

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ANASINIFLARINDA YAPILAN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ**

Arif BABACAN

EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

**ANKARA
2014**

Her hakkı saklıdır

ETİK

Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez içindeki bilgilerin doğru ve tam olduğunu, bilgilerin üretilmesi aşamasında bilimsel etiğe uygun davrandığımı, yararlandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi beyan ederim.

19/12/2014

Arif BABACAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ANASINIFLARINDA YAPILAN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

Arif BABACAN

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Bu araştırmada anasınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Ankara il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı anasınıflarında görev yapan 100 anasınıfı öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaptıklarının belirlenmesi amacıyla “Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları frekans ve yüzde değerleri olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerini tam olarak yerine getirmedikleri, özel gereksinimli çocukların büyük çoğunluğunun özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim hizmeti aldığı, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışında destek eğitim hizmetlerinden yeteri kadar faydalanmadığı, öğretmenlerin çocukların engel türüne göre daha çok sınıf içinde fiziksel düzenlemeler yaptıkları, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıkları, ailelerin sürece etkin olarak katılımlarını sağlamadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaptıklarının farklılaşp farklılaşmadığı, Ki-kare ve Fisher’s Exact testleri ile değerlendirilmiştir. Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler ile kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri, fiziksel düzenlemeler, öğretimi planlama ve aile katılımı boyutlarında anlamlı bağımlılık olduğu, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdiklerini belirttikleri belirlenmiştir.

Aralık 2014, 136 sayfa

Anahtar Kelimeler: Anasınıfı, kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklar, öğretmen

ABSTRACT

Master Thesis

INVESTIGATING THE TEACHERS VIEWS TOWARD INCLUSIVE APPLICATION IN KINDERGARTENS

Arif BABACAN

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Home Economics (Child Development and Education)

Supervisor: Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

The purpose of this study was to examine teacher opinions about inclusive practices in preschool classrooms. A total of 100 preschool teachers participated in this study who were working in inclusive classrooms in one of the preschools of Ministry of National Education in Ankara, Turkey. In order to collect data two forms were used which were “General Information Form” which was developed by the researcher and “Inclusive Practices Assessment Form” the purpose of which was to identify teachers’ practices related to inclusion.

Data of this study were evaluated via SPSS 20.0 packaged software. Findings are presented by frequencies and percentages. The results showed that teachers were not able to fully implement practices of preparation to inclusion, majority of the children with special needs received support services from private special education and rehabilitation centers, teachers did not adequately utilize support services in and out of the classroom, teachers mostly arranged the physical environment in terms of the type of the child’s disability, they did not prepare individualized education programs, and they did not actively include families into the process. Moreover, teachers who had prior education related to mainstreaming were compared to teachers who did not have any education related to inclusion and the results were compared by Chi-square and Fisher’s Exact test. There was a significant statistical difference between teachers who had education and teachers who did not have any education related to inclusion and this difference was on practices of preparation to inclusion, physical arrangements, instructional planning, and family participation; results showed that teachers who had education related to inclusion indicated that they were implementing inclusive practices more than teachers who did not have such an education.

December 2014, 136 pages

Key Words: Kindergarten, inclusion, children with special needs, teacher.

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında, bana rehberlik eden ve motivasyonumu tekrar tekrar sağlayan danışman hocam, Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı öğretim üyesi, sayın Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a, araştırmama gönüllü olarak dahil olan anasınıfı öğretmenlerine, araştırmamın her aşamasında yaşadığım sıkıntılarda bana destek veren, değerli dostlarım Gökhan TÖRET ve Ufuk ÖZKUBAT'a, araştırmam süresince beni destekleyen Başak Öztürk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Müdürü Başak ÖZTÜRK'e, süreçten kopmama engel olan sevgili anne babama en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Arif BABACAN

Ankara, Aralık 2014

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	
ETİK.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGELER DİZİNİ	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Okul Öncesi Eğitim	3
1.2 Kaynaştırmanın Tanımı ve Önemi.....	4
1.2.1 Kaynaştırma uygulamalarının tarihi gelişimi.....	6
1.2.2 Kaynaştırma türleri.....	10
1.2.3 Kaynaştırmada destek eğitim hizmetleri.....	12
1.2.4 Kaynaştırmanın yararları.....	14
1.2.5 Kaynaştırmaya hazırlık	19
1.2.6 Kaynaştırmada öğretimsel uyarlamalar	21
1.3 Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Uygulamaları	23
1.3.1 Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya ilişkin yasal düzenlemeler.....	23
1.3.2 Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına hazırlık.....	25
1.3.3 Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya yönelik uyarlamalar.....	34
2. KAYNAK ÖZETLERİ	39
3. MATERYAL VE YÖNTEM	49
3.1 Araştırmanın Çalışma Grubu	49
3.2 Veri Toplama Araçları	51
3.3 Veri Toplama Yöntemi	54
3.4 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	54
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	56
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	111
KAYNAKLAR	115
EK 1 Genel Bilgi Formu.....	130
EK 2 Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Formu.....	132
ÖZGEÇMİŞ	135

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1 Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin özelliklerine göre sayı ve yüzde dağılımları.....	50
Çizelge 4.1 Kaynaştırma uygulamalarına dahil olan özel gereksinimli çocukların engel türlerine göre sayı ve yüzde dağılımları.....	56
Çizelge 4.2 Öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmasından memnun olma ve daha önce sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmasına göre sayı ve yüzde dağılımları.....	58
Çizelge 4.3 Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının yararına ilişkin görüşlerinin sayı ve yüzde dağılımları.....	60
Çizelge 4.4 Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları zorluklara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	62
Çizelge 4.5 Öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili bir ders alma durumlarına göre sayı ve yüzde dağılımları.....	65
Çizelge 4.6 Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayınları takip etme durumlarına göre sayı ve yüzde dağılımları.....	68
Çizelge 4.7 Öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin yaptıklarına yönelik sayı ve yüzde dağılımları.....	70
Çizelge 4.8 Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek alma durumuna ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	73
Çizelge 4.9 Kaynaştırma uygulamalarında yapılan fiziksel düzenlemelere ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	75
Çizelge 4.10 Öğretmenlerin öğretimi planlama konusunda yaptıklarının belirlenmesine ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	77
Çizelge 4.11 Öğretmenlerin aile katılımına ilişkin yaptıklarının belirlenmesine yönelik sayı ve yüzde dağılımları.....	79
Çizelge 4.12 Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	82
Çizelge 4.13 Öğretmenlerin oyun ve hareket etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	85
Çizelge 4.14 Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	88

Çizelge 4.15 Öğretmenlerin fen ve matematik etkinliklerinde yapılan uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	91
Çizelge 4.16 Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	94
Çizelge 4.17 Öğretmenlerin sanat etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları.....	97
Çizelge 4.18 Öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde yapılan uyarlamaların sayı ve yüzde dağılımları.....	100
Çizelge 4.19 Kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin yapılma durumunun kaynaştırma ile ilgili ders alıp almama durumuna göre dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları.....	102
Çizelge 4.20 Kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre yapılan fiziksel düzenlemelere ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları.....	105
Çizelge 4.21 Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre öğretimi planlama yapmanın dağılımları ve Ki kare testi ile Fisher's Exact test sonuçları.....	107
Çizelge 4.22 Kaynaştırma ile eğitim alma durumuna göre aile katılımlarına yönelik yapılan uyarlamalara ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları.....	109

1. GİRİŞ

Erken çocukluk döneminden başlayarak özel gereksinimli çocuklara verilecek eğitimin amaçlarından biri, çocukların akranları ile aynı ortamlarda sosyal, öğretimsel ve fiziksel açılardan bütünleştirilerek bir arada eğitim görmeleridir (Odom ve McEvoy 1990, Rotheram vd. 2010). Günümüzde özel gereksinimli çocuklar, farklı eğitimsel, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanması için genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir (Ruijs ve Pectasma 2009, Seymes ve Humphrey 2010, Polat 2011). Özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında birlikte eğitim görmeleri ve gereksinimleri olan destek hizmetleri almaları şeklinde tanımlanan kaynaştırmanın amacı, çocuklara sosyal açıdan destekleyici ve gelişimsel açıdan uygun sınıf ortamlarının sağlanması olarak kabul edilmiştir (Odom 2000).

Ciechalski ve Schmidt (1995), kaynaştırmanın 1975 yılında Amerika’da çıkarılan Tüm Engelliler için Eğitim Yasası’nda yer alan en az kısıtlayıcı ortam ilkesine dayandığını ve 1990 yılında Tüm Engelliler için Eğitim Yasası’nın, Engelli Bireyler için Eğitim Yasası adı altında yeniden düzenlenmesi ile birlikte bir çok okulun, özel gereksinimli bireylerin ve özel gereksinimli olmayan bireylerin, genel eğitim sınıflarında birlikte eğitim aldıkları kurumlar haline geldiğini belirtmişlerdir.

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları okul öncesi eğitim kurumlarında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuk ve normal gelişim gösteren çocuk açısından yararlar sağladığı belirtilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlamasında ve toplumun özel gereksinimli bireylere tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamasında kaynaştırma uygulamalarının erken başlamasının etkili olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde yapılacak kaynaştırma uygulamaları oldukça önemlidir (Anonim 2010).

Okul öncesi eğitimi, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde

tamamlandığı, kişiliğinin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlamışlardır (Anonim 2013). Özel gereksinimli bireylere, erken çocukluk döneminden başlayarak verilecek eğitimin amacının, bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda sosyal, öğretimsel ve fiziksel açılardan bütünleştirilerek bir arada eğitim görmeleri olduğu vurgulanmıştır (Odom ve McEvoy 1990).

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Etkili kaynaştırma uygulamaları ile kaynaştırma ortamları öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğu ve normal gelişim gösteren çocukları en iyi şekilde destekleyecekleri vurgulanmaktadır (Aral 2010). Güldü (2010) tarafından yapılan araştırmada, kendilerini bilimsel açıdan yeterli hissetmeyen öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını gerekli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden çok kendilerini yeterli gören öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını gerekli gördüğü ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarında, kaynaştırmaya ilişkin ilk ve ortaöğretim kurumlarında olduğu gibi okul öncesi eğitimde de sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Aral 2010). Kaynaştırma, eğitimde fırsat eşitliği ile özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca normal akranları ile aynı ortamlarda ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim almaları gerektiği fikrine dayandırılmaktadır (Dönmez vd. 1997).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamasında yaptığı uygulamalar kaynaştırma uygulamasının başarısı için en önemli etken olarak görülmektedir. Okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenliği bazında yaşanan en büyük sıkıntının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına dahil edilen özel gereksinimli çocuk hakkında bilgi eksikliği olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin de kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması için kaynaştırma uygulamasını kabul etmesi ve belirli teknik uygulamaları gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada anasınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve elde edilecek bulgular ile kaynaştırma uygulamalarının istenilen düzeyde gerçekleşebilmesine katkı sağlayacak öneriler sunulması amaçlanmıştır.

1.1 Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim dönemi insan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturan, çocuğun tüm gelişim alanlarının en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir (Güven ve Azkeskin 2010). Okul öncesi eğitim, kişiliğin temellerinin atıldığı dönem olması dolayısıyla önem taşımaktadır. Çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarının temel eğitim sürecini daha olumlu yönde etkilediği ve okul öncesi eğitim alan çocukların çevreleriyle daha uyumlu ve daha katılımcı oldukları belirtilmektedir (Aral vd. 2011).

Türkiye’de 2006 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programında, okul öncesi eğitim; 0-72 aylık çocukların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığı geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Anonim 2006a).

Okul öncesi eğitim kurumlarının; uygun fiziksel koşulları bulunan, çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağlayacak donanımda, uzman-eğitici kadroya sahip sosyal birer eğitim kurumları olduğu vurgulanmaktadır. Bu kurumlarda verilecek eğitimin, evrensel ve ulusal amaçlarından bahsedilmektedir. Okul öncesi eğitimin evrensel amaçlarının; çalışan annelere destek vererek çocukların tüm gelişim aşamalarındaki geleneksel eğitimin boşluklarını telafi etmek, çocuğun duygularını eğitmek ve çevresiyle etkileşimli duyarlı davranışlar geliştirmesini sağlamak, doğal gelişiminin temel alınarak vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız yapma, konuşma, öğrenme, dil becerilerinin gelişimini sağlamak olduğu belirtilmektedir (Anonim 2013). Okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretim ortamlarında başarılarının akranlarından daha önde olduğu sonucunun ortaya çıktığı vurgulanmakta, anne babaların da artık okul öncesi eğitim kurumlarına yalnız bir bakım evi olarak değil bir eğitim yuvası olarak baktıkları da belirtilmektedir (Poyraz ve Dere 2006). Bundan dolayı okul öncesi eğitimin, genel anlamda ilköğretime daha nitelikli çocuklar yetiştirmek hedefinde olduğu

söylenmektedir. Ulusal anlamda bu evrensel amaçlardan bağımsız olmayan farklı amaçlar da okul öncesi eğitim programının temelini oluşturabilmektedir.

Yaşamın temeli olarak ifade edilen okul öncesi dönemde öğrenme hızının oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir. Her ne kadar genel anlamda okul öncesi eğitim olgunluğa ya da bir üst kademeye nitelikli hazırlık olarak ifade edilse de kendi uygulama dönemi içinde sağlanan sürecin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Güven ve Azkeskin 2010). Okul öncesi eğitim de belirli ilkelere dayandırılmaktadır. Bu ilkeler ise; bireysel farklılığa ve çocukların ihtiyaçlarına uygunluğu, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, sosyal davranışlarının gelişmesi, bir üst eğitim-öğretim ortamına hazır hale gelmesi, bağımsız davranışlar sergilemesi için desteklenmesi, çocukların kendilerine güven duymaları ve öz denetimlerini sağlamaları gibi temel durumlarla açıklanmaktadır (Çelik ve Daşcan 2010).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programı ile 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, özbakım becerilerinin kazandırılması ve ilköğretime hazır bulunuşluluklarının sağlanması amaçlanmaktadır. Okul öncesi eğitim programı tüm gelişim alanlarını destekleyen, gelişimsel bir programdır. Program; çocuk merkezli olması, her yaştan gelişim özelliklerine ait kazanımlarla açıklanması, esnek olması, yaratıcılığın ön planda olması, problem çözmeye dayalı oyun etkinliklerinden oluşması gibi temel özelliklerle nitelendirilmektedir (Anonim 2006a).

1.2 Kaynaştırmanın Tanımı ve Önemi

Kaynaştırma; özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitim aldığı normal sınıflara yerleştirilerek, eğitim alması olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuğu normal sınıfa yerleştirmenin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri, özel gereksinimli çocuğa gerekli özel eğitim desteği, sınıf öğretmenine özel eğitimle ilgili desteği gerektiren oldukça teknik bir uygulamadır (Kırcaali-İftar 1998, Sucuoğlu ve Kargın 2006, Anonim 2010). Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı; özel gereksinimli çocuğun yetersizliğini ortadan kaldırarak normal

gelişim gösteren bir birey haline getirmek değil, özel gereksinimli çocuğun yetersizliğiyle alınacak tedbirleri içeren mevcut yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlayarak topluma katılımlarını kolaylaştırarak, birey olmalarını sağlamaktır (Anonim 2010).

Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırmayı; “özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlamak suretiyle öğretim görmesi” olarak tanımlarken, Kırcaali-İftar (1998); “Özel gereksinimli çocuğun gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi.” ifadesiyle tanımlamıştır.

Türkiye’de, kaynaştırmanın tanımını ve uygulamaya ilişkin esasları içeren çeşitli yasalar, yönetmelikler, genelgeler yürürlükte. “573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname”, “5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”, 26184 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”, 2008/60 sayılı “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi “ sürecin işleyişinin yasal dayanaklarıdır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. maddesinde, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” hükmüyle özel gereksinimli çocukların akranlarıyla normal eğitim-öğretim ortamlarından istifade etmesi yasal olarak güvence altına alınmıştır.

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 23. maddesinde kaynaştırmanın tanımı şu şekilde yapılmıştır.

Madde 23’te kaynaştırma yoluyla eğitim ; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile

birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmıştır (Anonim 2006c).

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların yetersizlik derecesine, tipine göre değişen ihtiyaçlarının kendileri için en az kısıtlayıcı ortam olan genel eğitim sınıfında akranlarıyla beraber, ailelerin görüşleri, beklentileri alınıp sürece etkin katılımı sağlanarak, gerektiğinde ek uygulamalarla desteklenmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Nizamoğlu 2006, Gök 2009).

Kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar birbirlerini farklı şekillerde etkilemektedir. Akademik ve sosyal alanda gelişmenin yanı sıra hayat boyunca uyumu kolaylaştırıcı pek çok olumlu davranışın kazanıldığı vurgulanmaktadır. Kaynaştırma yoluyla tüm çocuklara farklı ve zengin bir sosyal çevre sağlanmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocuk için, bu sosyal çevrenin ailesi ve yakın çevresi tarafından sağlanamadığı belirtilmektedir. Ailelerin, özel gereksinimli birey için ancak sınırlı bir sosyal çevre sağlayabildikleri kabul edilmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimli olmayan bireylerin de nüfusun önemli bir bölümünü temsil eden özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu, kaynaştırma ortamları sayesinde bireysel farklılıkların farkına varma yoluyla olumlu olacağı belirtilmiştir (Ceylan ve Aral 2009). Farklılıkları ile birlikte bireyleri bir araya getirmeyi hedefleyen bir felsefi görüş olarak da adlandırılan kaynaştırma, ayrıştırıcı değil, kabul edici eğitim-öğretim uygulamaları olması ve bireyleri güçlü-zayıf yönleriyle, akranları ile bir arada desteklemesi nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Diken ve Batu 2010).

1.2.1 Kaynaştırma uygulamalarının tarihi gelişimi

Dünyada kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında; on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyılda, farklı ırktan ve engelli olan bireylere ayrımcılık yapıldığı, bu bireylerin hastane gibi ortamlarda tutulduğu ifade edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın 2006, Howard vd. 2011). 1900'li yıllarda, özel gereksinimli çocukların daha çok özel eğitim okullarında eğitim almaları görüşü benimsenmesine rağmen kaynaştırmaya ilişkin

uygulamalar da göze çarpmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın 2006). 1913 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde normal zekaya sahip 13 yaşında bedensel yetersizliği olan bir çocuğun, özel eğitim okulundan genel eğitim okuluna yönlendirildiği görülmektedir. Ayrıca, 1913 yılında görme engelli çocukların, gününün bir kısmını yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte geçirmeleri, bir kısmını da kendi yetersizliklerine ilişkin özel sınıfta geçirmeleri kaynaştırma programının ilk uygulaması olarak gösterilmektedir. 1954 yılında avukat Thurgood Marshall ve Farklı Irklardan Gelenlerin Gelişmesi Ulusal Derneği (NAACP) tarafından Brown Eğitim Kurulu'na karşı açılan dava sonunda, siyah ve beyaz çocukların ayrı okullarda eğitim görmesinin ayrımcılığa yol açtığı belirtilmiş ve bu uygulamanın eşit eğitime uygun olmadığı vurgulanmıştır. Bu davanın özel gereksinimli çocuklara sağlanacak haklar açısından bir basamak olduğu belirtilmiştir (Howard vd. 2011).

Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da 1960 yılında başlayan temel insan hakları hareketleri, özel gereksinimli çocukların da eşit haklara sahip olduğu görüşlerinin benimsenmesine katkı sağlamıştır (Pinar Sazak 2006). Özel eğitim okullarının yarattığı sorunlar, özel eğitim okullarında eğitime karşı artan yasal başvurular, yasal düzenlemeler, özel gereksinimlilere yönelik tutumların olumlu yönde gelişmesi, Danimarka yasalarında çıkan ve özel gereksinimli bireylerin normal fırsatlardan faydalanması anlamına gelen, normalleştirme kavramı, teknolojik gelişmeler, erken eğitimin öneminin artması, kaynaştırmaya yönelik çalışmaların artmasına yol açmıştır (Fiscus ve Mandell 2002, Sucuoğlu ve Kargın 2006). 1960'lı yılların sonunda, toplumun geneli tarafından kullanılan park, sinema, market ve toplu taşıma araçları gibi alanların özel gereksinimli bireyler için düzenlenmesi gerektiği düşüncesi yerleşmeye başlamıştır (Howard vd. 2011).

Anne baba grupları ve derneklerinin bir araya gelmesiyle yürütülen faaliyetler (1972-1974 yılları arasında) doğrultusunda aileler ve uzmanlar, Amerika Birleşik Devletleri Anayasası'nda yer alan "Herkesin eşit olduğu" hükmünden yola çıkarak, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve sosyal yaşam hakkına yönelik yasal düzenlemelerin yapılması için mahkemelere başvurmuşlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında kabul edilen "Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası" ile; özel gereksinimli çocukların devlet

okullarından ve hizmetlerinden dışlanmasının sonlanması ve herhangi bir ırk, dil, din ve kültür ayrımı gözetmeksizin değerlendirilmesi, özel gereksinimli çocuklar için bireysel-leştirilmiş eğitim programının hazırlanması, özel gereksinimli çocukların kendileri için en az kısıtlayıcı ortamlara yerleştirilmesi, özel gereksinimli çocukların, ailelerinin ve uzmanların programlara ilişkin itirazlarını dile getirme hakkı yasal olarak güvence altına alınmıştır. 1990 yılında çıkan “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası”nda ve 1997 yılında kabul edilen yasada 1975 yılında verilen haklar genişletilmiştir. (Fiscus ve Mandel 2002, Sucuoğlu ve Kargın 2006, Howard vd. 2011).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarının gelişimine bakıldığında; dünyada kaynaştırma uygulamasındaki bu gelişmeleri aileler başlatırken, Türkiye’deki özel eğitim ve kaynaştırma alanındaki gelişmelere ise yasal düzenlemeler öncülük etmiştir. 1950’li yıllara kadar Türkiye’de Cumhuriyetin kabulüyle birlikte eğitime verilen önem artmıştır. Bu dönemde açılan okullar, özel gereksinimli bireylerin eğitiminden ve onların topluma hazırlanmasından çok, bakım kurumları olarak işlevde bulunmuştur (Özyürek 2004).

Türkiye’de özel eğitim alanında önemli gelişmelerden bir kısmı da, 1950-1980’li yıllar arasında yapılmış olup Mithat Enç ve arkadaşlarının liderliğinde “Altı Nokta Körler Derneği” kurulmuştur. Mithat Enç ve arkadaşlarının çabalarıyla, “Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı” bünyesinde açılmış kurumlar da, özel gereksinimli bireylerin süregelen ihtiyaçlarının sağlıktan çok eğitim olduğu vurgulanarak Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Bu dönemde özel eğitim alanında ciddi gelişmeler olmasına rağmen kaynaştırma uygulamalarına yönelik uygulamalara rastlanmamaktadır (Enç 1979, Özyürek 2004).

Türkiye’de 1980-1990 yılları arasında özel eğitim alanında önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir. 1983 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası, özel gereksinimli çocuklara yönelik ilk yasadır. Bu yasada özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, yerleştirilmesi ve izlenmesi ile ilgili bölümler bulunur. Bu yasa özel gereksinimli çocukların belirlenmesine, yerleştirilmesi ve izlenmesine vurgu yapması, özel eğitimle ilgili tanımlara yer vermesi ve kaynaştırma yoluyla eğitimi ilk olarak ele

alması açısından önemlidir. Yasada, durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimi için açılmış okul ve eğitim kurumlarında eğitim alması ifadesi yer almıştır (Kargın 2004, Şahin 2005). Özel eğitim ve kaynaştırma alanındaki ilerlemelerde, 1990'lı yıllar ve sonrasında personel, bilimsel araştırma ve yayın sayısındaki artış etkili olmuştur (Özyürek 2004). 1990 yılında düzenlenen 13. Milli Eğitim Şura'sında, özel gereksinimli bireylerin yaygın eğitim ortamlarından, akranlarına sunulan eğitim imkanlarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak kararlar alınmıştır. 1991 yılında 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve bu konseyde özel gereksinim gruplarına göre komisyonlar kurulmuştur. Komisyonlar, kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik önemli kararlar almıştır (Özyürek 2004, Şahin 2005, Sucuoğlu ve Kargın 2006).

Özel gereksinimli bireylere yönelik en kapsamlı düzenleme, 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile yapılmıştır. 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede, özel eğitimle ilgili kavramları tanımlama, özel gereksinimli çocukları değerlendirme, yerleştirme, erken çocukluk dönemi eğitimi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, yaygın eğitim, kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim desteği, aile eğitimi ile ilgili hükümler yer alır. Bu kararname, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında kabul edilen, "Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası" na benzerlik göstermektedir (Anonim 1997).

Özel gereksinimli bireylere sunulacak hizmetlerin ayrıntıları ile ilgili bilgiler, 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde yer almış ve bu yönetmelikte kaynaştırma, ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır. Bu yönetmeliğin hükümlerinde yapılan değişiklikler, 31.05.2006 yılında çıkan Resmi Gazete'de (26184 sayılı) yayımlanmıştır. Özel eğitimle ilgili genel hükümlerin yanı sıra özel eğitimin amaçları ve temel ilkeleri, eğitsel değerlendirme ve yerleştirme, yönlendirme, yerleştirme, izleme, özel eğitim hizmetleri kurulunun çalışma esasları, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, özel eğitim sınıfları, destek eğitim odası, her tür ve kademedeki özel eğitim hizmetleri, evde eğitim hizmetleri, erken çocukluk dönemi özel eğitimi, aile eğitimi, özel eğitim okul ve kurumları, personel görev yetki ve sorumlulukları, programlar, okul ve kurumlarda kurulacak kurullar, birimler,

komisyonlar, ekipler, öğrenci işleri, eğitim-öğretimin denetimi hususlarına yer verilmiştir (Anonim 2006c).

