Mezun olduğunuz Üniversite/Bölüm :

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

Sorumlu Olduğunuz Sınıf (yaş grubu) :

Görev Yeri: İlköğretim () Anaokulu ()

Özel Eğitim Dersi: Aldım () Almadım ()

Kaynaştırma Dersi : Aldım () Almadım ()

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

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

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

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

EK-6. KHDÖ'nin okulöncesi öğretmen adaylarına uygulanan geliştirilmiş formu

Sevgili Öğrenciler,

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

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

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

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

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

Okulöncesi eğitimi öğretmen adayının:

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Mezun olduğunuz lise:

Yaş :...

Öğretim türünüz: I. Öğr. () II. Öğr. ()

Sınıfınız 1. () 2. () 3. () 4. ()

Özel Eğitim Dersi: Aldım () Almadım ()

Kaynaştırma Dersi : Aldım () Almadım ()

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

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı Gül DALĞAR
Doğum Yeri ve Tarihi Ereğli 14.08.1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim
Dalı
Yüksek Lisans Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal
Öğrenimi Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi
Programı
Bildiği Yabancı Diller İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Uluslararası kongrelerde sunulan bildiri

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2009). Okulöncesi eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Hacettepe Üniversitesi. II. Uluslararası katılımlı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*. Sözlü bildiri. Ankara: 7-9 Ekim.

Hakemli dergilerde yayımlanan makale

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (19), 116-135.

İş Deneyimi

Stajlar -2008-2011 Araştırma Görevlisi

Projeler -

Çalıştığı Kurumlar - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim

E-Posta Adresi gkalay@mehmetakif.edu.tr

Tarih 2011