Özel eğitim alanında önemli bir gelişme de, 2005 yılında yayınlanan, 5378 sayılı “Özür-lüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanun”un 15. Maddesinde “Hiçbir gerekçeyle özür-lülerin eğitim alması engellenemez, özür-lü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve özür-lü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır” hükmü ile özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma ortamlarına katılımı ve toplumsal entegrasyonunun sağlanarak bütünleşmesi amaçlanmıştır (Anonim 2005). 2008 yılında 2008/60 nolu “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi” nin yürürlüğe girmesi kaynaştırma ile ilgili önemli bir gelişmedir. Genelge ile, 36-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocukların zorunlu okul öncesi eğitimi fiilen uygulamaya geçmiştir (Anonim 2008). 27288 sayılı Resmi Gazete’de (14.07.2009 yılı Karar Sayısı : 2009/15137) yayınlanan “Engellilerin Haklarına İlişkin Milletlerarası Sözleşme” nin 24. Maddesinde özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine ilişkin hususlar yer almaktadır. Sözleşmede; taraf olan devletlerin, özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının, fırsat eşitliği temelinde, ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede özel gereksinimli bireyi içine alması hükmü yer almaktadır (Girli 2004, Kargın 2004, Özyürek 2004, Sucuoğlu ve Kargın 2006, Anonim 2008).

1.2.2 Kaynaştırma türleri

Kaynaştırma uygulamaları, Türkiye’de tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, tersine kaynaştırma olarak üç farklı şekilde yapılmaktadır.

Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, çocukların bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılımları yoluyla

yapılmaktadır. Tersine kaynaştırmada ise özel gereksinimli olmayan bireyler, istekleri doğrultusunda özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı okullarda eğitim sürdürmektedirler.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların kaydının normal sınıfta olduğu; çocuğun tüm gün boyunca normal sınıfta , normal sınıf öğretmeninden eğitim aldığı durum olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim gerektiren çocukların, akranları ile birlikte okul öncesi, ilk ve orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek hizmetleri (destek eğitim odası), özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanarak ve eğitim programı bireyselleştirilerek, gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Anonim 2010).

Tam zamanlı kaynaştırmaya devam eden çocuklar, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görürlerken kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında, on çocuğa kadar mevcudun olduğu sınıflarda iki, yirmi çocuğun bulunduğu sınıflarda ise bir özel gereksinimli çocuk olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; yirmi beş kişiye kadar mevcudun olduğu sınıflarda iki, otuz beş çocuğun olduğu sınıflarda bir özel gereksinimli çocuğu geçmeyecek şekilde düzenlenir. Okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim alacak çocukların bir sınıfta en fazla iki çocuk olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanması gerekmektedir.

Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının büyük bir çoğunluğu tam zamanlı kaynaştırma uygulaması şeklinde yapılmaktadır (Anonim 2010).

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocuğun kaydının özel sınıfta olduğu; çocuğun başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı durum olarak belirtilmiştir (Kırcaali-İftar ve Batu 2010). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların bazı derslerde özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla

gerçekleştirilmekte, özel gereksinimli çocuğun kaydı özel eğitim sınıfında bulunmaktadır (Anonim 2010).

Zorunlu eğitim çağında ve özel eğitim sınıfında olan özel gereksinimli çocuklardan, ilkokul programını takip edebilecek durumunda olanlar, bu programını takip ederler. Özel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli çocuklar ilkokul programı temel alınarak hazırlanmış, kendilerine uygun “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” doğrultusunda eğitim alırlar. Özel eğitim sınıflarının mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde ve ilkokulda on, orta öğretim ve yaygın eğitimde on beş çocukta olduğu mevzuatta yer almaktadır. Ancak otizmli çocuklar için her tür ve kademedeki açılan özel eğitim sınıflarında ise sınıf mevcudu en fazla dört çocuk olduğu belirtilmiştir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması kapsamında bazı derslere normal sınıfta eğitim alması gereken çocukların dağılımı yapılırken, bir sınıfta en fazla iki özel gereksinimli çocuk olacak şekilde eşit olarak dağıtılması gerekmektedir (Anonim 2010).

Tersine kaynaştırma uygulamaları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 23. maddesinin 2. fıkrasının k bendinde “Özel gereksinimli olmayan çocuklar, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları beşi özel gereksinimli çocuk olmak üzere okul öncesinde en fazla on dört, ilk ve ortaöğretimde yirmi, yaygın eğitimde on yetersizliği olmayan çocukta oluşur” ifadesi eğitim sistemimizde yer almaktadır. Tersine Kaynaştırma, yetersizlikleri olmayan bireylerin istekleri doğrultusunda özellikle erken çocukluk eğitiminde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırması, olarak tanımlanmaktadır (Doğru ve Saltalı 2009).

1.2.3 Kaynaştırmada destek eğitim hizmetler

Kaynaştırma uygulamalarının tam olarak sağlanabilmesi için destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır. Özel gereksinimli çocuğun gereksinim alanlarında destek eğitim personeli tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Okul ve kurumlarda özel gereksinimli çocuk için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim

desteğinin sağlanması ve kaynaştırmada esas olan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim hizmetleri sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki farklı şekliyle yapılmaktadır (Batu 2000b, Girli 2004, Anonim 2006b, Sucuoğlu ve Kargın 2006, Vural 2008).

Sınıf içinde sağlanan destek eğitim hizmetleri; danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni ile genel eğitim sınıfı, yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfıdır.

Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı; sınıfında özel gereksinimli birey bulunan genel eğitim sınıfı öğretmenin dolaylı yoldan, özel eğitim konusunda uzmanlaşmış eğitimciye, özel gereksinimli çocuğun öğrenme ve davranış sorunları ile ilgili başvurduğu danışan, danışılan ve hakkında danışılan arasındaki süreçten oluşan bir hizmet türüdür (Kırcaali-İftar 1998b, Batu ve Topsakal 2003).

Özel eğitim öğretmeni ile genel eğitim sınıfı; özel eğitim öğretmenin, genel eğitim öğretmeni ile aynı sınıfta özel gereksinimli çocuğa destek eğitim hizmeti sunduğu hizmet türüdür. Özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli çocuğa bireysel eğitim verirken, sınıf öğretmeni diğer çocuklarla çalışmalara devam eder. Bu destek eğitim, kaynak oda (destek eğitim odası) hizmetlerine gelen eleştirilere yönelik farklı bir destek eğitim hizmeti olarak ortaya konmuştur. Özel eğitim öğretmeni, genel eğitim sınıfında özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklarla olumlu etkileşimi artırmak için çeşitli etkinlikler geliştirme, öğretimi planlama, öğretim yapma, değerlendirme süreçlerine katılır (Gürgür 2005).

Yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı; özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin sınıf içinde birlikte çalıştıkları ve sınıftaki çocukların eğitiminden birlikte sorumlu oldukları destek eğitim türüdür. Bu destek eğitim türünde, iki öğretmen birlikte çalışır ve özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli çocuğun gereksinimlerine yönelik eğitimi birlikte sürdürür. Bu destek hizmet türünde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni, ders planını beraber hazırlayarak beraber uygularlar (Batu ve Topsakal 2003, Kargın 2004).

Sınıf dışında sağlanan destek hizmetler ise; kaynak oda ve gezici özel eğitim öğretmenidir.

Kaynak oda; özel gereksinimli çocuğun bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yer olarak tanımlanmaktadır (Ysseldyke vd. 2000). Özel gereksinimli çocuğun, özel eğitim öğretmeninden, bireysel ya da küçük grup şeklinde, çoğu zaman çocuğun genel eğitim sınıfında gördüğü eğitime paralel bir destek eğitim almasıdır. Kaynak odada eğitim, özel gereksinimli çocuğu genel eğitim sınıfından ayırdığı, genel eğitim sınıfındaki bazı derslere çocuğun katılamadığı ve kaynak odada eğitim gören çocukların etiketlendiği görüşlerinden dolayı eleştirilmektedir (Peterson ve Hittie 2003). Ayrıca kaynak odadaki eğitimin amacın ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu işbirliğinin sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitim ile kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabileceği, kaynak odada öğretmen ile daha yakın çalışma fırsatı bulan özel gereksinimli çocuk, genel eğitim sınıfında da benzer yakınlığı bekleyebilmektedir. Bu da, özel gereksinimli çocuğun normal sınıfta zorlanmasına yol açmaktadır (Kırcaali-İftar 1998b).

Gezici özel eğitim öğretmeni; özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması doğrultusunda, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylere sağlanacak destek eğitim hizmetlerini yürüten öğretmen olarak tanımlanmıştır. Gezici özel eğitim öğretmeni bir okuldan diğer okula giderek özel gereksinimli çocuklara destek eğitim hizmeti vermektedir. Çocuğun bu durumda genel eğitim sınıfından ayrılarak gezici özel eğitim öğretmeninden destek eğitim hizmeti alacağı ifade edilmektedir (Anonim 2006b, Sucuoğlu ve Kargın 2006).

1.2.4 Kaynaştırmanın yararları

Kaynaştırma uygulamalarının yararlarına ilişkin özellikle gelişmiş ülkelerde pek çok bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların büyük bir kısmında özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin karşılandığı, bir kısmında ise gereksinimlerinin

karşılanmadığı belirtilmektedir. Poyraz-Tüy (1999) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma ortamlarında eğitim alan işitme engelli çocukların, özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklardan daha iyi sosyal etkileşime sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada özel eğitim okuluna giden işitme engelli çocukların, kaynaştırma ortamlarındaki işitme engelli çocuklara göre daha fazla problem davranış sergiledikleri bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda, kaynaştırmanın temel ilkeleri doğrultusunda uygulanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin boylamsal bir çalışmanın yapılmamış olması, kaynaştırma uygulamalarının uzun vadede etkilerini değerlendirmede sınırlılık olmasından dolayı, kaynaştırmanın yararlarının bu çerçevede değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle hafif düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren çocukların kaynaştırma uygulamalarından daha iyi yararlandığı sonucuna ulaşıldığı ifade edilmektedir (Diken ve Batu 2010).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının özel gereksinimli çocuğa, özel gereksinimli olmayan çocuklara, ailelere ve öğretmenlere yararları olduğu belirtilmektedir.

Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Yararları: Araştırmacılar kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğa yararları konusunda farklı görüşler ifade ederken, bu eğitim ile özel gereksinimli çocuğun farklı açılardan gelişim gösterdiğini belirtmektedirler. Ruijs ve Pectasma (2009), kaynaştırma ortamlarında bulunan çocukların, bireysel farklılıklara saygı göstermeyi öğreneceklerini, oyun becerilerinde artış olacağını, benlik kavramlarında gelişme olacağını ve arkadaşlık ilişkilerinin artacağını vurgulamışlardır. Ayrıca kaynaştırma ortamları; özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutumları artırmakla birlikte, gözlemsel öğrenme için fırsatlar yaratmakta ve gelişimlerini destekleyici bir çevre sağlamaktadır (Fently vd. 2008). Buna karşın gerekli destek hizmetleri sağlamadan özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri durumunda, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarını gözleme ve taklit etmede sınırlılık yaşayacakları, normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli çocukları kabul etmede ve sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü için müdahalede bulunmasını güçleştireceği belirtilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Benzer olarak Cosbey ve Johnston (2006),

destek hizmetlerin sağlanmadığı durumlarda kaynaştırma uygulamalarının akademik ve sosyal kabul açılarından yararlı olmadığı ve kullanılan geleneksel öğretim programlarının bu çocukların sosyal becerilerine ilişkin bireysel gereksinimlerini karşılamadığını belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarındaki gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin yapılan araştırmalarda, özellikle hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli çocukların akademik becerileri ile sosyal davranışlarını olumlu etkilediğine ilişkin bulgulara ulaşıldığından bahsedilmektedir (Diken ve Batu 2010). Özel gereksinimli bireylerin, akranlarının kabul edebileceği davranışları sergiler olmalarının, sosyal kabulü arttırıcı bir etki taşıdığı ve bunun toplumsal bütünleşmeyi sağlandığı belirtilmiştir (Ceylan ve Aral 2009).

Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuğa model olmaktadır. Aynı zamanda özel gereksinimli çocuğun bulunduğu toplumla bütünleşmesinin kaynaştırma ile sağlanması yarar olarak vurgulanmıştır (Kırcaali-İftar 1998). Geliştirilen özel programla eğitsel performanslarına ve öğrenme hızlarına uygun eğitim almaları, destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerinin desteklenmesi, öğrenme özelliklerine uygun araç-gereçlerin sağlanması ile öğrenmelerin pekişmesinin önemi vurgulanmaktadır (Anonim 2010). Yapılan her türlü öğretimsel uyarlama ve sosyal kabule ilişkin çalışmalarla özel gereksinimli çocuklar sosyal ve akademik yönden fayda sağlamaktadırlar (Sucuoğlu ve Kargın 2006). Kaynaştırma ortamlarında yapılan eğitimin ayrıştırılmış ortamlarda yapılan eğitimden daha etkili olduğu belirtilmiştir (Özmen 2005).

Özel gereksinimli çocuğun toplum tarafından dışlanmasına neden olan davranışların azaltılması, kabul gören davranışların arttırılması kaynaştırılma uygulamalarında yer almaktadır. Böylelikle kaynaştırma uygulamasına dahil olan özel gereksinimli çocukların kendilerini yetişkinliğe daha iyi hazırladıkları vurgulanmaktadır (Ceylan ve Aral 2009).

Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Yararları: Sucuoğlu ve Kargın (2006) normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuklar hakkında gerçekçi bir tutum

içinde olacağını, kendilerinden farklı olan bireyleri kabul edebileceklerini, kendilerini başkalarının yerine koymayı, tüm zorluklara rağmen başarılı olan bireyleri tanıma fırsatı elde etmektedirler. Kaynaştırma ortamlarında bireysel farklılıkları daha kolay fark edebilecekleri ve buna uygun sosyal davranışları geliştirmektedirler (Gök 2009).

Kaynaştırma programına katılan ve katılmayan normal gelişim gösteren çocukların başarı testlerinde daha yüksek puan aldıkları, özel gereksinimli çocuklardan olumsuz davranış edinmedikleri, başkalarının ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları, temel ahlak prensiplerinde daha duyarlı davrandıkları belirtilmiştir (Ceylan ve Aral 2009). Özellikle okul öncesi dönemde yapılan kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimi olmayan çocukların bireysel farklılıkları algılamasına yönelik olumlu etkisi vurgulanmıştır. Kaynaştırma programlarına dahil olan normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabullerinin artmasının yanı sıra akademik becerilerinin de üst seviyede desteklendiği belirtilmiştir (Gök 2009).

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelere Yararları: Normal eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların ailelerinin daha çok çaba gösterdikleri, ayrıştırılmış ortamlardaki özel gereksinimli çocuk ailelerine göre morallerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Kırcaali-İftar 1998a). Ailelerin çocuk üzerindeki beklentileri, öğrenme hızına uygunluk göstermekte ve çocuklarının ihtiyaçları noktasında daha fazla bilgi edinmektedirler. Aynı zamanda aile içi çatışmaların azalmasına, çocuklarına nasıl yardım edecekleri noktasında bilinçlenmeleri ve kaygı düzeylerinin azalmasına olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Anonim 2010).

Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin endişeli oldukları, fakat istekli oldukları ve eğitime dahil edilmesinin ayrıştırılmış ortamlara nazaran kolaylaştığı sonuçlarına ulaşıldığı ifade edilmektedir (Ceylan ve Aral 2009).

Özel gereksinimli bireylere sahip aileler, kaynaştırma uygulamalarında yapılan öğretimin başarılı olmasında; çocuğun okul dışı performansı hakkında bilgi verme, amaçların belirlenmesine katkıda bulunma, programın evde uygulanmasında öğretmen rolü üstlenme bakımından en etkili unsurlar olarak görülmektedir. Kaynaştırma

programlarına anne babanın aktif olarak katılmasının sağlanmasının, gelişmiş ülkelerde yasal bir zorunluluk olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenle ilişki kurma ve öğretim sürecine katılma konularında, çocuğu kaynaştırma programında olan özel gereksinimli bireye sahip ailelerin daha katılımcı olduğu belirtilmiştir (Sucuoğlu 1996).

Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Sahip Ailelere Yararları: Kaynaştırma uygulamaları normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileler üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Ceylan ve Aral 2009).

Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin çocuklarının farklılıkları anlama ve sosyal sorumluluklarını desteklemesinde katkılarının olabileceği belirtilmektedir. Böylelikle kaynaştırma uygulamalarına normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerinde katılımının önemi vurgulanmaktadır (Vuran 2007).

Etkili kaynaştırma uygulamalarının sadece özel gereksinimli çocuğa değil normal gelişim gösteren çocuğa da en üst seviyede destek sağlaması, normal gelişim gösteren çocuklara sahip ailelerin endişelerini gidermede etkili olmaktadır. Aynı zamanda ailelere yapılan kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ile normal gelişim gösteren çocukların aileleri de, özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutum sergilemektedirler (Öncül ve Batu 2005).

Öğretmenlere Yararları: Kaynaştırma uygulamaları öğretmenlere, öğretim programını, sınıftaki ortamı özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazandırmaktadır. Ayrıca öğretmenler, özel gereksinimli çocukların tanıları ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenin diğer uzmanlarla da işbirliği içinde olması gerekmektedir (Yaşaran 2009).

Öğretmenler, genellikle kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutumlar içindedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenin belirli özelliklere sahip olması gerekir. Değerlendirme ve program geliştirmede; ekip içinde yer almak, özel gereksinimli çocuk için öneriler geliştirebilmek, uygulamak, öğretimi

bireyselleştirmek, tüm çocuklar için eşit fırsatlar sağlamak, bu özellikler arasında yer almaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu 2010). Gerekli destek hizmetleri olarak, kaynaştırma uygulamasını etkili uygulaması durumunda, kaynaştırma sınıfı öğretmenleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama becerisi kazanmakta, yaptıkları öğretimsel uyarlamalar ile öğretim becerileri gelişmekte ve deneyimleri artmaktadır (Anonim 2010).

Kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli çocuk ile vakit geçirdikçe çocukta olumlu gelişmelerin kaydedilmesi, öğretmenin çocuğa karşı olumlu tutum sergilemesine ve kaynaştırma uygulamalarının etkililiğine inanarak, daha etkin öğretim süreci planlamasına neden olmaktadır (Kırcaali-İftar ve Batu 2010).

1.2.5 Kaynaştırmaya hazırlık

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için, kaynaştırma uygulamaları başladıktan sonra sağlanacak destek hizmetler tek başına yeterli görülmemektedir (Batu, 2000). Kaynaştırma uygulaması başlatılmadan önce yapılması gereken hazırlık çalışmalarının önemli bir işlevi vardır (Batu 2000a, Odluyurt 2007, Yaşaran 2009, Odluyurt ve Batu 2010). Kırcaali-İftar ve Batu (2010), kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin başarı ile uygulanabilmesi için, okul ve sınıf düzeninde bazı fiziksel düzenlemeler yapmak, okul ve çocukla iletişim halinde olan personeli kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirmek, normal gelişim gösteren çocuklarla, yetersizlik türleri ve özellikleri konusunda bilgilendirme çalışmaları yapmak, toplantılar düzenlemek, görevlendirmeler yapmak, konuk konuşmacı çağırarak deneyim paylaşımını sağlamak ve kendilerini yetersizlikten etkilenmiş bireyin yerine koyma çalışmaları yapmak şeklinde belirtmişlerdir. Uysal (2004) ise, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları kabul etmelerinin, normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabullerini sağlamanın kaynaştırma uygulamaları için temel oluşturduğunu ve sosyal kabulü sağlamanın öğretmenler tarafından son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda, kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulü sağlayıcı ve destekleyici etkinliklerinin uygulanmasının, özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumların

değiştirilmesinde oldukça önemli olduğu yönünde alan yazında fikir birliği olduğu görülmektedir (Anderson 1992, McGovan 1999, Manetti vd. 2001, Lewis vd. 2005, Krahe ve Altwasser 2006, Townsend ve Hassal 2006).

Türkiye’de ilgili alan yazın çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara yönelik sosyal kabullerini sağlamak ve desteklemek amacı ile yapılan araştırmalarda farklı yöntem ve tekniklerle uygulanan farklı sosyal kabul etkinlik programlarının etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak özel gereksinimli çocuklara yönelik normal gelişim gösteren akranlarının tutum ve görüşlerinin incelendiği (Aral ve Dikici 1998, Ercan 2001, Şahbaz 2004, Vuran 2005), bilgilendirme çalışmaları, canlandırma ve tartışma aracılığı ile özel gereksinimli çocuklara dönük tutum değişimlerinin sağlandığı (Civelek 1990, Tekin 1994, Aktaş 2001, Akbuğa ve Gürsel 2007, Şahbaz 2007, Tavis ve Özyürek 2009, Yaşaran 2009) araştırmalar olduğu görülmektedir. İlgili araştırmaların sonuçları ise hedef doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini artırdığını ve normal gelişim gösteren çocukların tutumlarını değiştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Özel gereksinimli çocuğun: kaynaştırma uygulamasına başlamadan önce, sınıf işleyişi ve kuralların öğretilmesi, akademik becerilerin desteklenmesi, sosyal beceri öğretimi ile desteklenerek hazırlanması önemlidir. **Normal gelişim gösteren çocukların** ise bireysel farklılıklar hakkında bilgilendirilmesi, özel gereksinimli olan konukların sınıfa davet edilmesi, akran öğretimi, kendini yetersizliği olan bireyin yerine koyma gibi etkinliklerin yapılarak hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir (Sucuoğlu 2006, Yaşaran 2009). **Ailelerle;** düzenli toplantılar, bilgilendirici konuşmalar yaparak ve aileyi işe katarak hazırlık etkinlikleri planlanmalıdır. Özel gereksinimi olmayan bireye sahip ailelerin ise yetersizlik türü hakkında bilgilendirilerek, çocuklarına farklılıkları kabul eder tutumu nasıl öğreteceklerine yönelik etkinliklerin düzenlenmesinin kaynaştırmanın temel ilkeleri açısından önemi vurgulanmaktadır (Ceylan ve Aral 2009, Kırcaali-İftar ve Batu 2010).

Kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının yapılması, kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından oldukça önem taşımaktadır. Özellikle kaynaştırmada gerekli öğretimsel uyarlamaların yapılmasında kaynaştırma öğrencisinin özelliklerinin ve yeterliliklerinin, özel gereksinimli çocuğun etkileşimde bulunacağı herkes tarafından bilinmesi gerekmektedir.

1.2.6 Kaynaştırmada öğretimsel uyarlamalar

Kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli çocukların akranları ile sosyal etkileşimde bulunabilmeleri için sosyal kabulün önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarına başlamadan önce çocuklarla ve ailelerle hazırlık etkinlikleri yapılması gerekmektedir (Yaşaran 2009). Çocukların akademik anlamda gelişmesi ve öğretimsel hedeflere ulaşmak için ise öğretim uygulamalarının her aşamasında uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Öğretimsel uyarlamalar, çocuğun akranlarıyla birlikte, aynı öğretim ortamında, kendi hızında öğrenmesini sağlamak amacıyla öğretimin farklı boyutlarında (içerik, materyal, etkinlikler vb.) yapılan değişiklikler olarak ifade edilmektedir (Sucuoğlu 2006). Özel gereksinimli çocuğun normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırılması için, öğretmenin dersten önce planlama yapması gerekmektedir. Öğretimsel uyarlamalar, öğretim öncesi yapılan düzenlemeler, öğretim sırasında düzenlemeler ve öğretim sonu düzenlemeler olarak ele alınmaktadır (Özmen 2005, Vural 2008).

Öğretim öncesi yapılacak düzenlemeler, öğretmenin neyi nasıl öğreteceğini belirlemesidir. Özel gereksinimli çocuk ve normal gelişim gösteren çocuğun akademik olarak gelişmesi için hazırlık yapılması gerekmektedir (Özmen 2005, Vural 2008). Öğretim öncesi yapılan düzenlemeler arasında ortam düzenlemesi, materyallerin düzenlenmesi, içeriğin seçimi ve analiz edilmesi, amaçların belirlenmesi, yöntem seçimi, kontrol sisteminin kurulması ve kuralların belirlenmesi yer almaktadır.

Öğretim sırasında yapılacak uyarlamalar arasında; önkoşul becerilerinin öğretilmesini, öğretim sırasında yönergelerde değişiklik yapılmasını, öğretimde yardım ve ipuçlarının kullanılmasını, yaygın hatalara ilişkin tekrar öğretim yapılması, öğrenmeye fırsatlar

verilmesi, öğretim hızının değiştirilmesi, öğretim materyallerinde uyarlamalar yapılması gibi hususları öğretim sürecinde yapılacak uyarlamalar olarak ele alınmıştır (Sucuoğlu 2006). Özen (2007) ise, temel becerilerin öğretiminde uyarlamalar yapılması, konu alanları içeriğinde uyarlamalar yapılması, yazılı ve sözlü iletişimde açıklığın arttırılması konu başlıklarında süreçteki uyarlamaları belirtmiştir. Ayrıca Özmen (2005), kısa dönemli amacı açıklama, çocuğu öğretime hazırlama, gözden geçirme, önceki bilgileri hatırlatma ve sunulacak içerikle ilişki kurma, örgütleyiciler kullanarak sunuma başlama, basamak basamak sunum yapma, açık ve akıcı anlatım, konuların sunumu sırasında örneklerin çoğaltılması, materyal zenginliğine yer verilmesi, özetlemeleri yapma ve sunulan içeriği hatırlatma, kontroller yapma, uygulamalar yapma, yanlışların düzeltilmesi, dönüt verme ve pekiştirme süreçlerinde yapılacak uyarlamaları belirtmiştir.

Öğretim sonu düzenlemeler ve değerlendirmeye ilişkin uyarlamalar öğretmenin, çocuğu ve kendini değerlendirerek öğretim sürecinde değişiklikler yapması olarak belirtilmiştir. Öğretmenin, öğretim öncesi ve sırası uyarlamaların yanı sıra, çocukların değerlendirilmesinde, ödevlendirilmesinde çeşitli uyarlamalar yapılması gerekmektedir (Özmen 2005, Sucuoğlu 2006).

Kaynaştırma uygulamalarında çocukların başarılarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin yapacağı öğretimsel uyarlamalara ilişkin öneriler mevzuatta yerini almıştır. 02 Şubat 2008 tarihinde çıkan “Kaynaştırma Yoluyla Uygulamalar” konulu 2008/60 nu’lu genelgede, aşağıda belirtilen hususlar dikkat çekmektedir.

- Özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının dikkate alınması,
- Çocuklar yetersizlik türüne göre, sınavlarda uygun cihaz, araç-gereç, cihaz ve kişilerden yararlandırılması,
- Zihinsel yetersizliği olan çocuklar; dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlükleri dikkate alınarak sık aralıklarla değerlendirilmesi (Anonim 2008).

1.3 Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Uygulamaları

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamlarında yer alması için en uygun dönemin okul öncesi dönem olduğu ifade edilmektedir. Özel gereksinimli çocukların dezavantajlarına yönelik önleyici müdahale programları farklı ülkelerde okul öncesi dönemde uygulanmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde “Head Start” adlı önleyici programların dezavantajlı çocukların okullara girişe hazırlanmaları için özel gereksinimlerine yönelik amaçlarla müdahale ettiği belirtilmektedir. Bu programlara katılan çocukların ilköğretime başladığında başarılı olma şanslarının arttığı vurgulanmaktadır (Gander ve Gardiner 2010). Bir tıp doktoru olan Maria Montessori’nin İtalya’da zihin engelli çocuklara tıbbi müdahaleden çok eğitsel müdahalenin önemini vurgulayarak geliştirdiği etkinlik temelli öğretim yönteminin okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik başarılı bir örnek olarak gösterilmektedir. Aynı zamanda İsveç’te 2001 yılında özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulanan okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim almalarının sağlandığı belirtilmektedir (Pınar Sazak 2006). Özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimini hızlandırmak, yetersizliğinin engele dönüşmesini önlemek, ailenin yaşadığı sosyal ve duygusal sorunları azaltmak okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının yararları olarak sıralanmaktadır (Akçamete 1998).

1.3.1 Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya ilişkin yasal düzenlemeler

Türkiye’de, 1987 yılında yürürlüğe giren “Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitimleriyle İlgili Genelge” ile engelli tanısı almış çocukların, uyarlanmış programlarla özel eğitim anasınıfları ve anaokullarında eğitim almaları gerektiği belirtilmektedir. 1997 yılında kabul edilen “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir. Bu kanun hükmünde kararnamenin ardından 2000 yılında çıkan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, otuz altı aydan büyük çocukların kaynaştırma uygulamalarından yararlanmasından bahsedilmektedir. 2005 yılında çıkan “Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklikler Yapılması Hakkında Kanun” ile erken teşhisin ve engelliliğin önlenmesinin Sağlık Bakanlığı’nca yapılması gerektiği belirtilmiş, bu kanunun ardından 2000 yılında

yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmış, 2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. 2008 yılında yürürlüğe giren 2008/60 nulu “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi”nde 36-72 ay arasındaki özel gereksinimli öğrencilerin zorunlu okul öncesi eğitimi fiilen uygulamaya geçmiş ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarından yararlanmaları zorunlu hale gelmiştir. Bu uygulama Özel Eğitim Hizmetlerinde 2012 yılında yapılan değişiklik ile, “37-66 aylık özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim alması zorunludur.” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Tohum Otizm Vakfı ve Eğitimde Reform Girişimi’nin 2011 yılında yayınladığı, “Türkiye’de Kaynaştırma /Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri”nde Türkiye’de 288 şube de 588 özel gereksinimli çocuğun okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarından faydalandığı belirtilmektedir. (Anonim 2006c, Pınar Sazak 2007, Anonim 2008, Anonim 2011).

2006 yılı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan okul öncesi eğitim programında kaynaştırma uygulamalarının amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanmalarının sağlanması ve gelişimlerinin desteklenmesi,
- Normal gelişim gösteren çocukların, engelli yaşlılarını daha iyi tanıyarak kabul etmelerinin kolaylaştırılması ve onların eğitime katkıda bulunacak fırsatların yaratılması,
- Engelli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olunması, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerinin desteklenerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarının kolaylaştırılarak, sağlanacak birlikteliğin sadece fiziksel olarak değil; akademik, sosyal ve duygusal düzeyde de bir bütünlük oluşturulduğunda kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşılacağı belirtilmektedir (Anonim 2006a).

36-72 aylık çocuklar için 2013 yılında hazırlanan okul öncesi eğitim programında, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmesi, programın temel özellikleri arasında yer almıştır. Bu temel özellik kapsamında, bütün çocuklar için, ilkokula hazırlıkta eşit fırsatlar sunulmasının hedeflediği ve tanılanmış özel gereksinimli çocuklar için öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk için bir takım düzenlemeler yapmasının beklendiği ifade edilmiştir. Özel gereksinimli çocuklar için etkinliklerde kullanılan yöntemlerin yanı sıra, materyallerde ve öğrenme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken konular çocukların engel türlerine göre, gelişimsel alanlar göz önüne alınarak belirtilmiştir (Anonim 2013).

1.3.2 Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına hazırlık

Özel gereksinimli bireyler yaşamlarının her döneminde normal eğitim ortamlarına dahil edilebilmektedir. Fakat erken çocukluk yıllarında çocuğun gelişiminin hızlanması ve sosyal kabulün artması açısından okul öncesi eğitim döneminde kaynaştırma önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma yoluyla eğitimden azami düzeyde yararlanabilmesi için kaynaştırma türü ve kaynaştırma ortamının önemi kadar, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri de büyük önemi de büyüktür (Bal ve Avcı 1999).

Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal etkinliklere yakın düzeyde katıldıkları, fakat normal gelişim gösteren çocuklar akranları ile bir arada bulunmayı tercih ederken, özel gereksinimli çocukların ortamdaki yetişkinlerle bir arada bulunmayı tercih ettiklerinin görüldüğü belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar akranları ile etkileşim halindeyken, özel gereksinimli çocuklar yetişkinlerle etkileşim halindedir (DeVore ve Russell 2007). Bu bulgular sonucunda özel gereksinimli çocukların fiziksel olarak kaynaştırma ortamlarından istifade ettiği fakat sınıfların sosyal bir üyesi olamadıkları sonucunu gösterdiği vurgulanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı olan sosyal bütünleşmeyi sağlayabilecek önlemlerin alınması gerektiği ve bu yönde özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların birbirleriyle sosyal etkileşimlerini artırıcı bir takım program ve hazırlık etkinliklerinin yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Sucuoğlu ve Akalın 2010).

Erken çocukluk yıllarında yapılan başarılı bir kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli çocukların ilerleyen eğitimlerinde de normal gelişim gösteren çocuklar tarafından sosyal kabulünün artıracığı ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde de başarılı bir kaynaştırma uygulaması için öğretmen, özel gereksinimli çocuk, normal gelişim gösteren çocuk, okul yöneticileri, okul personeli, özel gereksinimli çocukların aileleri, normal gelişim gösteren çocukların aileleri ve fiziksel koşulların bu unsurlardan birkaçı olduğu belirtilmektedir. Bu unsurlarında başarılı kaynaştırma uygulaması öncesi hazırlanması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır (Batu 2010).

Fiziki Ortamların Hazırlanması: Sınıfın ısısı, ışık miktarı, gürültü düzeyi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı öğrenmeyi etkileyen fiziksel özellikler olarak ele alınmaktadır. Sınıfın ısısı tüm çocukları olumlu etkileyecek şekilde ayarlanmalıdır. Özel gereksinimli çocukların olduğu sınıfın aydınlatılması, sınıf içi gürültü düzeyinin ayarlanması, öğrenmeyi olumsuz etkilemeyecek büyüklükte sınıfın seçilmesi, öğretim materyallerinin sınıf içerisindeki konumu özel gereksinimli çocukların ve özel gereksinimi olmayan çocukların öğrenmesine etki eden ana unsurlar olarak ele alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın 2006). Ortamın fiziksel yapılandırılmasında yapılan düzenlemelerin sınıf yönetimini de kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde yapılan uyarlamaların amacından çocukların haberdar edilmesinin öğretimi olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde, sıra ve diğer malzemelerin işlevsel kullanılması gerekir. Sınıf ortamında bireysel çalışma masası, küçük grupla öğretim, büyük grupla öğretim, bağımsız çalışma, mola ve bireysel ödüllendirme için alanların yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Özyürek 2007).

Fiziksel koşulların uyarlanması çocuğun engel türüne göre de değişmektedir. Özel gereksinimli çocukların gereksinimlerine bağlı olarak fiziksel koşullarda uyarlama yapılması gerekmektedir. Sınıfta bulunan her türlü araç gereçten tüm çocukların haberdar olması sağlanmalıdır. Özel gereksinimli çocuğun yetersizlik türüne göre sınıftaki en iyi konumunun belirlenmesi, özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla olan ilişkilerinin gözden geçirilmesi, özel gereksinimli çocuğun konumunun sınıftan

ayrıştırılmamış biçimde olması, özel gereksinimli çocuğun bulunduğu yerden öğretimi iyi gözlemlemesi, iyi işitmesi, öğretmenine gerektiğinde kolay ulaşılabilir olması gereklidir (Tekin-İftar 2007). Çocukların engel türlerine göre oturma ve etkinlik içerisindeki pozisyonlarının ayarlanması önemlidir. Görme yetersizliği olan çocuğun bulunduğu bir sınıfta bu materyallerin yerinin sabit kalması, işitme yetersizliği olan bir çocuğun bulunduğu sınıfta, sınıf ses yalıtımının sağlanarak yankı düzeyinin azaltılmasının sağlanması örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda bedensel engeli olan bir çocuk için etkinliklerde kullanılan oyuncak ve eşyalara ulaşımın sağlanmasının fiziksel düzenlemelerle yapılabileceği belirtilmektedir (Aral 2010, Batu 2010). Okulun bölümleri ile sınıfın tanıtılması, bağımsız hareketini sağlayacak ipuçlarının belirlenerek, gerekiyorsa belirlenen bölümlere Braille kabartma yazı/kabartma sembol ile etiketler hazırlanarak yerleştirilmesi, işitme yetersizliği ve az gören çocukların öğretmeni ve etkinlikleri daha yakından görebileceği fiziksel oturma ortamının sağlanması, ortamın gürültülü olmaması için önlemlerin alınması, bedensel yetersizliği olan bir çocuk için, okula girişinde ve sınıfında bağımsız hareket edebileceği, uygun merdiven ve eşiklere rampa yapılması, alafranga tuvaletler, sensörlü musluklar gibi önlemlerin alınması, zihinsel yetersizliği ve otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar için sınıf ortamında dikkat dağıtacak ekstra unsurların olmaması, ses, ışık gibi uyaranların kontrol edilmesi gibi fiziksel uyarlamaların yapılması gerektiği belirtilmektedir (Kırcaali-İftar 2007, Anonim 2008).

Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfta yapılan fiziki düzenlemeler; gürültüyü önleyebilme, öğretmenin davranış kontrolünü sağlayabilme, sınıf yönetimini sağlayabilme, çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk etkileşimini arttırma, çocukların akademik yaşantılara daha fazla zaman ayırmasına yardımcı olma hususlarında etkili ise, doğru bir düzenleme yapıldığı vurgulanmaktadır (Tekin-İftar 2007).

Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı yaklaşımlarda farklı eğitim ortamları oluşturulmaktadır. Çocuğun bulunacağı tüm öğrenme ve yaşam alanlarında özel gereksinimli çocuğun yetersizliğinin gözetilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında da uygulanan farklı yaklaşımlara yönelik, özel gereksinimli çocuklar da düşünülerek gerekli tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilmektedir (Acer 2010).

Sınıfta bulunan çocukların eğitsel performanslar ve öğrenme şekilleri farklılaşmaktadır. Bu durumda etkinliklerde farklı çocuk gruplarının oluşturulması gerekmektedir. **Büyük grup öğretimi**, sınıftaki çocukların tamamıyla aynı hedefi kazandırmak için kullanılmaktadır. **Küçük grup öğretimi**, üç veya daha fazla çocuktan oluşan gruplar olarak ele alınmıştır. Küçük gruplar; uygulamada, aynı veya benzer performanstaki çocuklardan oluşan performans grupları, çocukların çeşitli performanslarda olduğu heterojen gruplar olarak yer almaktadır. **Bireysel öğretim** ise, özel gereksinimli çocukla bireysel olarak gerçekleştirilen öğretim olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimli çocuğun akademik olarak yetersiz olduğu alanlarda başvurulan bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Özmen 2005, Sucuoğlu ve Kargın 2006).

Büyük grup öğretiminde, tüm çocuklara bilgiyi sunma, aynı materyallerle öğretim yapma gibi unsurlar dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimde, müzik ve drama etkinlikleri tüm sınıfa uygulanan öğretim etkinlikleri olarak ele alınmaktadır (Hasırcı 2008). Özel gereksinimli çocuğun öğretmenle etkileşiminin artmasının, çocuğun başarısına olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir. Büyük grup öğretiminin en verimli öğretim düzenlemesi olduğu belirtilmektedir. Büyük grup öğretiminde, öğretmenin özel gereksinimli çocuğun katılımının artması ve öğretimden etkili bir şekilde istifade etmesi için birtakım uyarlamalar ve düzenlemeler yapması gerekmektedir (Tekin-İftar 2007). Bu uyarlamalardan bazıları, işitme ve konuşma sorunu yaşayan çocuklar için öğretmenin konuşmasını ve sınıf içerisindeki pozisyonunu çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlaması, zihinsel sorun yaşayan çocuklar için daha sık geri bildirim verilmesi ve etkinliklerle ilgili süreci takip edebilmesi için bazı etkili pekiştiricileri kullanması gibi öneriler yapılmaktadır. (Anonim 2013).

Küçük grup öğretiminde, tüm çocuklara aynı becerinin öğretimi ya da farklı becerilerin öğretimi planlanabilmektedir. Öğrenmede yetersizlik sergileyen çocuklardan üç beş kişilik gruplar oluşturularak öğretim sunulması şeklinde olabilmektedir. Gruptaki her çocuğa aynı beceri ya da farklı beceriler öğretilmektedir. Bu uygulama sadece özel gereksinimli çocuk için yapılacak bir düzenleme olarak ele alınmamakta, küçük grup öğretiminde bir konuda herhangi bir nedenle yetersizlik gösteren çocuklar desteklenebilmektedir. Tüm sınıfın heterojen küçük gruplara ayrılması ile de işbirlikçi

bir yaklaşımla da öğretim yapılarak bireyler performansları doğrultusunda desteklenebilmektedir. Küçük grup öğretiminde özel gereksinimli çocuğun ayrıştırılmaması önem taşımaktadır (Tekin-İftar 2007). Küçük grup öğretiminde aynı beceri düzeyinde olan çocuklardan bir grup oluşturulacağı gibi farklı düzeylerden oluşan grup öğretiminin yapılabileceği de ifade edilmektedir. Aynı beceri düzeyinde olan çocuklardan oluşturulan grup, genellikle bir konuda tekrara ya da özel bir öğretime ihtiyacı olan çocuklar için uygulanırken, sürekli olmamasına ve bir etiketlemeye neden olmamasına dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Aksi takdirde başarılı ve başarısız çocukların etiketlenme riskinden bahsedilmektedir. Farklı düzeylerdeki çocuklardan oluşan küçük grup öğretiminde ise, bir beceride daha üst seviyede olan çocukların bu grupta özel gereksinimli çocuğa model olması beklenmektedir. Çocukların birbirlerine yardım etmesi öğretmen için de bir avantaj olarak ele alınmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın 2006). Okul öncesi eğitim etkinliklerinde küçük grup çalışmalarının etkili bir şekilde yapılabileceği ifade edilmektedir. Sınıftaki çocuk sayısına göre, tüm sınıf küçük gruplara ayrılarak belirli bir konuda çalışmalar yapmaları şeklinde de olabilmektedir. Öğretmenin bu küçük gruplara dolaşarak rehberlik etmesinin önemi vurgulanmaktadır (Hasırcı 2008). Küçük grup etkinliklerinde, etkinliğin türüne göre (Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri) her grubun etkinliğinin ayrı ayrı planlanması gerektiği belirtilmektedir (Anonim 2013).

Bireysel öğretim: özel gereksinimli çocuğun doğrudan güçlük çektiği alanlarda öğretmenle bireysel olarak çalışacağı düzenlemelerdir. Bireysel öğretimin sınıftaki çocukların bir konuda bağımsız çalıştığı bir zamanda, öğretmenin özel gereksinimli çocuğa bireysel öğretim yapması şeklinde olabileceği belirtilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın 2006, Tekin-İftar 2007). Bireysel öğretimin; personel ve maliyet açısından verimli olmaması, en az kısıtlayıcılık ilkesini tam olarak karşılayamaması, çocuğun seçilerek gruptan ayrılması, olumlu akran modelinden yalıtılması, gözleyerek öğrenme gibi ek öğrenmelere zemin hazırlamaması gibi sınırlılıklarından bahsedilmektedir (Tekin-İftar 2007).

Okul Öncesi Öğretmenin Hazırlanması: Öğretmenin özel gereksinimli çocuğa karşı olumlu ve kabul eder bir tutum içinde olması hem kendisi, hem normal öğrenciler hem

de özellikle özel gereksinimli öğrenciler açısından, çok büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik nitelikli hizmetiçi eğitim programlarına katılmaları gerektiği görüşü ifade edilmektedir (Yavuz 2005, Varlier ve Vuran 2006). Okul öncesi eğitimde okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma uygulamaları konularında bilgi sahibi olmamaları kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilemeyi sağlayan en büyük etken olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenlerle okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına başlamadan önce özel gereksinimli çocukların yetersizlik türleri ve kaynaştırma uygulamalarının nasıl olacağına yönelik bilgilendirileceği proje ve eğitimlere yer verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin düzenli olarak hizmetiçi eğitim programlarında; engel türleri, sınıf yönetimi, problem davranışlara müdahale, öğretim süreçlerinde yapılabilecek uyarlamalar konusunda bilgilendirilmeleri oldukça önemli ve destek eğitim hizmet türlerinden olan özel eğitim danışmanlığı hizmetini düzenli olarak almaları önemlidir.

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Hazırlanması: Normal gelişim gösteren çocuklar sosyal etkileşim maksadıyla, özel gereksinimli çocuklarla beklenenin altında etkileşime girmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar çoğunlukla yine normal gelişim gösteren çocuklarla iletişim kurmayı tercih etmektedirler. Arkadaş seçmede ise, özel gereksinimli çocukların gelişimsel geriliği hafifledikçe normal gelişim gösteren akranları tarafından, tercih edilme yüzdelerinin arttığı belirtilmektedir. Özel gereksinimli çocukların gelişimsel yetersizlikleri arttıkça normal gelişim gösteren akranları tarafından yalnız bırakıldıkları ifade edilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla daha fazla oranla emredici sözcükler kullandıkları ve daha az bilgi paylaştıkları sonucuna ulaşıldığı vurgulanmaktadır. Bunların aksine ise, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde, özel gereksinimli çocuğun farklı gelişimsel özelliklerine ve engel türüne göre, özellikle bilişsel ve dilsel seviyelerine cevap verici uyarlamalar yaptıkları belirtilmiştir (Guralnick 1999). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları reddettiklerine dair örneklerin bulunduğu fakat bunun baskın bir özellik olmadığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarında olumsuz etkileşimler olmasına karşın, özel gereksinimli çocukların etkileşim düzeylerinin,

kaynaştırma ortamlarında, ayrıştırılmış ortamlara oranla tutarlı bir şekilde yükseldiği bulgusuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Bu nedenlerle empati ve farklılıklara saygıyı kazanmalarını sağlayacak bazı çalışmalara yer verilmelidir. Bu kapsamda, normal gelişim gösteren çocukları, engel türleri ve özellikleri hakkında bilgilendirme, duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı düzenli toplantılar yapma, kendini özel gereksinimli çocuğun yerine koymaya yönelik dramatizasyon çalışmaları yapma, deneyimlerini paylaşması için bir konuk çağırma, sosyal becerilerin öğretilmesinde normal gelişim gösteren çocukları görevlendirme gibi hazırlık etkinliklerine yer verilebilir (Christopher vd 1991, Hundert ve Haughton (1992). Özel gereksinimli çocuk sınıfa gelmeden önce bireysel farklılıklarla ilgili normal gelişim gösteren çocukların bilgilendirilmesi ve bu bireysel farklılıkları içselleştirmeleri amacıyla, engel türlerinin yaşadığı zorlukların canlandırıldığı ve kendisini özel gereksinimli bir bireyin yerine koyduğu dramatik etkinliklere yer verilmelidir. Ana karakterin özel gereksinimli bir çocuk olduğu bir öykünün anlatılıp, farklılıkların olduğu kadar benzerliklerinde oldukça çok olduğu düşüncesinin aktarılarak, tüm bireylerin yapabileceği ve yapamayacağı davranış ve becerilerin tartışılmasını içeren kurgulara yer verilmelidir. Engeli olmasına karşın hayatta başarılı olmuş bireyler sınıfa davet edilmesi, yetersizliklerden daha çok, yeterli ve becerikli olunan alanlara dikkat çekilmesi açısından oldukça önemlidir (Acarlar 2013).

Özel Gereksinimli Çocuğun Hazırlanması: Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma eğitimine alınmadan önce doğrudan kendisine yönelik yapılması gereken hazırlıklar bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa normal sınıfta farklı yöntemler ve materyaller kullanılmaktadır. Bu da özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi için hazırlanmasını gerektirmektedir (Wallace vd. 1988).

Özel gereksinimli çocuklara verilen özel eğitimin temel amacı, yetişkin oldukları zaman normal gelişim gösteren akranları gibi yaşamlarını bağımsız ya da başkalarına en az düzeyde bağımlı olarak sürdürebilmelerini sağlamaktır (Fenty vd. 2008). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik olumsuz tutum sergiledikleri, özel gereksinimli çocukların sosyal olarak ret edildikleri (Nowicki ve Sandieson 2002, Guralnick 2006) ve normal gelişim gösteren çocuklara göre daha

yoğun biçimde dışlanma yaşadıkları ifade edilmektedir (Murray ve Greenberg, 2006). Bu nedenle sosyal uyum açısından birçok sorun yaşayan özel gereksinimli çocukların bağımsız yaşayabilmeleri için sosyal becerileri ve sosyal uyumları açısından küçük yaşlardan itibaren desteklenmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Sargent 1991, Rosenbloom 1998, Hodges ve Keller 1999, Warnes vd. 2005, Demir 2009).

Özel gereksinimli çocukların, okul öncesi eğitim döneminde, normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla sıkıntı yaşamakta ve yaşatmakta olduğu belirtilmektedir (Guralnick 1999). Özel gereksinimli çocukların, geçiş yapacakları kaynaştırma ortamının davranışsal durumlarına ve ihtiyaç duyacakları becerilere hazırlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Odluyurt ve Batu 2010).

Okul öncesi dönem kaynaştırmada, çevresel düzenlemeler, yetişkin yönergeleri, materyallerin tanıtılması ve ipuçları önemlidir. Özel gereksinimli çocuklara öğretim sürecinde sık kullanılan ipuçlarının öğretilmesi ve davranışları sonucunda doğal pekiştireçlere ulaşmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu ipuçları ve pekiştireçlerin kullanılarak becerilerin özel gereksinimli çocuklara öğretilebileceği ve çocuğun anaokuluna uyumunun daha kolaylaşması ile öğretmenlerin de çocuklarla çalışırken rahatlayacağı ifade edilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa okul öncesinde kaynaştırma ortamına geçmeden önce; daha fazla fırsatlarla akademik becerileri öğrenmeleri, akranlarını model alarak usta oyun becerileri sergilemelerinin sağlanması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde, özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırmaya hazırlık becerileri kapsamında, tercih belirtme, etkinliklerle meşgul olma, geciktirilmiş pekiştireçlere cevap verme, elbiselerini bağımsız giyip çıkarma, zorlandığı görevlerde yardım isteme, akranlarını taklit etme, yönergeleri takip etme, sorulara cevap verme, parmak kaldırarak etkinliklere katılma gibi becerilerin önemli hazırlık becerileri olduğu belirtilmektedir (Odluyurt ve Batu 2010).

Ailelerin Hazırlanması: Ailelerin hazırlanmasına yönelik çalışmalar da etkili kaynaştırma uygulamaları açısından önemlidir. Kaynaştırmanın birçok avantajının bilinmesine karşın, özel gereksinimli çocuk aileleri, çocuklarının reddedilmeleri ile

ilişkili kaygı yaşayabilirler (Guralnick 1999). Bu durumda, ailelerle kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi verici toplantılar yapılabilir. Bu süreçte, başarılı uygulamaların örneklendirilmesi, hem özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin sürece inanması ve istekli olması hem de normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin kabulünün artması açısından önem taşır (Aral 2010). Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin de kaynaştırma için hazırlanması gerektiğini belirtmektedirler. Onlara göre, ailenin kaynaştırmaya istekli olması kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde son derece önemli rol oynamaktadır. Ailelerle düzenli toplantılar yapılması, bilgilendirici konuşmalar yapılması ve seminerler düzenlenmesi, her aşamada ailenin de sürece katılması, çocuklardaki gelişmelerin ailelerle paylaşılması kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için önemlidir. Okul öncesi eğitimde bütünleştirilmiş bir aile eğitimi benimsenmektedir. Aileye kurumda ya da çocuğun yaşadığı evde eğitim verilmesi amaçlanan okul öncesi eğitim aile eğitim programlarında ebeveynlerin sınıf etkinliklerine katılımı, ev ziyareti, ebeveynin yönetime katılması ve ebeveynlerle bilgi verici toplantılar düzenlemek gibi etkinlikler uygulanmaktadır (Temel ve Kurtulmuş 2013).

Diğer yandan, özel gereksinimli olmayan çocukların ailelerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir çok endişesi, engelli çocukları tanımamaları ve kaynaştırma programlarını bilmemeleri ile ilgilidir. Bu nedenle okul, aileleri kaynaştırma uygulamalarının nasıl yapılacağı konusunda sık sık bilgilendirmeli ve okul-aile birliği toplantılarında açıklayıcı net bilgi vererek ailelerin endişelerini azaltmalı, bazı toplantılarda bu endişelerin birlikte tartışılmasını sağlamalıdır. Çocuklar genellikle özel gereksinimli arkadaşlarının olumsuz yönlerini (örneğin sınıfta ağlamasını, yerinden kalkıp gezmesini, başarısızlığını, vb.) evde anlatabilirler. Bu durum anne babaların endişelerini artırabilir ve öğretmenle ya da idarecilerle görüşmek isteyebilirler. Öğretmen, anne babalara istedikleri zaman kendisiyle görüşebilecekleri ve onlara her zaman bilgi verebileceği konusunda garanti vermelidir. Ayrıca engelli olan ya da olmayan tüm çocukların anne babalarına çocuklarının başarısı için çok önemli olduklarını açıklayarak istedikleri zaman sınıfı ziyaret etmeleri konusunda cesaretlendirmelidir (Lewis ve Doorlag 1999).

Personelin Hazırlanması: 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, okul personelinin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanmasına ilişkin tedbirlerin alınması ve bunun için gerekli olanakların sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır Güncel gelişmeleri izlemede teknolojinin kullanımı, işbirliğine dayalı ekip toplantılarının kurulması ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılacak hizmetiçi eğitimlere tüm personelin katılımının sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Anonim 2006a, Ceylan ve Aral 2009, Aral 2010).

Kaynaştırma eğitiminde görev alacak tüm personelin, özel gereksinimli çocuğun gereksinim türü ve çocukla nasıl iletişim kurabileceği konusunda bilgilendirilmesi gerekir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların eğitimiyle ilgilenen personelin bilgilerini yenilemeleri gerekmektedir. Yöneticiler, müdürler, öğretmenler, süreçte yer alan diğer bireyler (muavinler, sekreterler, servis şoförleri, hizmetliler), anne baba ve bütün toplum bireyleri de yenilikleri yakından takip etmek zorunda oldukları vurgulanmaktadır (Dyal ve Flynt 1996, McGregor vd. 1998).

1.3.3 Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya yönelik uyarlamalar

Okul öncesi dönemde kaynaştırma programına katılan özel gereksinimli çocuk için, etkinliklerin **yönteminde, materyallerde ve öğrenme** sürecinde, çocuğun engel türüne göre bir takım uyarlamalar yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar için eğitim öğretim sürecini düzenleme prensipleri genel olarak normal gelişim gösteren çocuklar için yapılan düzenlemeler aynıdır. Fakat çocuğun engel türüne göre yapılacak uyarlamaların, farklılaştığı belirtilmektedir (Christopher vd 1991, Hundert ve Haughton 1992). Okul öncesi eğitim programında 2013 yılında yapılan düzenlemede, özel gereksinimli çocuk için yapılacak uyarlamalara ayrıntılı olarak yer verilmektedir. Okul öncesi eğitim programında yöntem, materyal ve öğrenme sürecinde uyarlamalar yapılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Anonim 2013).

Yöntemlerde uyarlama yapmak; özel gereksinimli çocukların öğrenme ortamlarından yararlanması açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri incelendiğinde; çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli, oyun

temelli, keşfederek öğrenmenin öncelikli olması ve yaratıcılığın geliştirilmesi gibi özellikler dikkati çekmektedir. Aynı zamanda programın; kültürel ve evrensel değerleri dikkate alması, aile eğitimi ve katılımına önem vermesi ve çocuğun değerlendirmesinin çok yönlü yapılmasına olanak vermesi de önemlidir (Anonim 2013). Bu temel özellikler dikkate alındığında, doğal öğretim sürecinin, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi için kullanılabileceği ifade edilmektedir (Diken 2013). Doğal öğretim süreçleri; çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesini, rutin, etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı olarak kullanılmasını, etkinliklerin, nesnelerin ya da oyuncakların pekiştireç olmasını, farklı ortamlarda farklı bireylerle öğretimin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu özelliklerle, çocuk için belirlenen öğretimsel amaçların, rutinlere, etkinliklere dahil edilerek doğal öğretim süreçlerinin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Özellikle neyin öğretileceğinin, çocuk için gelişim düzeyine uygun işlevsel davranışların bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu davranışların hangi etkinliklerde, hangi rutinlerde ve geçişlerde nerede öğretileceğinin belirlenmesi ile hangi süreçlerde amacın öğretebileceği belirtilmektedir. Nasıl öğretileceği ise daha çok doğal öğretim yöntemleri kapsamında bazı tekniklerden bahsedilmektedir. Bu tekniklerden bazıları; ulaşılamaz hale getirme, sınırlı oranda verme, eksik bırakma, şaşırtıcı beklenmedik durumlar yaratma, beklenti içinde olma, talep etme gibi süreçlerdir. Bu süreçler yaratılarak; fiziksel yardım, model olma ve sözel veya sözel olmayan ipuçları ile öğretim yapılmaktadır (Diken 2013). Aynı zamanda devam eden etkinlikler içerisinde kısa öğretim fırsatları yaratmak için, gömülü eğitim fırsatlarından yararlanılabilir. Eğer özel gereksinimli çocuk bir oyun etkinliğinde yönergeleri anlamakta zorlanıyor ise, aynı etkinlik içerisinde, özel gereksinimli çocuk için özel geçiş yönergeleri görsel olarak sunulabilir (Sandall ve Schwartz 2014). Çocuk öz bakım becerilerinde güçlük yaşıyor ise, beceri analizi yapılarak, geriye zincirleme tekniği ile becerinin öğretilebileceği ifade edilmektedir (Anonim 2013).

Materyallerin uyarlanması sürecinde öncelikle; materyallerin güvenilir, dayanıklı ve amaca yönelik uyarıcı olması, çocukların etkileşimini ve öğrenmesini desteklemesi gerekmektedir. Bu amaçlara hizmet etmesi için oyuncak ve materyaller, çocuklar tarafından paylaşarak kullanılacağı bir şekilde düzenlenmelidir (Wolery ve Wilbers

1995). Çocukların engel durumlarına göre de materyallerde bazı uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Görme engeli olan çocuklar için materyal yerlerinin sabitlenmesi ve değişiklik durumlarında bilgilendirilmesi, az gören çocuklar için materyallerin büyük hazırlanması, öğrenmesini destekleyecek materyallerin hazırlanması (kabartmalı resimler v.s.), işitme yetersizliği olan çocuklar için görsel ipuçlarının arttırılması gibi önlemler alınabileceği ifade edilmektedir (Anonim 2008). Özel gereksinimli çocuk, öykü kitabına ilgi göstermiyorsa, kitap büyütülebilir ve çocuk için ilgi çekici olabilecek ses ve görsel gibi ek düzenlemeler kitaba eklenebilir (Sandall ve Schwartz 2014). Kavram becerilerinin öğretiminde tüm sınıf için uygulanan resimlerle kavramın öğreniminde özel gereksinimli çocuk güçlük yaşıyor ise, kavrama ilişkin nesneler hazırlanılarak öğretimin yapılabileceği belirtilmektedir (Anonim 2013).

Bütün bu materyallerde uyarlamaların yanı sıra, özel gereksinimli çocuklar için destekleyici teknolojilerin kullanımı da önemlidir. Destekleyici teknolojinin, özel gereksinimi olan çocuğun kapasitesini daha iyi ve işlevsel olarak kullanabilmesine yarayan hizmetler olarak tanımlanmaktadır. Çocukların yetersizlik türüne göre materyallerin ebatının ve adetin üzerinde yapılabilecek uyarlamalar önemlidir (Tekin-İftar 2007). Bilişsel becerilerin öğretiminde, oyun temelli yazılımlar, videolar kullanılabilir (Anonim 2013).

Öğrenme sürecinde ise, özel gereksinimli çocukların katılımlarını arttırmaya yardımcı olunması gerektiği vurgulanmaktadır. Materyallerin kolayca kullanılabilmesi konuma getirilmesi, gürültülü köşelerin sessiz köşelerden ayrı tutulmasının önemi ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitim programında, öğrenme ortamında öğrenme merkezlerinin oluşturulması vurgulanmaktadır. Bu merkezler; blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, fen merkezi, dramatik oyun merkezi olarak belirlenmiştir. Bu merkezlerde, okul öncesi eğitim programının kazanımlarının; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile gerçekleşmesi beklenmektedir. Alan gezileri etkinlikleri düzenlenmesi de program kazanımları açısından önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için çocuğun bağlı bulunduğu okul programına göre **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının** yapılması esastır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı çocuğa verilecek

tüm hizmetleri içerir ve yıllık olarak hazırlanır (Anonim 2010). Bu durumda, okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamasına yerleştirilen bir özel gereksinimli çocuk için, okul öncesi eğitim programı esas alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmalıdır. Okul öncesi eğitim programına göre, eğitimin aylık dönemler halinde planlanması gerektiği belirtilmektedir. Aylık eğitim planlarına göre; özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programında ki uzun ve kısa dönemli amaçlara; etkinlik çalışmaları içinde uyarlanarak, günlük eğitim akışı içinde yer verilmelidir (Anonim 2010, Anonim 2013). Bu süreçte özel gereksinimli çocuk için yapılacak etkinlikler; büyük grup, küçük grup ve bireysel oturum olacak şekilde ayırıştırma olmaksızın, etkinlikler içerisinde uyarlamalar yapılarak düzenlenir. Örneğin, özel gereksinimli çocuk sulu boya ile resim yapmakta sınırlılıklar sergiliyorsa, sürecin basamaklara bölünmesi, her basamağın tek sözcüklü yönergelerle ve parçalara ilişkin resimler gösterilerek çalışılabileceği tavsiye edilmektedir. Çocuk henüz boyama ve yazma ile ilgili araç gereçleri kullanabilecek güce ya da koordinasyona sahip değilse, farklı büyüklük ve kalınlıkta boya, fırça ve kalemelerin kullanılabileceği, zorlandığı etkinliklerde akran desteğinin sağlanabileceği, çocuk sandalyeden kayıyor ise, kaymaz minderlerin kullanılabileceği, kitabın sayfalarını çevirmekte zorluk çekiyor ise, sayfalar arasında silikon kurutarak çıkıntı oluşması sağlanarak, çevirmesi kolaylaştırılabilir (Sandall ve Schwartz 2014).

Küçük yaştaki çocukların değerlendirmelerinde onların yönergeleri anlama, davranışlarını kontrol etme ve dikkatlerini yoğunlaştırma gibi alanlarda zorluklar yaşadıkları ve çocukların performansının bunların yanı sıra açlık, uykusuzluk, sıkılma, kaygı ve benzeri faktörlere bağlı olarak değişebileceği belirtilmektedir. Kaynaştırma ortamlarında da özel gereksinimli çocuklar için uygulanacak olan programlarda belirli bir öğretim programı temelinde çocukların belirli becerileri kazanmalarının ve bu becerilerin gözlemlenmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (Ergül 2009).

Özel gereksinimli çocukların hedeflenen beceri ve davranışlarda gösterdikleri gelişimin sürekli ve sistematik bir şekilde değerlendirilerek öğretim içeriğinde uyarlamalara gidilmesi gerekmektedir. Sistematik olarak sürekli yapılan değerlendirmelere göre öğretimsel kararlar almak, özel gereksinimli çocukların performanslarının ve öğretimsel

süreçlerde gösterdiği performansın farklılaşabilmesi nedeniyle önem taşımaktadır. Bilginin sistematik olarak toplanması ve değerlendirilmesi sonucunda, kazandırılması planlanan hedef için, ortam, yöntem, materyal gibi ögelerde değişiklikler yapılması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır (Ergül 2009).

2. KAYNAK ÖZETLERİ

Christopher vd. (1991), kaynaştırma ortamında normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal red yaşayan üç zihinsel engelli ilkokul çocuğunun sosyal etkileşimlerine akran öğreticiliğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada özel gereksinimli her çocuk için iki akran öğretici; bireysel farklılıklar, etkileşim başlatma, etkileşimi sürdürme, oyun önerilerinde bulunma, uygun davranışlara model olma, ödüllendirme, geri bildirim verme ve olumsuz davranışlarla başa çıkma konularında eğitim almışlardır. Araştırma sonucunda, hedef çocukların hem akran öğreticiler hem de sınıf akranları ile olan sosyal etkileşimlerinin arttığı ve bu etkileşimlerin akran öğreticilerin yer almadığı farklı ortamlara genellenebildiğini bulmuşlardır.

Hundert ve Haughton (1992), kaynaştırma ortamında eğitim alan zihinsel engelli çocukların; oyuna davet etme, paylaşma, iltifat etme ve yardım etme becerilerini artırmak amacı ile tüm sınıfa sosyal beceri öğretim programı yapmışlardır. Araştırmada eğitimci tarafından sosyal becerilerin öğretimi, sosyal becerilere model olunmasını, geribildirim vermeyi, ödüllendirmeyi, eğitimci ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini içermektedir. Öğretim programı, 20 dakika öğretim ve 20 dakika genelleme oturumları olmak üzere günlük 40 dakika olarak, planlanmıştır. Üç hafta devam eden öğretim programı sonucunda özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile olan sosyal etkileşimleri artmıştır.

Deborah ve Smith (1992), özel gereksinimli çocukların, okul öncesi eğitim süresince kaynaştırma uygulamasında karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın katılımcıları, okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ailelerden oluşmaktadır. 147 katılımcı tarafından elde edilen verilerin analizi sonucunda, personel eğitimi ve standartları, değerler, davranışlar ve maddi boyutların kaynaştırma uygulamalarının önünde yer alan güçlükler olarak betimlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ders öncesinde özel olarak hazırlık yapmadıkları, belirli konularda dikkatsiz davrandıkları ve özel gereksinimli çocukların düşük kalitede eğitim aldıklarının düşünüldüğü ve uygulamalarda iletişim, işbirliği, saygı konularında sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Dyal ve Flynt (1996), kaynaştırma uygulamalarına yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, tesadüfi yöntem ile seçtikleri 118 okul yöneticisine, verilerin toplanması amacı ile geliştirilen yedi sorudan oluşan bir anket uygulamışlardır. Okul yöneticilerinin; kaynaştırma uygulamalarının en büyük destekçisi olarak, özel gereksinimli çocukların aileleri olarak belirttiklerini ve uygulamaların daha iyi bir seviyeye getirilmesi için ayrıca finansman gerektiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların, kaynaştırma uygulamalarını, tam zamanlı kaynaştırma olarak ve özel eğitim yerleştirme tercihlerinin bir devamı olarak algıladıkları, bulgular arasındadır. Özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması doğrultusunda, yöneticilik yaptıkları okulların özel gereksinimli bireylere daha fazla fırsat tanımaları gerektiği de araştırma sonuçları arasındadır.

Barrafato (1998), okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma programlarının çeşitli değişkenlere göre etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda, öğretmen yaklaşımı, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin katılımı, okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitim programları, planlama ve yerleştirme değişkenlerinin kaynaştırma uygulamalarına etkisine bakılmıştır. Araştırma kapsamına aldığı iki okulun destekleyici unsurlar olarak tanımladığı birimler ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlere sağlanan desteklerin ve aile katılımının öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Aynı zamanda, kaynaştırma uygulamaları sonucunda, özel gereksinimli çocukların akranları ile olan sosyal etkileşimlerinin arttığı ve çevrelerine uyum sağladıkları araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Diken ve Sucuoğlu (1999), sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmaya, Ankara il merkezinde, Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne bağlı kaynaştırma uygulaması yapılan 27 ilköğretim okulu ve 10 ilkokulda sınıfında zihin engelli öğrenci bulunan 53 sınıf öğretmeni ile sınıfında zihin engelli öğrenci bulunmayan 56 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Formu ve Antonak ve Larivee (1995)

tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır.

Poyraz-Tüy (1999), özel eğitim okulunda ve kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya 60 işitme engelli çocuk ile, 474 normal gelişim gösteren çocuk dahil edilmiştir. Merrel (1994) tarafından geliştirilen, okul öncesi ve anasınıfı davranış ölçekleri, sosyal beceri ve problem davranışlar için veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. Özel eğitim okulunda ve kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden işitme engelli çocukların sosyal etkileşim alt boyutunda özel eğitim okulunda eğitim alan işitme engelli çocuklar aleyhine anlamlı fark bulunurken, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Aynı zamanda özel eğitim okulundaki işitme engelli çocukların içselleştirilmiş problem davranışlarının, kaynaştırma ortamındaki çocuklara göre daha yoğun olduğu belirlenmiştir.

Holahan (2000), okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamasına tabi özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin etkilenme durumlarını araştırmıştır. Araştırmaya aynı yaşta 30 özel gereksinimli çocuk dahil edilmiştir. Sosyal becerisi düşük olan çocukların, sosyal becerisi yüksek olan çocuklara göre kaynaştırma ortamında daha düşük performans sergiledikleri bulunmuştur. Aynı araştırmada okula tam gün devam eden özel gereksinimli çocukların çocukların yarım gün devam eden özel gereksinimli çocuklara göre daha yüksek gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Özbaba (2000) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin ve ailelerinin kaynaştırmaya karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmaya, beş okul öncesi kurumunda, özel gereksinimli çocuğu olan 40 anne-baba, normal gelişim gösteren çocuğu olan 260 anne-baba ve 32 eğitimcinin dahil edildiği belirtilmiştir. Veri toplamak amacıyla annelere Kişisel Bilgi Formu, eğitimcilere yönelik Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin tutumlarının engel türüne göre değiştiği, normal gelişim gösteren çocuklara sahip ailelerin başlangıçta kaynaştırmaya olumsuz tutum sergilemelerine rağmen kaynaştırma uygulaması sonrasında olumlu

yönde tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, çocuk sahibi olma, branş, kaynaştırma öğrenci sayısı, kaynaştırma tecrübesi gibi değişkenlerin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilemediği bulunmuştur.

Kargın vd. (2001), okul öncesi dönemde işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerini belirleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan işitme engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarına devam eden ve 3 ile 5 yaş arasında işitme engelli çocuğu olan 94 anne-baba dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen, Kişisel Bilgi Formu ve Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerinin Belirleme Aracı kullanılmıştır. Anne-babaların %88,3 ile en çok çocuğunun anasınıfına kabul edilmesinde yasal haklarının neler olduğunu öğrenmeye gereksinim duydukları, %84 ile çocuğun eğitime ilişkin sorun yaşadıklarında kimlerden nerelerde yardım alacaklarına ilişkin gereksinim bildirmişlerdir. En düşük gereksinim %60,6 ile, çocukları hakkında diğer aileleri nasıl bilgilendirecekleri konusunda gereksinim belirtmişlerdir.

Yavuz (2005), okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarını genel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara il merkezinde bulunan kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi eğitim kurumlarından 45 okul öncesi öğretmeni dahil olmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Formu, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme ve Gösterme Durumlarını Belirleme Formu kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma programına dahil olan özel gereksinimli çocukların yetersizlik türüne göre; en çok zihin engelli çocuğun, en az ise öğrenme güçlüğü olan çocuğun olduğu, çocukların kaynaştırma kararını çoğunlukla çocuğun devam ettiği kurumdaki özel eğitim öğretmenin ve okul idaresinin verdiği, öğretmenlerden sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan çocuğun

%60'ının sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya uygun olduğunu, %40'ının uygun olmadığını belirttiği, öğretmenlerden % 75,6 sınıf programda değişiklikler yapmadığını, %24,4'ünün değişiklikler yaptığını, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin belirttikleri başlıca sorunların %21,2 oranında çocukların birbirleriyle uyum sağlayamaması, %19,2 oranında ise ailelerin ve çevrenin durumu kabullenememesi olarak belirttikleri ifade edilmektedir.

Varlier ve Vuran (2006) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını, 2002–2003 Eğitim-Öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışmakta olan, 30 bayan okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların tümünün sınıflarında yetersizlikten etkilenmiş öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitim döneminde kaynaştırma ortamlarında bulunmaları gerektiğini, ancak kaynaştırma ortamlarında uygun eğitim verebilmek için fiziksel ortamlarının yeterli olmadığını ve bilgi gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinde ve toplumla bütünleşmelerinde okul öncesi eğitimin gerekliliğini ve özel gereksinimli öğrencilere verilecek okul öncesi eğitiminin yasal kanunlarla korunduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

DeVore ve Russell (2007), kaynaştırma ortamlarını kolaylaştırmak amacıyla, yetersizlikten etkilenmiş çocukların erken çocukluk eğitimlerini araştırmışlardır. Araştırmada, üniversite işbirliği ile erken çocukluk kaynaştırma ortamları ve bakım uygulamaları kapsamında, görüşme ve alan ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk yıl kuramsal bilgiler oluşturulmuş, ikinci yıl ise uygulama planı hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda, 3–4 yaşları arasında olan, okul öncesi eğitim programlarında bulunan yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda, başarılı kaynaştırma uygulamaları yapabilmek için nelerin desteklenmesi gereklidir ve okul öncesi eğitimi döneminde kaynaştırma uygulamalarının daha etkili hale getirilebilmesi için paydaşların rolleri neler olmalıdır, sorularına verilen cevaplar doğrultusunda araştırma planlanmıştır. Paydaşlar, erken çocukluk özel eğitim ve genel eğitim öğretmeni, dil konuşma patoloğları, aile üyeleri ve okul yöneticileri olarak belirlenmiş ve tüm paydaşlar ile görüşmeler ve alan ziyaretleri

yapılmıştır. Araştırma sonuçları, toplum ile birlikte hareket edilerek okul öncesi eğitiminin ve kaynaştırma uygulamalarının desteklenebileceğini, böylece kaynaştırma ortamlarında bulunan profesyonellerin, ailelerin, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren akranlarının gereksinimlerinin daha iyi karşılanabileceğini göstermektedir.

Gök (2009), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini incelemiştir. Bu araştırma ile, okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitiminin başarılı yönlerine ilişkin görüşleri, kaynaştırma eğitime ilişkin başarısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri, kaynaştırma eğitiminin başarısını arttırmaya yönelik önerileri ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Nevşehir il merkezinde bulunan 10 okul öncesi öğretmenin katılmış veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dokuzunun özel eğitimle ilgili ders aldığı birinin almadığı, öğretmenlerin tamamının hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırmaya uygun olduğu, en az ise görme yetersizliği olan çocukların kaynaştırmaya uygun olduğu görüşünü bildirdikleri, özel gereksinimli öğrencinin en çok sosyal becerilerinin geliştiği, en az özbakım becerilerinin geliştiği, kaynaştırmanın başarısında en önemli etkenin öğretmen olduğu, öğretmenlerin en çok bilişsel becerileri öğretmede ve çocuğu kurallı grup etkinliklerine katmada sorunlar yaşadıklarını, eğitimsizliği ve çocuğun yetersizlik türünü bu sorunlara neden olarak belirttikleri ifade edilmiştir.

İmrak (2009), okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Adana ili merkez ilçelerde bulunan 20 ilköğretim okulu ile 14 bağımsız anaokulunda görev yapan 89 okul öncesi öğretmeni, 4 özel gereksinimli çocuk ile 72 normal gelişim gösteren çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin tutumlarını belirlemek üzere Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutumlar Ölçeği kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini incelemek üzere yapılandırılmış gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin tutumlarına bakıldığında, meslekteki kıdem,

kaynaştırma ile ilgili eğitim alma, yardımcı personelden yararlanma ve kaynaştırma tecrübesi ile tutumlar arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir. Sınıflarda olumlu sosyal iletişim davranışlarının olumsuzlardan daha çok olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Kaynaştırmaya karşı olan öğretmenlerin sınıfında daha fazla olumsuz davranış gösterdiğinin gözlemlendiği ifade edilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğu kapasitesi oranında her etkinliğe kabul ettiği ve yardımlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Odluyurt ve Batu (2009), okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların hazırlık becerilerini belirlemeye yönelik, öğretmenlerin ve ilgili alan yazının görüşleri doğrultusunda bir araştırma planlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 48 bayan okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılardan verilerin toplanması amacı ile 9 kapalı ve 3 açık uçlu sorulardan oluşan, geliştirilmiş bir anket formu kullanılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, grup aktivitelerine katılma, yönergeleri izleme, öz bakım becerilerine sahip olma, motor becerilerinin iyi düzeyde olması, kendini ifade edebilmesi, aktivitelerde uyarıları dikkate alma, sınıfta uygun davranışlarda bulunma, sınıf kurallarına uyma, etkinliği uygun şekilde bitirme ve gelişimine uygun bilişsel becerilere sahip olma becerilerinin kaynaştırma ortamlarında önemli olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından belirlenen beceriler, ilgili alan yazında gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için sahip olunması gereken kritik beceriler olarak belirtilmiştir. Belirlenen becerilerin, gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmelerinden daha önce öğretilmeleri gerekliliği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Şahbaz ve Kalay (2010), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlar ve okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet, devam edilen sınıf, mezun olunan ortaöğretim kurumu, özel eğitim dersi alıp almama durumlarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi birinci ve ikinci öğretime devam eden, 265 okul öncesi öğretmeni adayı dahil olmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar

tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete, devam edilen sınıfa, mezun olunan ortaöğretim okuluna ve özel eğitim dersi alıp almama durumlarına göre, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu saptanmıştır.

Seçer (2010), okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almaları durumuna göre, kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri, hizmet eğitimine katılmadan önce ve katıldıktan sonra değerlendirilip, aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, tesadüfi örneklem yöntemi ile 139 okul öncesi öğretmeninden 66 tanesi seçilmiş ve değerlendirilmelerinde ön test-son test, analizde t-test kullanılmıştır. Araştırmada, Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin,, hizmet içi eğitim programına katılımdan sonra, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma hakkında görüş ve tutumları daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Odluyurt ve Batu (2010), tarafından yapılan ve özel gereksinimli çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimini amaçladıkları araştırmalarında, etkinliklerin içine gömülen eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkilerinin ve sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli çocuklara ve onlara öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada yaşları 36 ay ile 44 ay arasında değişen Down Sendromlu üç çocuk ile çalışılmıştır. Katılımcılar ile parmak kaldırarak cevap verme, yönergeleri takip etme ve başını sallayarak isteklerini belli etme becerileri çalışılmıştır. Araştırmanın etkililik bulguları, gelişimsel yetersizlik gösteren üç deneğin de kaynaştırmaya hazırlık becerilerini ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermiştir.

Özdemir (2010), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya, Edirne il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, 31 ilköğretim okulu ile 9 bağımsız anaokulunda görev yapan 62 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplamak amacıyla, Özbaba (2000) tarafından

geliştirilen, “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan genel demografik bilgileri içeren “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinden özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili ders alanların kaynaştırma uygulamalarına yönelik daha olumlu tutum sergilediği ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yaşı ve mesleki kıdemi arttıkça kaynaştırma uygulamasına karşı olumsuz tutum sergiledikleri bulunmuştur.

Zağlı (2010), okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya, Sakarya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 106 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplamak amacıyla, Sucuoğlu, Atay ve Çiftçi (1997) tarafından yapılan araştırmacı tarafından geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan “Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren “Öğretmen Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarına, öğretmenlerin yaş düzeyi, çocuk sahibi olma, fakülte mezunu olma, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili ders veya eğitim alma, kaynaştırma uygulaması kapsamında destek eğitim alma durumlarının olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlara bakıldığında, 18-25 yaş aralığında olma, bekar, çocuk sahibi olmama, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili eğitim alma, kaynaştırma uygulamalarında destek almanın olumlu tutuma etki ettiği bulunmuştur.

Tuş (2011), okul öncesi eğitime geçiş yapan özel gereksinimli çocukların annelerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesini ve önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde, okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamasına tabi özel gereksinimli çocuğa sahip dokuz anne dahil edilmiştir. Veri toplamak amacıyla annelerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklarının okul öncesi eğitime başlamada, kendi kararları ile çocuklarının özel eğitim aldığı öğretmenlerinin yönlendirmelerinin etkili olduğunu, en fazla olumsuz tutumu okul idarecilerinden gördüklerini belirtmişlerdir. Ailelerin aynı zamanda, kaynaştırma uygulamalarına başlarken bilgilendirilmeye ve sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını, okul

yöneticilerinin olumsuz tutumlarını değiştirecek çabaların olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Gök (2013), sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla baş etmede kullandıkları yöntemlerin ne olduğunu incelemiştir. Araştırmaya Antalya ili Kepez ilçesinde görev yapan sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunan on sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri; kaynaştırma öğrencisi ile yaşanan iletişim sorunları, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenememesi, sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara zaman ayıramaması, kaynaştırma öğrencileri için fiziki imkânların yetersizliği ve sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasındaki koordinasyon sorunu olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözümleri ise, özel gereksinimli öğrencinin engel durumuna uygun bir oturma düzeni ayarlaması, sevgi ortamı oluşturulması, birebir ilgi gösterilmesi, rehber öğretmene danışılması, ödüllendirme, aile ile iletişim, özelleştirilmiş çalışmalar ve aktiviteler hazırlanması, öğrenciyi tanıma tekniklerinin kullanılması ve akran eğitiminden yararlanılması olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmada anasınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve kaynaştırma uygulamalarının istenilen düzeyde gerçekleşebilmesine katkı sağlayacak öneriler sunulması amaçlanmıştır. Bu bölümünde, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikler yöntemlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarına bağlı kaynaştırma uygulamasının yapıldığı anasınıflarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda , Çankaya, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ ve Etimesgut İlçelerindeki ilköğretim okulları listelenmiş, bu okullar telefonla aranarak, özel gereksinimli çocuk bulunan anasınıfları belirlenmiş, 75 okulda 100 anasınıfı öğretmeni, gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin özelliklerine ilişkin dağılım çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere ilişkin özelliklerin sayı ve yüzdelik dağılımları

ÖZELLİKLER		n	%
Yaş	25 yaş ve altı	16	16.0
	26-30 yaş	32	32.0
	31-35 yaş	29	29.0
	36-40 yaş	11	11.0
	40 yaş ve üstü	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Cinsiyet	Kadın	91	91.0
	Erkek	9	9.0
	Toplam	100	100.0
Mesleki Deneyim	5 yıl ve altı	42	42.0
	6-10 yıl	28	28.0
	11-15 yıl	16	16.0
	16-20 yıl	8	8.0
	21 yıl ve üstü	6	6.0
	Toplam	100	100.0
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi/Anaokulu Öğretmenliği	65	65.0
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	26	26.0
	Diğer	9	9.0
	Toplam	100	100.0
Öğrenim Düzeyi	Lise	3	3.0
	Ön Lisans	15	15.0
	Lisans	81	81.0
	Yüksek Lisans	1	1.0
	Toplam	100	100.0
Sınıftaki Toplam Çocuk Sayısı	10 ve altı	10	10.0
	11-15	32	32.0
	16-20	23	23.0
	21 ve üstü	35	35.0
	Toplam	100	100.0
Sınıftaki Engelli Çocuk Sayısı	1	60	60.0
	2 ve daha fazla	40	40.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 3.1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çoğunlukla 26-30 yaş aralığında olduğu, % 91'inin kadın % 9'unun erkek olduğu, öğretmenlerin % 42'sinin 5 yıl ve altı mesleki deneyimde olduğu, öğretmenlerin % 65'inin anaokulu ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu, eğitim düzeyinin % 81 oranında lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler incelendiğinde, yaşları geniş bir dağılım göstermekle birlikte, çoğunluğunun kadın olduğu ve lisans mezunu oldukları meslek deneyimi açısından ise mesleki yaşamlarının ilk yıllarında oldukları görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin sınıfındaki toplam çocuk sayısı, %35 ile 21 çocuk ve üstü, % 32 ile 11-15 çocuk aralığında, %23 ile 16-20 çocuk aralığında, %10 ile 10 çocuk ve altı olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıflarda % 60 ile bir engelli çocuk bulunduğu, % 40 ile 2 ve daha fazla engelli çocuk bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan toplam çocuk ve engelli sayılarının geniş bir dağılım gösterdiği görülmektedir

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarında bir özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıf mevcutlarının en fazla 20 çocuk olması gerektiği zaruri olmasına rağmen araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %35'inin sınıf mevcudunun 21 çocuk ve üzeri olması, mevzuatın uygulanmasında önemli bir sorun yaşandığını göstermektedir. Bu durumun kaynaştırma uygulamalarının gerçekleşmesinde sorunlar yaratabileceğini düşündürmektedir.

3.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaptıklarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Genel Bilgi Formu'nda, öğretmenin yaş aralığını, cinsiyetini, mesleki deneyimini, mezun olunan programı, öğrenim düzeyini, sınıfındaki toplam çocuk sayısını, sınıfındaki engelli çocuk sayısını, engelli çocuğun engel türünü, öğretmenin sınıfında daha önce özel gereksinimli çocuk olma durumu, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasından memnun olma durumu, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili ders alma durumu, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar için yararına ilişkin görüşleri, öğretmenin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili eğitim ve yayınların takip edip etme durumu ve kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin durumlarını belirleyen 16 soru yer almaktadır (EK 1). Genel bilgi formları, öğretmenler tarafından doldurulmuştur. ,

Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Formu: Form; amaç ve soruların belirlenmesi, taslak formun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, n uygulama ve ankete son şekli mi verme aşamaları ile hazırlanmıştır. Amaç ve soruların belirlenmesi aşamasında; ilgili alan yazın taranmış ve maddeler oluşturulmuş, daha sonra özel eğitim bölümü kaynaştırma alanında lisansüstü eğitimini tamamlamış bir özel eğitim uzmanı ile ocuk gelişimi ve eğitimi uzmanından sorulara ilişkin görüşler alınmıştır. Uzman görüşü kapsamında düzenlenen sorular çalışma grubuna dahil edilmeyen iki okul öncesi öğretmenine uygulanmış ve ankete son şekli verilmiştir. Anket formu, kaynaştırmaya hazırlık, destek eğitim hizmetleri, fiziksel düzenlemeler, ğretimi planlama, aile katılımı ve etkinliklerde yapılanların belirlenmesi olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır (EK 2).

Kaynaştırmaya Hazırlık: Kaynaştırmaya hazırlık çocukla ilgili kaynaştırma uygulamalarına başlamadan önce yapılanların belirlenmesine ilişkin soruları içermektedir. Özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi alma, okul personelini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme, normal gelişim gösteren ocuk ailelerini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme, özel gereksinimli çocuğu kaynaştırma uygulamasına hazırlama, normal gelişim gösteren çocukları kaynaştırma uygulamasına hazırlama durumlarına evet, kısmen ve hayır şeklinde cevap verebileceği altı sorudan oluşmaktadır.

Destek Eğitim Hizmetleri: Çocuğun ve öğretmenin aldığı destek hizmetlerle ilgili soruları içermektedir. Özel gereksinimli çocuğun sınıf içinde destek eğitim hizmeti alma, öğretmenin özel eğitim danışmanlığı alma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim hizmeti alma durumlarına evet ve hayır şeklinde cevap verebileceği  sorudan oluşmaktadır.

Fiziksel Düzenlemeler: Öğretmenin, zel gereksinimli çocuğun engel türüne ve eğitsel ihtiyaçlarına göre yaptığı fiziksel düzenlemelere ilişkin soruları içermektedir. Okul dışında ve sınıf içinde fiziksel düzenlemeler yapma, bireysel ğretim yapacak şekilde

fiziksel düzenleme yapma, küçük grup öğretimi yapacak şekilde fiziksel düzenleme, ses-ışık ve diğer uyaranlarda düzenlemeler yapma durumlarına evet, kısmen, hayır ve ihtiyaç duyulmadı şeklinde cevap verebileceği beş sorudan oluşmaktadır.

Öğretimi Planlama: Öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim program hazırlama sürecine ilişkin soruları içermektedir. Çocuğun eğitsel performansını belirleme, çocuğun öncelikli gereksinimlerini belirleme, gereksinimlerini sıraya koyma, belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yapma, uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme durumlarına evet ve hayır şeklinde cevap verebileceği beş sorudan oluşmaktadır.

Aile Katılımı: Ailelerin eğitim sürecine katılım durumlarına ilişkin soruları içermektedir. Ailenin gereksinimlerini belirleme, aile eğitim programı uygulama, aileye düzenli rapor verme, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin paylaşımında bulunacağı etkinlikler düzenleme, özel gereksinimli çocuğun ailesini ek destekler için yönlendirme durumlarına evet, hayır ve katılmadı şeklinde cevap verebileceği beş sorudan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinliklerinde Yapılan Uyarlamalar: Öğretmenin Türkçe, oyun ve hareket, müzik, fen ve matematik, okuma-yazmaya hazırlık, sanat etkinliklerine ilişkin yaptıklarına yönelik soruları içermektedir. Bu etkinliklerin her birinin, uygun kurallar belirleme, belirlenen kuralları öğretme, problem davranışları belirleme, uygun materyal seçme ya da uyarlama, uygun yöntem seçme ya da uyarlama, yönergelerde uyarlama, uygun yardım türünü belirleme, kazanımlarda uyarlamalar yapma, bireysel eğitim yapma, küçük grup eğitimi yapma, akranlarının destek vermesini sağlama, değerlendirme sisteminde özel uyarlamalar yapma, günlük planda ek uyarlamalar yapma durumlarına evet, hayır ya da ihtiyaç duyulmuyor şeklinde cevap verebileceği on üç sorudan oluşmaktadır.

3.3 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın yürütülmesi amacıyla, okullarda uygulama yapılabilmesi amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alındığı okullar telefonla aranarak kaynaştırma uygulamasının anasınıflarına yapılıp yapılmadığına ilişkin bilgi alınmış ve bu okullardan ulaşılabilen tüm okullara gidilmiş ve okul müdürlerinden, il milli eğitim müdürlüğünden alınan izin belgesi ile anket uygulama izni alınmıştır. İzin alınan okullardaki öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak “Genel Bilgi Formu” ve “Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Formu” nu doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere anketi nasıl dolduracakları anlatılmış ve isteyen bazı öğretmenlere sorular okunmuş ve cevapları araştırmacı tarafından işaretlenmiştir.

3.4 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Toplanan verilerin değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak çizelgelerde gösterilmiştir.

Değişkenler arası bağımlılık incelenirken Fisher's Exact ve Pearson Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare testi kategorik iki değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığını test etmektedir. Her iki değişkenin de en az iki kategorisinin olduğu ifade edilmektedir. Parametrik olmayan bir istatistiksel test olan Ki-kare testinde, iki değer arasındaki fark arttığında, gruplar arasındaki ilişkinin anlamlı çıkma olasılığının arttığı belirtilmektedir. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda gruplar arasında anlamlı bir bağımlılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise gruplar arasında anlamlı bağımlılığın olmadığı belirtilmiştir. Ki-kare testi iki sınıflamalı değişkenlerin birbirinden bağımsız olup olmadığını test etmektedir. Beklenen frekanslar 5'ten büyük değil ise Fisher testi sonuçlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir. (Büyüköztürk vd. 2014). Öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine, etkinliklerde yapılan fiziksel düzenlemelere, öğretimi planlamaya ilişkin yapılanlara ve aile katılımına ilişkin verilen cevaplar kategorik değişken olarak ele

alınmış ve ardından bu değişkenler öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim alma ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim almama değişkenleri ile çaprazlanmıştır. Öğretimi planlama uygulamalarına ilişkin verilen yanıtların beklenen frekanstan düşün çıkması nedeniyle Fisher's Exact testi uygulanmıştır.

Toplanan verilerin değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri ile Ki-kare testleri sonuçları hesaplanmış olup, çizelgelerde gösterilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, anasınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek sonuçlar çizelgeler halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarına dahil olan özel gereksinimli çocukların engel türlerine göre dağılımı çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1 Kaynaştırma uygulamalarına dahil olan özel gereksinimli çocukların engel türlerine göre sayı ve yüzde dağılımı

Engel Türü		n	%
Tek engeli olanların durumu	Zihinsel Engelli	39	39.0
	İşitme Engelli	5	5.0
	Otizmli (OSB-YGB)	12	12.0
	Bedensel Engelli	4	4.0
	Görme Engelli	2	2.0
	Dil ve Konuşma Bozukluğu	8	8.0
	Diğer (DEHB)	4	4.0
	Toplam	74	74.0
Birden fazla engeli olanların durumu	Zihinsel / İşitme Engelli	4	4.0
	Zihinsel / Otizmli	6	6.0
	Zihinsel / Bedensel Engelli	3	3.0
	Zihinsel / Dil ve Konuşma Bozukluğu	6	6.0
	Otizmli / Dil ve Konuşma Bozukluğu	4	4.0
	Bedensel Engelli / Dil ve Konuşma Bozukluğu	2	2.0
	İşitme Engelli / Dil ve Konuşma Bozukluğu	1	1.0
	Toplam	26	26.0

Çizelge 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların %74’ü tek engelli, %26’sı ise birden fazla engele sahiptir. Çocukların %39’unun zihin engelli, %12’sinin otizmli, %8’inin dil ve konuşma bozukluğu, %6’sının otizmli ve zihin engelli, %6’sının zihinsel engelli ve dil konuşma bozukluğu, %5’inin işitme engelli, %4’ünün bedensel engelli, %4’ünün dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, %4’ünün zihin ve işitme engelli, %4’ünün otizmli ve dil konuşma bozukluğu, %3’ünün zihin ve beden engelli, %2’sinin görme engelli, %2’sinin bedensel engelli ve dil konuşma bozukluğu, %1’inin işitme engelli ve dil konuşma bozukluğu olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında araştırmaya

katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların çoğunlukla tek engelli olduğu görülmektedir. Engel türlerine bakıldığında, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıflarında en fazla zihin engelli çocuğun eğitim gördüğü görülmektedir. Görme ve işitme engeli olan özel gereksinimli çocuklar için engel türüne göre ayrıştırılmış okulların yaygınlığı da zihin engelli özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarında daha çok yer almalarına neden olarak gösterilebilir. Aynı zamanda engel türlerinin genel dağılımı açısından da paralellik göstermektedir.

Yavuz (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların engel durumlarına bakıldığında, % 42,3 oranında zihin engelli, % 19,2 oranında konuşma engelli, % 13,5 oranında otizmli, % 9,6 oranında işitme engelli, % 9,6 oranında bedensel engelli, % 5,8 oranında öğrenme güçlüğü olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Özdemir (2010) tarafından yapılan araştırma da okul öncesi eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların % 39,7 oranında zihin engelli, % 35,7 oranında konuşma güçlüğü olan çocuklar, % 17,5 oranında ortopedik engelli çocuklar, % 8,1 oranında işitme engelli çocuklar olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmasından memnun olma ve daha önce sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmasına göre dağılım çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2 Öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmasından memnun olma ve daha önce sınıflarında özel gereksinimli çocuk olmasına göre sayı ve yüzde dağılımları

Memnuniyet Durumu		n	%
Sınıfınızda özel gereksinimli çocuk olmasından memnun olma durumu	Evet	58	58
	Hayır	42	42
	Toplam	100	100
Öğretmenin daha önce sınıfında özel gereksinimli çocuk olma durumu	Evet	66	66
	Hayır	34	34
	Toplam	100	100

Çizelge 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %58'inin sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasından memnun olduğu, %42'sinin memnun olmadığı görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfın da özel gereksinimli bir çocuk bulunmasından memnun olduğunu göstermektedir. Fakat memnun olmayan öğretmenlerin oranının % 42 olmasının uygulamanın başarısını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yasal bir zorunluluk olan ve son yıllarda okul öncesinde özel gereksinimli çocukların eğitim alması oranlarının arttığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin memnun olmaması oranın azımsanmayacak ölçüde olması uygulamaya yönelik inancın olmaması, kaynaştırma uygulamalarının başarısızlığının en önemli etkenlerinden biri olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya dahil edilen anasınıfı öğretmenlerinin, % 66'sının daha önce sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunduğu, %34'ünün daha önce sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun daha önce sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunduğunu ve öğretmenlerin bu konuda deneyimli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, daha önce sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmama durumuna bakıldığında, bu konuda öğretmenlerin % 66'sı daha önce sınıflarında özel gereksinimli çocuk olduğunu belirtmişlerdir. Özdemir (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin % 51,6 s s kaynaştırma uygulamaları ile ilgili geçmişte deneyim yaşadığını belirtmişlerdir. Yasal zorunluluk ile okul öncesi eğitim kurumlarında son yıllarda kaynaştırma uygulamalarının arttığı söylenebilir.

Zağlı (2010) tarafından, Sakarya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında görev yapan 106 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı, okul öncesi öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmada, öğretmenlerin % 53,8'i sınıflarında özel gereksinimli bir öğrenci istedikleri, % 46,2'sinin de istemediklerini belirtmişlerdir.

Özdemir (2010), Edirne il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 62 okul öncesi öğretmeni ile, “Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini” belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin % 41,9'u özel gereksinimli çocukların sınıflarında kaynaştırılmasını istediği, % 58,1'inin ise istemediği belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğretmenin daha önce kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tecrübelerinin olup olmadığı incelendiğinde, %51,6'sının kaynaştırma uygulamasına ilişkin tecrübesi olduğu, %48,4'ünün tecrübesi olmadığı da bulgular arasındadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının yararına ilişkin görüşlerinin dağılımı çizelge 4.3'de verilmiştir.

Çizelge 4.3 Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının yararına ilişkin görüşlerinin sayı ve yüzde dağılımları

Kaynaştırmanın Yararına İnanma Durumu		n	%
Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklara yararı olacağına inanma durumu	Evet	55	55
	Kısmen	35	35
	Hayır	10	10
	Toplam	100	100
Kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren çocuklara yararı olacağına inanma durumu	Evet	51	51.0
	Kısmen	29	29.0
	Hayır	20	20.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %55'inin kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciye yararı olacağına inandığı, %35'inin kısmen inandığı, %10'unun inanmadığı, %51'inin kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren çocuklara yararı olacağına inandığı, %29'unun kısmen inandığı, %20'sinin inanmadığı görülmektedir.

Bu durumda araştırma kapsamındaki öğretmenlerden özel gereksinimli çocuklara kaynaştırma uygulamalarının yararı olacağına inanma durumuna kısmen ve hayır cevabı verenlerin oranının toplamının % 45 olması, kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren çocuklara yararı olacağına inanma durumuna kısmen ve hayır cevabı verenlerin oranının % 49 olması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyecek bir etken olduğu düşünülmektedir. Başlangıçta olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin dahi uygulamada sorunlar yaşadığı düşünüldüğünde, özel gereksinimli olan ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ortamlarından yararını, öğretmenlerin uygulamaya olan inançsızlığının düşüreceği düşünülmektedir. Başlangıçta yararı olacağını düşünen öğretmenlerin, eğitim sürecinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik destek alamaması da, yarara ilişkin inancın azalmasına neden olacaktır. Bu durumda, kaynaştırma uygulamalarının yararı olacağını düşünen öğretmenlerin de yaşayacağı sıkıntılar düşünülürse, kaynaştırma uygulamalarının bir ekip disiplini içerisinde destek eğitim hizmetleri sağlanarak yapılmasının önemi artmaktadır.

Gök (2009) tarafından yapılan araştırmada, araştırma kapsamındaki 10 öğretmenin tamamının engel türlerine göre, hafif düzeyde zihinsel engeli olan özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarından daha iyi yararlanacağını ifade ettikleri, yine öğretmenlerin tamamının ağır düzeyde zihin engeli olan özel gereksinimli çocuklara kaynaştırma uygulamalarının yararı olmadığını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklara hangi alanda yararı olduğu sorusuna ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine katkı sağladığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Güldü (2010) tarafından Sivas İl örneğinde, sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan 68 öğretmenle yapılan araştırmada da, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamasını gerekli bulduğu fakat öğretmenlerin ancak yarısının kaynaştırma uygulamalarının yararlı olduğuna ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerden halen kaynaştırma uygulamalarını azınlık dahi olsa gereksiz bulan öğretmenlerin mevcut olması gibi, yararına inanmayan öğretmenlerin yararı olan öğretmenler kadar olması, yaşanacak sıkıntıların temeli niteliğindedir. Bu araştırmadaki yararlılık algısı, araştırmamız sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmamız kapsamındaki öğretmenlerden; özel gereksinimli çocuk için yararı olacağını ifade edenlerin, Gök (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına benzer düşünceler ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerden neden yararı olacağına ilişkin görüş beyan etmeleri istendiğinde, bir öğretmen “Evet kendi yaşlılarıyla birlikte oluyorlar, sosyalleşmesi açısından yararı olacağına inanıyorum.” ifadesini kullanmıştır. Diğer öğretmenlerinde benzer görüşte olduklarını söylemek mümkündür. Bir kısım öğretmek ise, destek alındığı takdirde yararlı olduğuna inandığını söyleyerek, kaynaştırma uygulamalarının temel unsurlarından olan destek eğitim hizmetlerinin önemini vurgulamıştır. Normal gelişim gösteren çocuklar için ise, çoğunlukla farklı birini kabul etmede yararı olacağına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden biri normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamasından yararına ilişkin, “Yardımlaşmayı ve empati kurmayı öğreniyorlar.” ifadesini kullanmıştır.

Bu durumda; hem normal gelişim gösteren çocuk açısından, hem de özel gereksinimli çocuk açısından kaynaştırma uygulamasının yararına ilişkin görüşlerin aynı düzeyde olması, kaynaştırma uygulamasının sadece özel gereksinimli çocuk için sağlanan bir hizmet olmadığının bilinmesi açısından anlamlıdır.

Şahbaz ve Kalay (2010)'ın, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise farklı bulgular elde edilmiş, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%55) kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocukların yararına olacağını bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden % 51'ise kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren çocukların yararına olacağını bildirmişlerdir. Dolayısıyla ileriki araştırmalarda okul öncesi öğretmenliğinden mezun olan ve okul öncesi öğretmenliği adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları karşılaştırılarak incelenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları zorluklara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları çizelge 4.4'de verilmiştir.

Çizelge 4.4 Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları zorluklara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Yaşanan Zorluğu Belirtme Durumu		n	%
Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları zorluklara ilişkin dağılımlar	Kaynaştırma uygulamalarını nasıl yürüteceğini bilme durumu	19	19
	Yeterli destek alma durumu	39	39
	Öğrencimin kaynaştırmaya uygun olmadığını düşünme durumu	8	8
	Öğrencimin ailesinden yeterince destek alma durumu	14	14
	Normal gelişim gösteren ailelerin tepkilerini önleyememe durumu	10	10
	Diğer durumlar	10	10
	Toplam	100	100

Çizelge 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları en büyük zorluğun, yeterli destek alamama olduğu, dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin; % 19'u kaynaştırma uygulamalarını nasıl yürüteceğini bilmemesini, % 39'u yeterli destek

alamamasını, % 8'i sınıfındaki özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma uygulamalarına uygun olmadığını düşünmesini, % 14'ü özel gereksinimli çocuğun ailesinden yeterince destek alamamasını, % 10'u oranında normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin tepkilerini önleyememelerini, yaşanan en büyük güçlük olarak belirtmişlerdir. Kaynaştırma tanımı itibariyle, öğretmenlerin ve çocukların destek eğitim hizmetleri olarak yürütülmesi gereken teknik bir uygulama iken, öğretmenlerin çoğunluğunun yeterli destek alamamayı yaşanan güçlük olarak belirtmesi başarıyı olumsuz yönde etkileyecek en önemli nedenlerde biri olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşanan en büyük güçlükte, kaynaştırma uygulamalarını nasıl yürütüleceğini bilmemeyi ikinci sıraya koyması, bu anlamda yapılan eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bu durumda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili daha fazla eğitim almaları, destek eğitim türlerinden olan özel eğitim danışmanlığı hizmet türünün etkin hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yavuz (2005) tarafından Ankara ilinde 45 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada, öğretmenlerin, % 21, 2'sinin çocukların birbirine uyum sağlayamamasını, % 19, 2 oranında ailelerin ve çevrenin çocuğun durumunu kabul etmemesini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin rehberlik alamaması sorunu % 1,9 ile en düşük oranda yaşanan sorun olarak belirttiği görülmektedir. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir.

Gök (2009), Nevşehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 10 öğretmenle yaptığı nitel araştırmada, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunların nedenleri ile ilgili sorulara öğretmenlerin %70'i kaynaştırma uygulamalarında eğitimsizlikten sorun yaşandığını, "İyi eğitim almamış olma, aldığı eğitimin yetersiz olması" gibi görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için beklentileri ve önerileri başlığında ise, öğretmenlerin %80'i, Milli Eğitim Bakanlığının kaynaştırma uygulamaları hakkında eğitim vermesini istemişlerdir.

Gök (2013) tarafından Antalya ili Kepez ilçesinde, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan 10 sınıf öğretmeninden veri

toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin yaşadıkları sorunu çoğunlukla, özel gereksinimli çocuk için ilave bir zamana harcamaları olarak belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı ders planlama ve hazırlık sürecinde bir güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler uygulamada sınıfa bütüncül bir yaklaşım sergilemenin güçlüğünde çoğunlukla hemfikirdirler ve özel gereksinimli çocukların bazen istenmeyen söz ve davranışlarının işlerini güçleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Dolayısıyla, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların eğitimlerine devam ettiği ana sınıflarında göre yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin problem davranışları ile başa çıkma konusunda güçlük yaşadıkları söylenebilir. İlgili araştırmalarda bu araştırmanın bulgularını destekleyici nitelikte (Yavuz 2005, Varlıer ve Vuran 2006, Gök 2009, Gök 2013) görüldüğü gibi kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterliliği olmadıklarını bildirdikleri görülmektedir. Diğer yandan, problem davranışlar ile başa çıkmanın kaynaştırma uygulamalarının bir parçası olduğu (Sucuoğlu ve Akalın, 2010) bilinmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkması konusunda güçlük yaşamaları kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yeterli görmemeleri ile ilişkili olarak sınıf ortamında davranış yönetimi konusunda yeterli olmamaları ile ilişkili olabilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili bir ders alma durumlarına göre dağılımı çizelge 4.5’de verilmiştir.

Çizelge 4.5 Öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili bir eğitim alma durumlarına göre sayı ve yüzde dağılımları

Eğitim Alma Durumu		n	%
Öğretmenin özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu	Evet	75	75
	Hayır	25	25
	Toplam	100	100
Öğretmenin kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	50	50
	Hayır	50	50
	Toplam	100	100

Çizelge 4.5’de araştırmaya dahil edilen anasınıfı öğretmenlerinin daha önce özel eğitimle ilgili bir eğitim alıp almama durumuna incelendiğinde; %75’inin özel eğitime yönelik bir eğitim aldığı %25’inin özel eğitime yönelik bir eğitim almadığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir eğitim alma durumu incelendiğinde, % 50’ sinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir eğitim aldığını %50’sinin ise almadığını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim ile ilgili ders almasının, yine araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında çoğunluğun 26-30 yaş aralığında olması ve lisans öğrenimi esnasında bu dersin zorunlu olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yarısının kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir ders almamasının, oldukça teknik bir uygulama olan kaynaştırmada yaşanan sorunların temel nedenlerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Özbaba (2000)’nın, İstanbul Anadolu yakasında 32 eğitimcinin de yer aldığı “okul öncesi dönemde özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları entegrasyon (kaynaştırma) programlarına karşı, özürlü çocuğa sahip olan ve olmayan anne babalarla, kurumda görev yapan öğretmenlerin tutumlarını inceleme” amacıyla yaptığı araştırmada, eğitimcilerin sadece 2’sinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim aldığı geriye kalan 30 eğitimcinin ise kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almadığı belirlenmiştir.

İmrak’ın (2009), Adana il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarında, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi

uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin belirlenmesi, amacıyla yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %43'ünün öğretmenlik eğitimi sırasında kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir eğitim aldığı, %33'ünün kaynaştırma uygulamaları ile ilgili hiç eğitim almadığı görülmektedir.

Özdemir (2010), Edirne il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 62 okul öncesi öğretmeni ile, “Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini” belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %59,7'sinin özel eğitim ile ilgili bir ders aldığı, %40,3'ünün özel eğitimle ilgili bir ders almadığı, % 40, 3'ünün kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders aldığı, %59,7'sinin almadığı görülmektedir.

Zağlı (2010) tarafından, Sakarya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında görev yapan 106 okul öncesi öğretmeni ile yapılan, okul öncesi öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmada, öğretmenlerin %79,2'sinin özel eğitimle ilgili ders aldığı, % 20,8'sinin almadığı % 48, 1'inin kaynaştırma ile ilgili ders aldığı, %51,9'unun almadığı belirlenmiştir.

Şahbaz ve Kalay (2010) tarafından, Burdur Eğitim Fakültesi'nde, toplam 265 okul öncesi öğretmen adayı ile, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmada, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının olumlu görüşlerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde 36-72 aylık özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunluluğu son yapılan değişikliklerle (21.07.2012), “37-66 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında “Özel Eğitim” dersi üçüncü yıl bahar döneminde iki kredilik zorunlu bir derstir. Fakat “Kaynaştırma” uygulamaları ile ilgili

dersler sadece belirli üniversitelerde “Okul Öncesi Öğretmenliği” programına seçmeli ders olarak verilmektedir. Özel eğitimle ilgili eğitim alma oranının diğer araştırmalarda olduğu gibi, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alma oranından yüksek olması, lisans eğitimde zorunlu bir ders olarak verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir eğitim almalarının tutumları olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilerek, bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılabilceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir ders alıp almama durumuna bakıldığında, Özdemir (2010) ve Zağlı (2010) tarafından yapılan araştırmalarda olduğu gibi büyük bir oranda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir eğitimin alınmadığı görülmektedir. Erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinde, sistematik sürekli değerlendirmelerle elde edilen verilerle öğretimsel uygulamalara yer verilmesi gerekirken, öğretmenlerin daha çok sezgilerine ve sistematik olmayan gözlemlerine dayalı kararlar aldıkları belirtilmektedir (Ergül 2009). Bu durum da 37-66 ayda kaynaştırma ortamlarında eğitim alacak özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim öğretim ortamlarından azami düzeyde istifade etmesi ve sorunlar yaşanmaması açısından çok önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, ana sınıflarında kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenlerin yarısının kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli düzeyde eğitim almadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayınları takip etme durumlarına göre dağılımı Çizelge 4.6 da verilmiştir.

Çizelge 4.6 Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayınları takip etme durumlarına göre sayı ve yüzde dağılımları

Yayın ve Eğitimleri Takip Etme Durumu		n	%
Öğretmenin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayınları ve eğitimleri takip etme durumu	Özel gereksinimli çocuğun yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitimle ilgili yayınları takip etme durumu	30	30
	Özel eğitim ve kaynaştırma uygulaması ile ilgili yasal mevzuatı takip etme durumu	16	16
	Kaynaştırma eğitimi ve özel eğitimle ilgili kurs, seminer ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumu	28	28
	Takip edilmemesi durumu	26	26
	Toplam	100	100

Çizelge 4.6 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayın ve eğitimleri takip etme durumlarına bakıldığında; %30'unun yayınları takip ettiğini, %16'sının yasal mevzuatı takip ettiğini, %28'inin seminer ve hizmetiçi eğitim kurslarına katıldığını, %26'sının takip etmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayınları takip etme durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin %24'ünün sınıfında özel gereksinimli bir çocuk olmasına rağmen özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayın, eğitim ve mevzuatı takip etmemesi kaynaştırma uygulamaları, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren programlarda zorunlu bir ders olmaması durumunda, yaşanan sorunların devam edeceğine dair bir neden olarak gösterilebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin %76'sının yayın, eğitim ve ya mevzuat takip etme noktasında bir görüş bildirmeleri, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendi eğitimlerini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Fakat sürekli gelişen ve dinamik bir uygulama olan kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak mesleki gelişimine yönelik, hiçbir eğitimi ve bilgilendirmeyi takip etmeyen öğretmenlerin oranı ise azımsanmayacak ölçüdedir.

Öğretmenlerin araştırmamızın yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesine yönelik verdikleri yanıtların çoğunluğunun, yeterince destek alamama ve kaynaştırma uygulamalarını nasıl yürüteceğini bilememelerini ifade etmeleri bu anlamda ki kişisel gelişim zaruretini de

ortaya koymaktadır. Özellikle aileler tarafından, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi eksiğinin olduğu ifade edilen araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin bu eksikliğin etkili hizmetiçi eğitim programlarıyla tamamlanması gerektiği görüşü bildirilmiştir (Tuş 2011).

Güldü (2010) tarafından Sivas il örneğinde sınıf öğretmenleri ve anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelediği araştırmaya, 68 sınıf öğretmeni katılmış ve öğretmenlerin çoğunlukla hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını ve mevzuatla ilgili bilgi sahibi olduklarını bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmamız kapsamındaki öğretmenler, mevzuatı takip etme ile ilgili soruya düşük oranda cevap vermişlerdir. Bu da Güldü (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin yaptıkları çalışmalara yönelik dağılım çizelge 4.7’de verilmiştir.

Çizelge 4.7 Öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yaptıkları uygulamalara yönelik sayı ve yüzdelik dağılımları

Kaynaştırmaya Hazırlık		n	%
Kaynaştırmaya dahil olacak özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi alma durumu	Evet	67	67.0
	Kısmen	23	23.0
	Hayır	10	10.0
	Toplam	100	100.0
Okul personelini, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumu	Evet	35	35.0
	Kısmen	34	34.0
	Hayır	31	31.0
	Toplam	100	100.0
Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleri, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumu	Evet	45	45.0
	Kısmen	28	28.0
	Hayır	27	27.0
	Toplam	100	100.0
Özel gereksinimli çocuğun ailesini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumu	Evet	43	43.0
	Kısmen	30	30.0
	Hayır	27	27.0
	Toplam	100	100.0
Özel gereksinimli çocuğu, kaynaştırma uygulamasına hazırlama durumu	Evet	39	39.0
	Kısmen	29	29.0
	Hayır	32	32.0
	Toplam	100	100.0
Normal gelişim gösteren çocukları, kaynaştırma uygulamasına hazırlama durumu	Evet	42	42.0
	Kısmen	27	27.0
	Hayır	31	31.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık uygulamalarına ilişkin yaptıklarına ilişkin dağılımlar görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %67'sinin sınıfındaki özel gereksinimli çocuk hakkında bilgi aldığı, %23'ünün kısmen bilgi aldığı, %10'unun bilgi almadığı görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun özel gereksinimli çocuk hakkında bilgi aldığı görülmektedir. Fakat bilgi almayan ve kısmen bilgi alanların toplam oranına bakıldığında %33 olduğu görülmektedir. Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocuklardan kaynaklı olduğu düşünülen problem davranışların temelinde öğretmenlerin çocuk hakkında bilgi sahibi olmadığı bilinmektedir. Bu durumda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin çocukların olumsuz denilebilecek davranışlarını arttırabilecekleri düşünülmekte, araştırma kapsamındaki öğretmenlerden kısmen bilgi alanların ve hiç bilgi almayanların oranının azımsanamayacak ölçüde olduğu ve kaynaştırma uygulaması için bir risk oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul personelini, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumuna bakıldığında, %35'inin bilgilendirdiği, %34'ünün kısmen bilgilendirdiği, %31'inin ise bilgilendirmediği görülmektedir. Okul personelinin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından önemlidir. Bu bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık 1/3'inin okul personelini bilgilendirmemesi yine başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin okul öncesi eğitime geçiş sürecinde özellikle okul yönetimlerinin olumsuz tutumlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Tuş 2011). Okul yönetimlerinin, diğer personelin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi hususundaki teşvik edici tavırlarının bütüncül bir mesele olan kaynaştırma uygulamasına olumlu etkisinin göz ardı edilemeyeceği düşünülmektedir. Bu durumda araştırmamız kapsamındaki öğretmenlerin diğer personeli kaynaştırma uygulamaları hakkında kısmen bilgilendirmesi ve bilgilendirmemesinin oranının %65 olması sorunun okul yönetimlerinin tavırlarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. İlişkili olarak, Tuş ve Çifçi-Tekinarslan (2013), okul öncesi kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocukların anneleri ile yaptıkları çalışma sonucunda, anneler özel gereksinimli çocukları için, okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam ederlerken en fazla olumlu yaklaşımı öğretmenlerden, olumsuz yaklaşımları ise okul yönetiminden gördüklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için önemli noktalardan birinin, okul müdürünün kaynaştırma ortamındaki personelin denetimine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer yandan okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan okul müdürlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırma bulunmamasına rağmen, ilgili bir araştırmada Yıkılmış (2006) ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve becerilerinin olmadığını ve tutumlarının ise olumsuz olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgilendirme konusunda güçlük yaşamalarının nedenlerinden biri de okul müdürlerinin kaynaştırma konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz olmasından kaynaklı olabilir. Bu araştırmanın sonucu ile ilişkili olarak, katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleri kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumuna bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %45'inin bilgilendirdiği, %28'inin kısmen bilgilendirdiği, %27'sinin bilgilendirmediği görülmektedir. Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğun ailesini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %43'ünün bilgilendirdiği, %30'unun kısmen bilgilendirdiği, %27'sinin bilgilendirmediği görülmektedir. Duman-Sever (2007) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerine, kaynaştırma uygulamalarına yönelik hazırlanan destek programının çocukların gelişim düzeylerine etkisini incelediği çalışmada, öğretmenlerin çocuğunun karşılaşacağı güçlüklerden en önemlisini, normal gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin, sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasını istememesi olarak belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmamız kapsamında normal gelişim gösteren çocuk ailelerini bilgilendirme hazırlığını kısmen yapan ve yapmayan öğretmenlerin oranının %55 olması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması açısından kaygı verici olduğu düşünülmektedir. Yine Duman-Sever (2007) tarafından yapılan bu araştırmada öğretmenler, yaşanabilecek güçlükleri ortadan kaldırmak için yapılması gereken en önemli hazırlığın, velileri ve denetçileri bilgilendirmek olarak belirtmişlerdir. Bu durumda, normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin tutumlarında olumluluk olmasının, özel gereksinimli çocuk ailelerinin morallenmesine neden olacağı ve normal gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli çocukla olan iletişim fırsatlarını iyi değerlendireceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğu kaynaştırma uygulamalarına hazırlama durumuna bakıldığında, %39'unun hazırladığı, %29'unun kısmen hazırladığı, %32'sinin hazırlamadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin önemli bir kısmının bu hazırlığı yapmadığı görülmektedir. Kaynaştırmaya dahil olacak özel gereksinimli çocuğun gruba uyumunda bu durumun sorun yaratan bir faktör olduğu düşünülmektedir. Ortaya çıkabilecek sorunların temelinde özel gereksinimli çocuğun hazırlanmaması olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukla yaşanacak güçlükleri daha çok uyum problemi yaşamaları ve istenmeyen söz ve davranışta bulunmaları olarak belirttiği düşünüldüğünde, bu güçlüklerin ortadan kalkması için özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması

gerekmektedir. Araştırmamızdaki öğretmenler tarafından özel gereksinimli çocuğu kaynaştırma uygulamasına hazırlamasının kısmen yapılması ve yapılmamasının oranının %61 olması, kaynaştırma uygulamasının başarısı açısından olumsuz olarak değerlendirilebilir.

Normal gelişim gösteren çocukları kaynaştırma uygulamasına hazırlama durumuna bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %42'sinin hazırladığı, %27'sinin kısmen hazırladığı, %31'inin hazırlamadığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların önemli bir bölümünün normal gelişim gösteren çocukları uygulamaya hazırlamaması, davranış yönetiminde yaşanan sıkıntıların temeli olduğu düşünülmektedir (Duman-Sever 2007, Gök 2013). Bu kaygıların ortadan kalkması ve kaynaştırma uygulamalarından sağlanması gereken faydanın sadece özel gereksinimli çocuklar için olacağının düşünülmesinin önüne geçilmesi için normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocuk henüz sınıfa gelmeden önce yapılacak hazırlıkların etkisinin büyük olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek alma durumuna ilişkin sayı ve yüzde dağılımları çizelge 4.8'de yer almaktadır.

Çizelge 4.8 Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek alma durumuna ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Destek Hizmetler		n	%
Özel gereksinimli çocuk, özel eğitim öğretmeninden sınıf içinde destek eğitim hizmeti alma durumu	Evet	27	27.0
	Hayır	73	73.0
	Toplam	100	100.0
Öğretmenin, özel eğitim öğretmeninden düzenli olarak özel eğitim danışmanlığı hizmeti alma durumu	Evet	26	26.0
	Hayır	74	74.0
	Toplam	100	100.0
Özel gereksinimli çocuk, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim hizmeti alma durumu	Evet	84	84.0
	Hayır	16	16.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların, % 27'sinin özel eğitim öğretmeninden sınıf içinde destek eğitim aldığı, % 73'ünün almadığı görülmektedir. % 26'sının özel eğitim

öğretmeninden özel eğitim danışmanlığı hizmeti aldığı, % 74'ünün almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ve çocukların büyük bir çoğunluğunun destek eğitim hizmetleri almaması, kaynaştırmanın tanımı ile çelişki yaratmaktadır. Bu da uygulamaların etkili olması açısından önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların, % 84'ünün özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim aldığı, % 16'sının ise almadığı görülmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden alınan eğitimin alan yazındaki destek eğitim türleri arasından yer almamasına rağmen, Türkiye'de ağırlıklı olarak özel gereksinimli çocuklar bu destek eğitim türünden faydalanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden aldığı, aylık 8 saat bireysel 4 saat grup eğitimi bedellerinin bakanlık tarafından karşılanması bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin ve çocukların, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aldıkları destek eğitimin dışında aldıkları destek eğitimin oldukça düşük olması ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan destek eğitim programlarının çocuğun bağlı bulunduğu okulun programından farklı olması uygulamada sıkıntılara neden olabilmektedir (Anonim 2008). Aynı zamanda sınıf içerisinde çocuğun aldığı destek eğitimin, çoğunlukla daha çok staja gelen lisans öğrencileri veya okulda çalışan yardımcıları tarafından sağlandığı bilinmektedir. Öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı hizmetini de çocuğun gittiği özel bir kurum olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerden aldığı düşünülmektedir. Çocuk ve öğretmene sağlanan destek eğitim türlerinin kurumsal ve mesleki liyakat anlamında bir düzenlilik arzetmemesi, kaynaştırmanın temel unsurlarından olan destek hizmetlerinin sunulmadığı anlamına gelmektedir. Bu da, kaynaştırma sadece özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda olmaları, birlikte eğitim almaları, tanımlamasına yapılan eleştiriye rağmen, kaynaştırma uygulamasının bu tanımla algılandığını göstermektedir (Acarlar 2013). Kaynaştırma uygulamalarının nitelikli olması için sınıf öğretmeni veya özel gereksinimli öğrenciye destek hizmetlerinin sağlanmasının alan yazında tartışılmaz bir olgu olarak kabul edildiği ve yasal düzenlemelerin destek özel eğitim hizmetini ön gördüğü düşünüldüğünde, bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin veya sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamaları

konusunda destek özel eğitim hizmeti almadıkları ve destek hizmeti alamama sorunun Türkiye’de ana sınıflarında kaynaştırma ortamında görev yapan öğretmenler ve özel gereksinimli çocukları açısından halen devam etmekte olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarında yapılan fiziksel düzenlemelere ilişkin dağılım çizelge 4.9’ da verilmiştir.

Çizelge 4.9 Kaynaştırma uygulamalarında yapılan fiziksel düzenlemelere ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Fiziksel Düzenlemeler		n	%
Okul dışında fiziksel düzenlemeler yapma durumu	Evet	7	7.0
	Kısmen	15	15.0
	Hayır	37	37.0
	İhtiyaç duyulmadı	41	41.0
	Toplam	100	100.0
Sınıf içinde fiziksel düzenlemeler yapma durumu	Evet	29	29.0
	Kısmen	33	33.0
	Hayır	13	13.0
	İhtiyaç duyulmadı	25	25.0
	Toplam	100	100.0
Bireysel öğretim de yapacak şekilde fiziksel düzenleme yapma durumu	Evet	19	19.0
	Kısmen	31	31.0
	Hayır	27	27.0
	İhtiyaç duyulmadı	22	22.0
	Toplam	100	100.0
Küçük grup öğretimi de yapacak şekilde fiziksel düzenleme yapma durumu	Evet	22	22.0
	Kısmen	33	33.0
	Hayır	24	24.0
	İhtiyaç duyulmadı	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Ses, ışık ve uyaranlarda düzenlemeler yapma durumu	Evet	19	19.0
	Kısmen	18	18.0
	Hayır	29	29.0
	İhtiyaç duyulmadı	34	34.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.9’da, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin okul dışında yapılan fiziksel düzenlemelere ilişkin cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin % 7’sinin okul dışında fiziksel düzenleme yapıldığının, % 15’inin kısmen fiziksel düzenleme yapıldığını, %37’sinin okul dışında fiziksel düzenleme yapılmadığını, % 41’inin ise okul dışında fiziksel düzenlemeye ihtiyaç duyulmadığını belirtmişlerdir. Ulaşılabilirlik için yapılabilecek değişiklikler daha çok çocuğun engel türüne göre düzenlenebilmektedir.

Bedensel engeli olan çocuklar için yapılabilecek rampalar bunlardan biridir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların engel türüne bakıldığında, daha çok zihin engelli çocukların araştırmamız kapsamındaki okullarda kaynaştırma uygulamalarına dahil olması, okul dışında bir fiziksel düzenlemeye ihtiyaç duyulmadığını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içinde fiziksel düzenleme yapma durumları incelendiğinde, %29'unun sınıf içinde fiziksel düzenleme yaptığını, %33'ünün kısmen sınıf içi fiziksel düzenleme yaptığını, %13'ünün sınıf içinde fiziksel düzenleme yapmadığını, %25'inin ise ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden fiziksel düzenleme yapmadığını belirtenlerin düşük oranda olması, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların sınıf içerisinde materyallere ve etkinliklere ulaşımalarının sağlanmasına özen gösterdiklerini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıflarında bireysel öğretim de yapacak şekilde fiziksel düzenlemeler yapma durumuna bakıldığında, %19'unun bireysel öğretim yapacak şekilde düzenleme yaptığını, %31'inin kısmen bireysel öğretim yapacak şekilde düzenleme yaptığını, %27'sinin bireysel öğretim yapacak şekilde fiziksel düzenleme yapmadığını, %21'inin ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların da öğretimsel süreçlerden faydalanabilmesi ve güçlük çektiği konu ya da beceri için etkinlikleri bireyselleştirmesi gerektiği ifade edilmektedir (Bozarslan-Malkoç 2010, Kargın 2013). Bu durumda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, sınıfa çocukların katılımlarını sağlayacak fiziksel düzenlemeleri yapmasına rağmen bireysel öğretim yapacak şekilde düzenleme yapmamaları uygulamanın güç olmasından ve diğer çocuklara zaman ayırmada sıkıntı yaşanmasından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıfında küçük grup öğretimi yapacak fiziksel düzenleme yapma durumuna bakıldığında, öğretmenlerin % 22'sinin küçük grup öğretimi için fiziksel düzenlemeler yaptığını, % 33'ünün küçük grup öğretimi yapmak için kısmen fiziksel düzenlemeler yaptığını, % 24'ünün küçük grup öğretimi yapacak şekilde fiziksel düzenlemeler yapmadığını, % 21'inin ise ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir. Belirli alanlarda güçlük çeken çocukların desteklenmesi için

oluşturulabilecek küçük grup düzenlemesinin, bireysel öğretim düzenlemesine göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bunun küçük grup öğretimi düzenlemesinin, bireysel öğretim düzenlemesine göre daha kolay uygulanabilirliği olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ses ışık ve uyarılarda düzenlemeler yapma durumuna bakıldığında, öğretmenlerin, % 19'unun ses, ışık ve uyarılarda düzenlemeler yaptığını, % 18'inin ses, ışık ve uyarılarda kısmen düzenlemeler yaptığını, % 29'unun ses, ışık ve uyarılarda düzenlemeler yapmadığını, % 34'ünün ise ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir. Alan yazında daha çok işitme engelli ve otizmlili çocuklar için ışık ve ses uyarılamasına ilişkin örnekler verilmektedir (Kargın 2013). Araştırmamız kapsamındaki öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların daha çok zihin engelli olması , öğretmenlerin bu uyarılamaya yönelik ihtiyaç duymamasının nedeni olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin öğretimi planlama konusunda yaptıklarının belirlenmesine ilişkin dağılım çizelge 4.10 da verilmiştir.

Çizelge 4. 10 Öğretmenlerin öğretimi planlama konusunda yaptıklarının belirlenmesine ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Öğretimi Planlama		n	%
Özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) hazırlama durumu	Evet	56	56.0
	Hayır	44	44.0
	Toplam	100	100.0
Özel gereksinimli çocuğun eğitsel performansını belirleme durumu	Evet	49	87.5
	Hayır	7	12.5
	Toplam	56	100.0
Özel gereksinimli çocuğun öncelikli gereksinimlerini belirleme durumu	Evet	42	75.0
	Hayır	14	25.0
	Toplam	56	100.0
Özel gereksinimli çocuğun gereksinimlerini öncelik sırasına koyma durumu	Evet	42	75.0
	Hayır	14	25.0
	Toplam	56	100.0
Özel gereksinimli çocuk için belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yaptım, basitten zora doğru sıralama durumu	Evet	44	78.6
	Hayır	12	21.4
	Toplam	56	100.0
Özel gereksinimli çocuk için uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme durumu	Evet	47	83.9
	Hayır	9	16.1
	Toplam	56	100.0

Çizelge 4.10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %56'sının bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yaptığı, %44'ünün yapmadığını belirttikleri görülmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının yapılması özel gereksinimli bireyler için 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir. Fakat bu anlamda BEP yapmayan öğretmenlerin oranının az olmasına rağmen önemli bir oranda olması, mevzuatın uygulanmasında ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayanların öğretimi planlama durumlarına bakıldığında, %87,5'inin çocuğun eğitsel performansı belirlediğini, %12,5'inin belirlemediğini, %75'inin çocukların öncelikli gereksinimlerini belirlediklerini, %25'inin çocuğun öncelikli gereksinimlerini belirlemediklerini, %75'inin çocukların gereksinimlerini öncelik sırasına koyduklarını, %25'inin çocuğun gereksinimlerini öncelik sırasına koymadıklarını, %78,6'sının belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yaptıklarını, %21,4'ünün belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yapmadıklarını, %83,9'unun uzun ve kısa dönemli amaçları belirledikleri, %16,1'inin uzun ve kısa dönemli amaçları belirlemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlayan öğretmenlerin de yaklaşık %15-25'lik diliminin, bu programın uygulanması esaslarına uygun adımları atmadığını göstermektedir. 37-66 aylık özel gereksinimli çocukların, okul öncesi eğitimlerinin zorunlu olduğu gibi, özel gereksinimli çocuklar için, bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması da mevzuatla zorunlu hale getirilmiştir. Bu araştırma sonuçları bu zaruretlerin ihlal edildiğini göstermektedir (Anonim 2012).

Güldü (2010) tarafından Sivas İl örneğinde, öğretmenlerin ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, araştırma kapsamındaki 68 öğretmenin, %52,9'unun BEP yaptığı belirlenmiştir. Bu oranda araştırmamız bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin aile katılımına ilişkin yaptıklarının belirlenmesine yönelik dağılım çizelge 4.11'de verilmiştir.

Çizelge 4.11 Öğretmenlerin kaynaştırmada aile katılımına ilişkin uygulamalara yönelik sayı ve yüzde dağılımları

Aile Katılımı		n	%
Özel gereksinimli çocuğun ailesinin gereksinimlerini belirleme durumu	Evet	40	40.0
	Hayır	48	48.0
	Katılmadı	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Ailenin gereksinimleri noktasında aile eğitim programı uygulama durumu	Evet	23	23.0
	Hayır	59	59.0
	Katılmadı	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Aileye çocuğun gelişimi ile ilgili düzenli yazılı rapor verme durumu	Evet	52	52.0
	Hayır	42	42.0
	Katılmadı	6	6.0
	Toplam	100	100.0
Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin paylaşımında bulunacağı etkinlikler düzenleme durumu	Evet	43	43.0
	Hayır	49	49.0
	Katılmadı	8	8.0
	Toplam	100	100.0
Özel gereksinimli çocuğun ailesini, ek destekler (psikolojik danışmanlık, yetersizlik türüne yönelik yazın önerme, yasal haklar vb.) için yönlendirme durumu	Evet	44	44.0
	Hayır	45	45.0
	Katılmadı	11	11.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğun ailesinin gereksinimlerini belirleme durumuna bakıldığında, öğretmenlerin %40'ının özel gereksinimli çocuk ailesinin gereksinimlerini belirledikleri, %48'inin özel gereksinimli çocuk ailesinin gereksinimlerini belirlemedikleri, %12'sinin ise özel gereksinimli çocuk ailesinin katılımının sağlanamadığını belirttikleri ifade edilmektedir. Bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun ailelerin gereksinimlerini belirlememesi, kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından oldukça büyük bir önem taşıyan aile gereksinimlerinin belirlenmediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, aile eğitim programı hazırlama durumuna bakıldığında, öğretmenlerin, %23'ünün ailenin gereksinimleri doğrultusunda aile eğitim programı uyguladıkları, %59'unun ailenin gereksinimleri doğrultusunda aile eğitim programı uygulamadıkları, %18'inin ailenin eğitim programına katılımın sağlanamadığını belirttikleri görülmektedir. Özel eğitimin temel ilkelerine bakıldığında; ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır, ifadesi yer almaktadır. Aynı zamanda, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde, aile eğitimi ayrı bir bölüm olarak ele alınmış ve aile eğitimi hizmetlerini nasıl

yürütüleceğine ilişkin hususlar belirtilmiştir. Araştırmamız kapsamındaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bir aile eğitim programı uygulamaması ve ailelerin bir bölümünün bu programlara katılmaması oldukça dikkat çekicidir. Aile eğitim hizmetlerinin planlanması ve koordinasyonundan sorumlu olan, il ya da ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan, özel eğitim hizmetleri kurulunun, bu alanda işlevsiz olduğu düşünülmektedir (Anonim 2012).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğun ailesine çocuğun durumuyla ilgili düzenli yazılı rapor verme durumuna bakıldığında, öğretmenlerin %52'sinin özel gereksinimli çocuğun durumu ile ilgili aileye düzenli yazılı rapor verdikleri, %42'sinin özel gereksinimli çocuğun durumu ile ilgili aileye düzenli yazılı rapor vermedikleri, %6'sının ailenin sürece katılımının sağlanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha fazlasının ailelere rapor vermesi ailenin çocuğunu eğitiminden haberdar olması açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuk ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin paylaşımda bulunacağı etkinlikler düzenleme durumuna bakıldığında, öğretmenlerin, %43'ünün etkinlik düzenledikleri, %49'unun etkinlik düzenlemedikleri, %8'inin katılımın sağlanamadığını belirttikleri görülmektedir. Özel gereksinimli çocuk ailelerinin ve normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin kaynaştırma uygulamalarından sağlayacağı yararlar söz konusudur. Aynı zamanda onların sağlayacağı yararların, doğrudan etkili oldukları çocukları üzerinde sağlayacağı yararlar da oldukça önemlidir. Bu bağlamda yapılabilecek etkinliklerin, karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelmede etkili olabilir. Araştırmamız kapsamındaki öğretmenlerin %43'ünün etkinlik düzenlemesi, azımsanmayacak ölçüdedir. Ne tür etkinlikler yapıldığına ve yapılması gerektiğine dair yapılacak araştırmaların, kaynaştırma uygulamalarına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuk ailesinin ek destekler (psikolojik danışman, engel türüne göre yazın, yasal haklar v.s.) için yönlendirme durumuna bakıldığında, öğretmenlerin %44'ünün yönlendirmede bulunduğu, %45'inin yönlendirmede bulunmadığı, %11'inin ailenin katılımının sağlanamadığını belirttikleri

görülmektedir. Annelerin daha çok kaynaştırma uygulamaları ve çocuğunun hakları konusunda bilgi edinmek istedikleri bilinmektedir (Kargın vd 2001). Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yönlendirme yapmada, ailelerin ihtiyaç duyduğu konuda nereye başvuracaklarının bilinmesi açısından, okul rehberlik servislerinin ihtiyaca cevap vermediği ya da ailelerin bu anlamda bir talep bildirmediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılım çizelge 4.12 de verilmiştir.

Çizelge 4.12 Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Türkçe		n	%
Uygun kurallar belirleme durumu	Evet	65	65.0
	Hayır	27	27.0
	İhtiyaç duymuyor	8	8.0
	Toplam	100	100.0
Belirlenen kurallara uymayı öğretme durumu	Evet	54	54.0
	Hayır	36	36.0
	İhtiyaç duymuyor	10	10.0
	Toplam	100	100.0
Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yapma durumu	Evet	40	40.0
	Hayır	42	42.0
	İhtiyaç duymuyor	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Uygun materyal seçme ya da materyallerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	36	36.0
	Hayır	45	45.0
	İhtiyaç duymuyor	19	19.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yöntem seçme ya da yöntemlerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	42	42.0
	Hayır	41	41.0
	İhtiyaç duymuyor	17	17.0
	Toplam	100	100.0
Yönergelerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	42	42.0
	Hayır	45	45.0
	İhtiyaç duymuyor	13	13.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yardım türünü belirleme ya da yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumu	Evet	33	33.0
	Hayır	55	55.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Kazanımlarda uyarlamalar yapma durumu	Evet	38	38.0
	Hayır	45	45.0
	İhtiyaç duymuyor	17	17.0
	Toplam	100	100.0
Bireysel eğitim yapma durumu	Evet	38	38.0
	Hayır	48	48.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0
Küçük grup eğitimi yapma durumu	Evet	32	32.0
	Hayır	56	56.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Akranlarının destek vermesini sağlama durumu	Evet	40	40.0
	Hayır	48	48.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Değerlendirme sisteminde özel uygulamalar yapma durumu	Evet	38	38.0
	Hayır	48	48.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0
Gerektiğinde bir sonraki günlük planımda ek uyarlamalar yapma durumu	Evet	38	38.0
	Hayır	48	48.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine ilişkin %65'inin uygun kurallar belirlediği, %27'sinin belirlemediği, %8'inin ise bu etkinliklere özel bir kurala ihtiyaç duyulmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuk düşünülerek, Türkçe etkinliklerine ilişkin belirlenen kuralları, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54'ünün öğrettiği, %36'sının öğretmediği, %10'unun ise özel bir öğretime ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Türkçe etkinliklerinde ortaya çıkan problem davranışlara, araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ının problem davranışları belirleyerek müdahale ettiği, %42'sinin belirleyip müdahale etmediği, %18'inin ise özel bir müdahaleye ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci için Türkçe etkinliklerinde %36'sının uygun materyal seçtiği ya da materyal uyarladığı, %45'inin uygun materyal seçmediği ve ya uyarlamadığı, %19'unun ise materyal seçme ya da uyarlamaya ilişkin özel bir ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %42'si uygun yöntem seçtikleri ya da yöntemde uyarlama yaptıkları, %41'inin uygun yöntem seçmedikleri ya da uyarlama yapmadıkları, %17'sinin ise yöntemle ilgili özel bir uyarlamaya ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %42'sinin yönergelerde özel uyarlamalar yaptıkları, %45'inin özel uyarlamalar yapmadıkları, %13'ünün bu konuda özel bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocuğa uygun yardım türlerini belirleme ve yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, %33'ünün uygun yardım türü belirlediği veya yardım türlerinde uyarlama yaptığı, %55'inin yapmadığı, %12'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerinin %38'inin

kazanımlarda uyarlamalar yaptığı, %45'inin yapmadığı, %17'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %38'inin bireysel eğitim yaptığı, %48'inin yapmadığı, %14'ünün ise bireysel eğitime ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, %32'sinin küçük grup eğitimi yaptığı, %56'sının yapmadığı, %12'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğa akranlarının destek vermelerini sağlama durumlarına bakıldığında, %40'ının bunu sağladığı, %48'inin sağlamadığı, %12'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %38'inin değerlendirme sisteminde özel uyarlamalar yaptığı, %48'inin yapmadığı, %14'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir sonraki ders için günlük planında ek uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, %38'inin ek uyarlamalar yaptığı, %48'inin yapmadığı, %14'ünün ise ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara genel olarak bakıldığında, en çok uygun kurallar belirleme konusunda uyarlama yaptıkları görülmektedir. Uyarlama konusundaki tüm maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine yönelik uyarlama yapmamalarının ve ihtiyaç duymamalarının oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin oyun ve hareket etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılım çizelge 4.13'de verilmiştir.

Çizelge 4.13 Öğretmenlerin oyun ve hareket etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Oyun ve Hareket		n	%
Uygun kurallar belirleme durumu	Evet	59	59.0
	Hayır	28	28.0
	İhtiyaç duymuyor	13	13.0
	Toplam	100	100.0
Belirlenen kurallara uymayı öğretme durumu	Evet	60	60.0
	Hayır	28	28.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yapma durumu	Evet	42	42.0
	Hayır	41	41.0
	İhtiyaç duymuyor	17	17.0
	Toplam	100	100.0
Uygun materyal seçme ya da materyallerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	35	35.0
	Hayır	41	41.0
	İhtiyaç duymuyor	24	24.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yöntem seçme ya da yöntemlerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	37	37.0
	Hayır	41	41.0
	İhtiyaç duymuyor	22	22.0
	Toplam	100	100.0
Yönergelerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	49	49.0
	Hayır	41	41.0
	İhtiyaç duymuyor	10	10.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yardım türünü belirleme ya da yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumu	Evet	37	37.0
	Hayır	50	50.0
	İhtiyaç duymuyor	13	13.0
	Toplam	100	100.0
Kazanımlarda uyarlamalar yapma durumu	Evet	31	31.0
	Hayır	48	48.0
	İhtiyaç duymuyor	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Bireysel eğitim yapma durumu	Evet	23	23.0
	Hayır	57	57.0
	İhtiyaç duymuyor	20	20.0
	Toplam	100	100.0
Küçük grup eğitimi yapma durumu	Evet	35	35.0
	Hayır	49	49.0
	İhtiyaç duymuyor	16	16.0
	Toplam	100	100.0
Akranlarının destek vermesini sağlama durumu	Evet	49	49.0
	Hayır	39	39.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Değerlendirme sisteminde özel uygulamalar yapma durumu	Evet	30	30.0
	Hayır	50	50.0
	İhtiyaç duymuyor	20	20.0
	Toplam	100	100.0
Gerektiğinde bir sonraki günlük planında ek uyarlamalar yapma durumu	Evet	22	22.0
	Hayır	61	61.0
	İhtiyaç duymuyor	17	17.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun ve hareket etkinliklerine ilişkin %59'unun uygun kurallar belirlediği, %28'inin belirlemediği, %13'inin ise bu etkinliklere özel bir kurala ihtiyaç duyulmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuk düşünülerek, oyun ve hareket etkinliklerine ilişkin belirlenen kuralları, araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ının öğrettiği, %28'inin öğretmediği, %12'sinin ise özel bir öğretime ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Oyun ve hareket etkinliklerinde ortaya çıkan problem davranışlara, araştırmaya katılan öğretmenlerin %42'sinin problem davranışları belirleyerek müdahale ettiği, %41'inin belirleyip müdahale etmediği, %17'sinin ise özel bir müdahaleye ihtiyaç duymadığı belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci için oyun ve hareket etkinliklerinde %35'inin uygun materyal seçtiği ya da materyal uyarladığı, %41'inin uygun materyal seçmediği ve ya uyarlamadığı, %24'ünün ise materyal seçme ya da uyarlamaya ilişkin özel bir ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37'si uygun yöntem seçtikleri ya da yöntemde uyarlama yaptıklarını, %41'inin uygun yöntem seçmedikleri ya da uyarlama yapmadıkları, %22'sinin ise yöntemle ilgili özel bir uyarlamaya ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %49'unun yönergelerde özel uyarlamalar yaptıkları, %41'inin özel uyarlamalar yapmadıkları, %10'unun bu konuda özel bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocuğa uygun yardım türlerini belirleme ve yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, %37'ünün uygun yardım türü belirlediği veya yardım türlerinde uyarlama yaptığı, %50'sinin yapmadığı, %13'ünün

ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerinin %31'inin kazanımlarda uyarlamalar yaptığı, %48'inin yapmadığı, %21'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, oyun ve hareket etkinliklerinde %23'ünün bireysel eğitim yaptığı, %57'sinin yapmadığı, %20'sinin ise bireysel eğitime ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, %35'inin küçük grup eğitimi yaptığı, %49'unun yapmadığı, %16'sının ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğa akranlarının destek vermelerini sağlama durumlarına bakıldığında, %49'unun bunu sağladığı, %39'unun sağlamadığı, %12'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %30'unun değerlendirme sisteminde özel uyarlamalar yaptığı, %50'sinin yapmadığı, %20'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir sonraki ders için günlük planında ek uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, %22'sinin ek uyarlamalar yaptığı, %61'inin yapmadığı, %17'sinin ise ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılım çizelge 4.14' de verilmiştir.

Çizelge 4.14 Öğretmenlerin müzik etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve dağılımları

Müzik		n	%
Uygun kurallar belirleme durumu	Evet	48	48.0
	Hayır	37	37.0
	İhtiyaç duymuyor	15	15.0
	Toplam	100	100.0
Belirlenen kurallara uymayı öğretme durumu	Evet	49	49.0
	Hayır	39	39.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yapma durumu	Evet	39	39.0
	Hayır	42	42.0
	İhtiyaç duymuyor	19	19.0
	Toplam	100	100.0
Uygun materyal seçme ya da materyallerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	36	36.0
	Hayır	40	40.0
	İhtiyaç duymuyor	24	24.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yöntem seçme ya da yöntemlerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	35	35.0
	Hayır	44	44.0
	İhtiyaç duymuyor	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Yönergelerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	37	37.0
	Hayır	49	49.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yardım türünü belirleme ya da yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumu	Evet	30	30.0
	Hayır	53	53.0
	İhtiyaç duymuyor	17	17.0
	Toplam	100	100.0
Kazanımlarda uyarlamalar yapma durumu	Evet	29	29.0
	Hayır	50	50.0
	İhtiyaç duymuyor	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Bireysel eğitim yapma durumu	Evet	19	19.0
	Hayır	62	62.0
	İhtiyaç duymuyor	19	19.0
	Toplam	100	100.0
Küçük grup eğitimi yapma durumu	Evet	24	24.0
	Hayır	60	60.0
	İhtiyaç duymuyor	16	16.0
	Toplam	100	100.0
Akranlarının destek vermesini sağlama durumu	Evet	42	42.0
	Hayır	44	44.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0
Değerlendirme sisteminde özel uygulamalar yapma durumu	Evet	27	27.0
	Hayır	55	55.0
	İhtiyaç duymuyor	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Gerektiğinde bir sonraki günlük planımda ek uyarlamalar yapma durumu	Evet	22	22.0
	Hayır	61	61.0
	İhtiyaç duymuyor	17	17.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik etkinliklerine ilişkin %48'inin uygun kurallar belirlediği, %37'sinin belirlemediği, %15'inin ise bu etkinliklere özel bir kurala ihtiyaç duyulmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuk düşünülerek, müzik etkinliklerine ilişkin belirlenen kuralları, araştırmaya katılan öğretmenlerin %49'unun öğrettiği, %39'unun öğretmediği, %12'sinin ise özel bir öğretime ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Müzik etkinliklerinde ortaya çıkan problem davranışlara, araştırmaya katılan öğretmenlerin %39'unun problem davranışları belirleyerek müdahale ettiği, %42'sinin belirleyip müdahale etmediği, %19'unun ise özel bir müdahaleye ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci için müzik etkinliklerinde %36'sının uygun materyal seçtiği ya da materyal uyarladığı, %40'inin uygun materyal seçmediği ve ya uyarlamadığı, %24'ünün ise materyal seçme ya da uyarlamaya ilişkin özel bir ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35'i uygun yöntem seçtikleri ya da yöntemde uyarlama yaptıklarını, %44'ünün uygun yöntem seçmedikleri ya da uyarlama yapmadıkları, %21'inin ise yöntemle ilgili özel bir uyarlamaya ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %37'sinin yönergelerde özel uyarlamalar yaptıkları, %49'unun özel uyarlamalar yapmadıkları, %14'ünün bu konuda özel bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocuğa uygun yardım türlerini belirleme ve yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, %30'unun uygun yardım türü belirlediği veya yardım türlerinde uyarlama yaptığı, %53'ünün yapmadığı, %17'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerinin %29'unun

kazanımlarda uyarlamalar yaptığı, %50'sinin yapmadığı, %21'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, müzik etkinliklerinde %19'unun bireysel eğitim yaptığı, %62'sinin yapmadığı, %19'unun ise bireysel eğitime ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, %24'ünün küçük grup eğitimi yaptığı, %60'ının yapmadığı, %16'sının ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğa akranlarının destek vermelerini sağlama durumlarına bakıldığında, %42'sinin bunu sağladığı, %44'ünün sağlamadığı, %14'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %27'sinin değerlendirme sisteminde özel uyarlamalar yaptığı, %55'inin yapmadığı, %18'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir sonraki ders için günlük planında ek uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, %22'sinin ek uyarlamalar yaptığı, %61'inin yapmadığı, %17'sinin ise ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin fen ve matematik etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılım çizelge 4. 15'de verilmiştir.

Çizelge 4.15 Öğretmenlerin fen ve matematik etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılımlar

Fen ve Matematik		n	%
Uygun kurallar belirleme durumu	Evet	48	48.0
	Hayır	40	40.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Belirlenen kurallara uymayı öğretme durumu	Evet	49	49.0
	Hayır	39	39.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yapma durumu	Evet	36	36.0
	Hayır	45	45.0
	İhtiyaç duymuyor	19	19.0
	Toplam	100	100.0
Uygun materyal seçme ya da materyallerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	36	36.0
	Hayır	43	43.0
	İhtiyaç duymuyor	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yöntem seçme ya da yöntemlerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	36	36.0
	Hayır	43	43.0
	İhtiyaç duymuyor	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Yönergelerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	40	40.0
	Hayır	46	46.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yardım türünü belirleme ya da yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumu	Evet	40	40.0
	Hayır	47	47.0
	İhtiyaç duymuyor	13	13.0
	Toplam	100	100.0
Kazanımlarda uyarlamalar yapma durumu	Evet	37	37.0
	Hayır	45	45.0
	İhtiyaç duymuyor	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Bireysel eğitim yapma durumu	Evet	31	31.0
	Hayır	54	54.0
	İhtiyaç duymuyor	15	15.0
	Toplam	100	100.0
Küçük grup eğitimi yapma durumu	Evet	32	32.0
	Hayır	54	54.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0
Akranlarının destek vermesini sağlama durumu	Evet	34	34.0
	Hayır	53	53.0
	İhtiyaç duymuyor	13	13.0
	Toplam	100	100.0
Değerlendirme sisteminde özel uygulamalar yapma durumu	Evet	37	37.0
	Hayır	47	47.0
	İhtiyaç duymuyor	16	16.0
	Toplam	100	100.0
Gerektiğinde bir sonraki günlük planımda ek uyarlamalar yapma durumu	Evet	33	33.0
	Hayır	53	53.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin fen ve matematik etkinliklerine ilişkin % 48'inin uygun kurallar belirlediği, % 40' ının belirlemediği, % 12'sinin ise bu etkinliklere özel bir kurala ihtiyaç duyulmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuk düşünülerek, fen ve matematik etkinliklerine ilişkin belirlenen kuralları, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49'unun öğrettiği, % 39'unun öğretmediği, %12'sinin ise özel bir öğretime ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Fen ve matematik etkinliklerinde ortaya çıkan problem davranışlara, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36'sının problem davranışları belirleyerek müdahale ettiği, % 45'inin belirleyip müdahale etmediği, % 19'unun ise özel bir müdahaleye ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci için fen ve matematik etkinliklerinde % 36'sının uygun materyal seçtiği ya da materyal uyarladığı, % 43'ünün uygun materyal seçmediği ve ya uyarlamadığı, % 21'inin ise materyal seçme ya da uyarlamaya ilişkin özel bir ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36'sı uygun yöntem seçtikleri ya da yöntemde uyarlama yaptıklarını, % 43'ünün uygun yöntem seçmedikleri ya da uyarlama yapmadıkları, % 21'inin ise yöntemle ilgili özel bir uyarlamaya ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 40'ının yönergelerde özel uyarlamalar yaptıkları, % 46'sının özel uyarlamalar yapmadıkları, % 14'ünün bu konuda özel bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocuğa uygun yardım türlerini belirleme ve yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, % 40'ının uygun yardım türü belirlediği veya yardım türlerinde uyarlama yaptığı, % 47'sinin yapmadığı, % 13'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerinin % 37'sinin kazanımlarda uyarlamalar yaptığı, % 45'inin yapmadığı, % 18'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, fen ve matematik etkinliklerinde % 31'inin bireysel eğitim yaptığı, % 54'ünün yapmadığı, % 15'inin ise bireysel eğitime ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, % 32'sinin küçük grup eğitimi yaptığı, % 54'ünün yapmadığı, % 14'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğa akranlarının destek vermelerini sağlama durumlarına bakıldığında, % 34'ünün bunu sağladığı, % 53'ünün sağlamadığı, % 13'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 37'sinin değerlendirme sisteminde özel uyarlamalar yaptığı, % 47'sinin yapmadığı, % 16'sının ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir sonraki ders için günlük planında ek uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, % 33'ünün ek uyarlamalar yaptığı, % 53'ünün yapmadığı, % 14'ünün ise ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılım çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16 Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Okuma Yazmaya Hazırlık		n	%
Uygun kurallar belirleme durumu	Evet	53	53.0
	Hayır	35	35.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Belirlenen kurallara uymayı öğretme durumu	Evet	54	54.0
	Hayır	38	38.0
	İhtiyaç duymuyor	8	8.0
	Toplam	100	100.0
Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yapma durumu	Evet	40	40.0
	Hayır	41	41.0
	İhtiyaç duymuyor	19	19.0
	Toplam	100	100.0
Uygun materyal seçme ya da materyallerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	34	34.0
	Hayır	46	46.0
	İhtiyaç duymuyor	20	20.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yöntem seçme ya da yöntemlerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	40	40.0
	Hayır	40	40.0
	İhtiyaç duymuyor	20	20.0
	Toplam	100	100.0
Yönergelerde uyarlamalar yaparım	Evet	43	43.0
	Hayır	40	40.0
	İhtiyaç duymuyor	17	17.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yardım türünü belirleme ya da yardım türlerine uyarlamalar yapma durumu	Evet	39	39.0
	Hayır	47	47.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0
Kazanımlarda uyarlamalar yapma durumu	Evet	39	39.0
	Hayır	43	43.0
	İhtiyaç duymuyor	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Bireysel eğitim yapma durumu	Evet	41	41.0
	Hayır	47	47.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Küçük grup eğitimi yapma durumu	Evet	24	24.0
	Hayır	63	63.0
	İhtiyaç duymuyor	13	13.0
	Toplam	100	100.0
Akranlarının destek vermesini sağlama durumu	Evet	39	39.0
	Hayır	46	46.0
	İhtiyaç duymuyor	15	15.0
	Toplam	100	100.0
Değerlendirme sisteminde özel uygulamalar yapma durumu	Evet	34	34.0
	Hayır	48	48.0
	İhtiyaç duymuyor	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Gerektiğinde bir sonraki günlük planımda ek uyarlamalar yapma durumu	Evet	38	38.0
	Hayır	48	48.0
	İhtiyaç duymuyor	14	14.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin % 53'ünün uygun kurallar belirlediği, % 35'inin belirlemediği, % 12'sinin ise bu etkinliklere özel bir kurala ihtiyaç duyulmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuk düşünülerek, okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin belirlenen kuralları, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54'ünün öğrettiği, % 38'inin öğretmediği, % 8'inin ise özel bir öğretime ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde ortaya çıkan problem davranışlara, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40'ının problem davranışları belirleyerek müdahale ettiği, % 41'inin belirleyip müdahale etmediği, % 19'unun ise özel bir müdahaleye ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci için okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde % 34'ünün uygun materyal seçtiği ya da materyal uyarladığı, % 46'sının uygun materyal seçmediği ve ya uyarlamadığı, % 20'sinin ise materyal seçme ya da uyarlamaya ilişkin özel bir ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40'ı uygun yöntem seçtikleri ya da yöntemde uyarlama yaptıklarını, % 40'ının uygun yöntem seçmedikleri ya da uyarlama yapmadıkları, % 20'sinin ise yöntemle ilgili özel bir uyarlamaya ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 43'ünün yönergelerde özel uyarlamalar yaptıkları, % 40'ının özel uyarlamalar yapmadıkları, % 17'sinin bu konuda özel bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocuğa uygun yardım türlerini belirleme ve yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, % 39'unun uygun yardım türü belirlediği veya yardım türlerinde uyarlama yaptığı, % 47'sinin yapmadığı, % 14'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerinin % 39'unun kazanımlarda uyarlamalar yaptığı, % 43'ünün yapmadığı, % 18'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde % 41'inin bireysel eğitim yaptığı, % 47'sinin yapmadığı, % 12'sinin ise bireysel eğitime ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, % 24'ünün küçük grup eğitimi yaptığı, % 63'ünün yapmadığı, % 13'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğa akranlarının destek vermelerini sağlama durumlarına bakıldığında, % 39'unun bunu sağladığı, % 46'sının sağlamadığı, % 15'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 34'ünün değerlendirme sisteminde özel uyarlamalar yaptığı, % 48'inin yapmadığı, % 18'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir sonraki ders için günlük planında ek uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, % 38'inin ek uyarlamalar yaptığı, % 48'inin yapmadığı, % 14'ünün ise ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sanat etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılım çizelge 4.17'de verilmiştir.

Çizelge 4.17 Öğretmenlerin sanat etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Sanat		n	%
Uygun kurallar belirleme durumu	Evet	49	49.0
	Hayır	35	35.0
	İhtiyaç duymuyor	16	16.0
	Toplam	100	100.0
Belirlenen kurallara uymayı öğretme durumu	Evet	46	46.0
	Hayır	39	39.0
	İhtiyaç duymuyor	15	15.0
	Toplam	100	100.0
Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yapma durumu	Evet	39	39.0
	Hayır	40	40.0
	İhtiyaç duymuyor	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Uygun materyal seçme ya da materyallerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	36	36.0
	Hayır	39	39.0
	İhtiyaç duymuyor	25	25.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yöntem seçme ya da yöntemlerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	30	30.0
	Hayır	47	47.0
	İhtiyaç duymuyor	23	23.0
	Toplam	100	100.0
Yönergelerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	33	33.0
	Hayır	46	46.0
	İhtiyaç duymuyor	21	21.0
	Toplam	100	100.0
Uygun yardım türünü belirleme ya da yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumu	Evet	35	35.0
	Hayır	47	47.0
	İhtiyaç duymuyor	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Kazanımlarda uyarlamalar yapma durumu	Evet	28	28.0
	Hayır	49	49.0
	İhtiyaç duymuyor	23	23.0
	Toplam	100	100.0
Bireysel eğitim yapma durumu	Evet	26	26.0
	Hayır	55	55.0
	İhtiyaç duymuyor	19	19.0
	Toplam	100	100.0
Küçük grup eğitimi yapma durumu	Evet	32	32.0
	Hayır	57	57.0
	İhtiyaç duymuyor	11	11.0
	Toplam	100	100.0
Akranlarının destek vermesini sağlama durumu	Evet	43	43.0
	Hayır	45	45.0
	İhtiyaç duymuyor	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Değerlendirme sisteminde özel uygulamalar yapma durumu	Evet	26	26.0
	Hayır	56	56.0
	İhtiyaç duymuyor	18	18.0
	Toplam	100	100.0
Gerektiğinde bir sonraki günlük planımda ek uyarlamalar yapma durumu	Evet	21	21.0
	Hayır	59	59.0
	İhtiyaç duymuyor	20	20.0
	Toplam	100	100.0

Çizelge 4.17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sanat etkinliklerine ilişkin % 49'unun uygun kurallar belirlediği, % 35'inin belirlemediği, % 16'sının ise bu etkinliklere özel bir kurala ihtiyaç duyulmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuk düşünülerek, sanat etkinliklerine ilişkin belirlenen kuralları, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46'sının öğrettiği, % 39'unun öğretmediği, % 15'inin ise özel bir öğretime ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Sanat etkinliklerinde ortaya çıkan problem davranışlara, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39'unun problem davranışları belirleyerek müdahale ettiği, % 40'ının belirleyip müdahale etmediği, % 21'inin ise özel bir müdahaleye ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci için sanat etkinliklerinde % 36'sının uygun materyal seçtiği ya da materyal uyarladığı, % 39'unun uygun materyal seçmediği ve ya uyarlamadığı, % 25'inin ise materyal seçme ya da uyarlamaya ilişkin özel bir ihtiyaç duyulmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 30'u uygun yöntem seçtikleri ya da yöntemde uyarlama yaptıklarını, % 47'sinin uygun yöntem seçmedikleri ya da uyarlama yapmadıkları, % 23'ünün ise yöntemle ilgili özel bir uyarlamaya ihtiyaç olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, % 33'ünün yönergelerde özel uyarlamalar yaptıkları, % 46'sının özel uyarlamalar yapmadıkları, % 21'inin bu konuda özel bir uyarlamaya ihtiyaç duymadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocuğa uygun yardım türlerini belirleme ve yardım türlerinde uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, % 35'inin uygun yardım türü belirlediği veya yardım türlerinde uyarlama yaptığı, % 47'sinin yapmadığı, % 18'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerinin

% 28'inin kazanımlarda uyarlamalar yaptığı, % 49'unun yapmadığı, % 23'ünün ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sanat etkinliklerinde % 26'sının bireysel eğitim yaptığı, % 55'inin yapmadığı, % 19'unun ise bireysel eğitime ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, % 32'sinin küçük grup eğitimi yaptığı, % 57'sinin yapmadığı, % 11'inin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğa akranlarının destek vermelerini sağlama durumlarına bakıldığında, % 43'ünün bunu sağladığı, % 45'inin sağlamadığı, % 12'sinin ise buna ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 26'sının değerlendirme sisteminde özel uyarlamalar yaptığı, % 56'sının yapmadığı, % 18'inin ise buna ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir sonraki ders için günlük planında ek uyarlamalar yapma durumuna bakıldığında, % 21'inin ek uyarlamalar yaptığı, % 59'unun yapmadığı, % 20'sinin ise ihtiyaç duymadığını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin etkinliklerde yaptıkları uyarlamalara ilişkin dağılım çizelge 4.18'de verilmiştir.

Çizelge 4.18 Okul öncesi eğitim programı etkinliklerde yapılan uyarlamaların yüzdelik dağılımı

Etkinlikler		Türkçe %	Oyun %	Müzik %	FenMat %	OkYaz %	Sanat %
Uygun kurallar belirleme durumu	Evet	65.0	59.0	48.0	48.0	53.0	49.0
	Hayır	27.0	28.0	37.0	40.0	35.0	35.0
	İhtiyaç duymuyor	8.0	13.0	15.0	12.0	12.0	16.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Belirlenen kurallara uymayı öğretme durumu	Evet	54.0	60.0	49.0	49.0	54.0	46.0
	Hayır	36.0	28.0	39.0	39.0	38.0	39.0
	İhtiyaç duymuyor	10.0	12.0	12.0	12.0	8.0	15.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yapma durumu	Evet	40.0	42.0	39.0	36.0	40.0	39.0
	Hayır	42.0	41.0	42.0	45.0	41.0	40.0
	İhtiyaç duymuyor	18.0	17.0	19.0	19.0	19.0	21.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Uygun materyal seçme ya da materyallerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	36.0	35.0	36.0	36.0	34.0	36.0
	Hayır	45.0	41.0	40.0	43.0	46.0	39.0
	İhtiyaç duymuyor	19.0	24.0	24.0	21.0	20.0	25.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Uygun yöntem seçme ya da yöntemlerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	42.0	37.0	35.0	36.0	40.0	30.0
	Hayır	41.0	41.0	44.0	43.0	40.0	47.0
	İhtiyaç duymuyor	17.0	22.0	21.0	21.0	20.0	23.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Yönergelerde uyarlamalar yapma durumu	Evet	42.0	49.0	37.0	40.0	43.0	33.0
	Hayır	45.0	41.0	49.0	46.0	40.0	46.0
	İhtiyaç duymuyor	13.0	10.0	14.0	14.0	17.0	21.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Uygun yardım türünü belirleme ya da yardım türlerine uyarlamalar yapma durumu	Evet	33.0	37.0	30.0	40.0	39.0	35.0
	Hayır	55.0	50.0	53.0	47.0	47.0	47.0
	İhtiyaç duymuyor	12.0	13.0	17.0	13.0	14.0	18.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Kazanımlarda uyarlamalar yapma durumu	Evet	38.0	31.0	29.0	37.0	39.0	28.0
	Hayır	45.0	48.0	50.0	45.0	43.0	49.0
	İhtiyaç duymuyor	17.0	21.0	21.0	18.0	18.0	23.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Bireysel eğitim yapma durumu	Evet	38.0	23.0	19.0	31.0	41.0	26.0
	Hayır	48.0	57.0	62.0	54.0	47.0	55.0
	İhtiyaç duymuyor	14.0	20.0	19.0	15.0	12.0	19.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Küçük grup eğitimi yapma durumu	Evet	32.0	35.0	24.0	32.0	24.0	32.0
	Hayır	56.0	49.0	60.0	54.0	63.0	57.0
	İhtiyaç duymuyor	12.0	16.0	16.0	14.0	13.0	11.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Akranlarının destek vermesini sağlama durumu	Evet	40.0	49.0	42.0	34.0	39.0	43.0
	Hayır	48.0	39.0	44.0	53.0	46.0	45.0
	İhtiyaç duymuyor	12.0	12.0	14.0	13.0	15.0	12.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Değerlendirme sisteminde özel uygulamalar yapma durumu	Evet	38.0	30.0	27.0	37.0	34.0	26.0
	Hayır	48.0	50.0	55.0	47.0	48.0	56.0
	İhtiyaç duymuyor	14.0	20.0	18.0	16.0	18.0	18.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Gerektiğinde bir sonraki günlük planında ek uyarlamalar yapma durumu	Evet	38.0	22.0	22.0	33.0	38.0	21.0
	Hayır	48.0	61.0	61.0	53.0	48.0	59.0
	İhtiyaç duymuyor	14.0	17.0	17.0	14.0	14.0	20.0
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

FenMat: Fen ve Matematik, OkYaz:Okuma yazmaya hazırlık

Çizelge 4.18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinliklere ilişkin yaptıkları uyarlamalar karşılaştırıldığında, en çok Türkçe etkinliklerinde uygun kurallar belirlediklerini, en çok oyun ve hareket etkinlikleri için uygun kuralları öğrettiklerini ve problem davranışlara müdahale ettiklerini, uygun yöntem seçimi ve yöntemde uyarlamalar yapmayı en çok Türkçe etkinlikleri için tercih ettiklerini, en çok oyun ve hareket etkinliklerinde yönergelerde uyarlamalar yaptıkları, yardım türü belirleme ve uyarlama yapmayı fen ve matematik etkinliklerinde diğer etkinliklere göre daha çok tercih ettikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin kazanımlarda daha çok uyarlama yaptıklarını yine okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde daha çok bireysel öğretim yaptıklarını, oyun ve hareket etkinliklerinde daha çok akranlarının özel gereksinimli çocuğa destek vermelerini sağladıkları, Türkçe etkinlikleri için daha çok değerlendirme siteminde uyarlamalar yaptıkları yine daha çok Türkçe ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri için günlük planda uyarlamalar yaptıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin en çok Türkçe, okuma yazmaya hazırlık ve oyun ve hareket etkinliklerinde uyarlama yapmaya gittikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Anasınıfının çocukların bir sonraki öğretim ortamına hazırlanması sürecine daha çok katkı sağladığı düşünüldüğünde, özellikle Türkçe ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde uyarlamaların daha çok yapılmasının tutarlı bir durum olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin en az müzik ve sanat etkinlikleri değerlendirmelerinde uyarlamaya gitmesi de anasınıflarında yoğun olarak özel gereksinimli çocuğun ilkokulda başa çıkmakta daha çok zorlanacağı etkinlikler için müdahale ettikleri söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin sanat, müzik, oyun ve hareket etkinliklerinde daha az bireysel öğretim yaptıklarını belirtmeleri, ilkokul birinci sınıfın temel hedefi olan okuma yazma ve Türkçe becerilerinde, özel gereksinimli çocukların başarısız olma ihtimalinin daha yüksek olduğu düşüncesinden de kaynaklanabilir. Hem bu düşünce hem de anasınıflarının bir üst kademeye hazırlık niteliğinde olması araştırma sonuçlarını tutarlı kılmaktadır.

Kaynaştırma ile eğitim alma durumuna göre kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin yapılmasına ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları çizelge 4.19’da verilmiştir.

Çizelge 4.19 Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin yapılmasına ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları

Kaynaştırmaya Hazırlık		Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Kaynaştırmaya dahil olacak özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi alma durumu	Evet	40	80.0	27	54.0	67	67.0	12.914	0.002
	Kısmen	10	20.0	13	26.0	23	23.0		
	Hayır	0	0.0	10	20.0	10	10.0		
	Toplam	50	100.0	50	100.0	100	100.0		
Okul personelini, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumu	Evet	20	40.0	15	30.0	35	35.0	2.413	0.299
	Kısmen	18	36.0	16	32.0	34	34.0		
	Hayır	12	24.0	19	38.0	31	31.0		
	Toplam	50	100.0	50	100.0	100	100.0		
Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleri, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumu	Evet	29	58.0	16	32.0	45	45.0	8.380	0.015
	Kısmen	13	26.0	15	30.0	28	28.0		
	Hayır	8	16.0	19	38.0	27	27.0		
	Toplam	50	100.0	50	100.0	100	100.0		
Özel gereksinimli çocuğun ailesini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirme durumu	Evet	28	56.0	15	30.0	43	43.0	6.945	0.031
	Kısmen	12	24.0	18	36.0	30	30.0		
	Hayır	10	20.0	17	34.0	27	27.0		
	Toplam	50	100.0	50	100.0	100	100.0		
Özel gereksinimli çocuğu, kaynaştırma uygulamasına hazırlama durumu	Evet	24	48.0	15	30.0	39	39.0	4.111	0.128
	Kısmen	14	28.0	15	30.0	29	29.0		
	Hayır	12	24.0	20	40.0	32	32.0		
	Toplam	50	100.0	50	100.0	100	100.0		
Normal gelişim gösteren çocukları, kaynaştırma uygulamasına hazırlama durumu	Evet	25	50.0	17	34.0	42	42.0	7.901	0.019
	Kısmen	16	32.0	11	22.0	27	27.0		
	Hayır	9	18.0	22	44.0	31	31.0		
	Toplam	50	100.0	50	100.0	100	100.0		

Çizelge 4.19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma ve kaynaştırma eğitimi almama durumları ile kaynaştırmaya dahil olacak özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi aldım sorusuna verilen yanıt dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmektedir ($p < 0.05$). Kaynaştırma ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin, kaynaştırmaya dahil olarak özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi alma oranı (%80), kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan öğretmenlere (%54) göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda kaynaştırma ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin % 80'inin özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi aldığı, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerin % 54'ünün özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi aldığı, geriye kalan % 46'sının ise kısmen bilgi aldığı ya da bilgi almadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma ve almama durumları ile okul personelini, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirdim sorusuna verilen yanıt dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmemektedir ($p>0.05$). Bu duruma rağmen kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin, okul personelini bilgilendirme oranı anlamlı olmasa da kaynaştırma eğitimi alamayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma ve kaynaştırma eğitimi almama grupları ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleri, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirdim sorusuna verilen yanıt dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmektedir ($p<0.05$). Kaynaştırma ile ilgili eğitim alanlardan normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleri, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirenlerin oranı (%58) kaynaştırma ile ilgili eğitim almayanlara (%32) göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda kaynaştırma eğitimi alan öğretmen grubunun büyük çoğunluğunun, aileleri bilgilendirerek sürece hazırlandıkları görülmekte, kaynaştırma eğitimi almayan öğretmen grubunun ise büyük çoğunluğunun normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleri bilgilendirmedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan, kaynaştırma eğitimi alan öğretmen grupları ve kaynaştırma eğitimi almayan öğretmen gruplarının arasında özel gereksinimli çocuğun ailesini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirdim sorusuna verilen yanıt dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmektedir ($p<0.05$). Kaynaştırma ile ilgili eğitim alanlardan özel gereksinimli çocuğun ailesini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirenlerin oranı (%56) kaynaştırma ile ilgili eğitim almayanlara (%30) göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin yine büyük çoğunluğunun özel gereksinimli çocuk ailesini bilgilendirmeyerek sürece hazırlamadıkları görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin ise çoğunluğunun, özel gereksinimli çocuk ailesini bilgilendirerek sürece hazırladıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, kaynaştırma eğitimi alan ve kaynaştırma eğitimi almayanların, özel gereksinimli çocuğu, kaynaştırma uygulamasına hazırladım sorusuna verilen yanıt dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmemektedir ($p>0.05$). Fakat, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuğu kaynaştırma uygulamasına hazırladıklarını ifade edenlerin oranı, kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocukları, kaynaştırma uygulamasına hazırladım sorusuna verilen yanıt dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmektedir ($p<0.05$). Kaynaştırma ile ilgili eğitim alanlardan normal gelişim gösteren çocukları, kaynaştırma uygulamasına hazırlayanların oranı (%56) kaynaştırma ile ilgili eğitim almayanlara (%30) göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun normal gelişim gösteren çocuklarla bir hazırlık etkinliği yapmadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine genel olarak bakıldığında, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin daha çok bu süreci uyguladıklarına dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Fakat kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi alma dışında, okul personelinin, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin, özel gereksinimli çocuk ailesinin, özel gereksinimli çocuğun ve normal gelişim gösteren çocuğun hazırlanmasında önemli bir çoğunluğunun bir etkinlikte bulunmaması, alınan kaynaştırma eğitiminin de sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu durum, dinamik bir süreç olan kaynaştırma uygulamaları ile ilgili öğretmen gereksinimlerinin öğretmenlik sürecinde de eğitimlerle desteklenmediği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Hizmetiçi eğitim programlarına kaynaştırma ile ilgili konuların dahil edilmesi ve en önemlisi öğretmenlerin etkin bir şekilde özel eğitim danışmanlığı alması gibi önlemlerin niteliği artıracağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre yapılan fiziksel düzenlemelere ilişkin dağılımlar ve ki kare testi sonuçları çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20 Kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre yapılan fiziksel düzenlemelere ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları

Fiziksel Düzenlemeler		Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim ama durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Okul dışında fiziksel düzenlemeler yapma durumu	Evet	4	8.00	3	6.00	7	7.00	1.105	0.776
	Kısmen	8	16.00	7	14.00	15	15.00		
	Hayır	16	32.00	21	42.00	37	37.00		
	İhtiyaç duyulmadı	22	44.00	19	38.00	41	41.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Sınıf içinde fiziksel düzenlemeler yapma durumu	Evet	15	30.00	14	28.00	29	29.00	13.049	0.005
	Kısmen	22	44.00	11	22.00	33	33.00		
	Hayır	1	2.00	12	24.00	13	13.00		
	İhtiyaç duyulmadı	12	24.00	13	26.00	25	25.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Bireysel öğretim de yapacak şekilde fiziksel düzenleme yapma durumu	Evet	13	26.00	6	12.00	19	19.00	5.621	0.132
	Kısmen	14	28.00	18	36.00	32	32.00		
	Hayır	10	20.00	17	34.00	27	27.00		
	İhtiyaç duyulmadı	13	26.00	9	18.00	22	22.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Küçük grup öğretimi de yapacak şekilde fiziksel düzenleme yapma durumu	Evet	14	28.00	8	16.00	22	22.00	4.762	0.190
	Kısmen	16	32.00	17	34.00	33	33.00		
	Hayır	8	16.00	16	32.00	24	24.00		
	İhtiyaç duyulmadı	12	24.00	9	18.00	21	21.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Ses, ışık ve uyarılarda düzenlemeler yapma durumu	Evet	13	26.00	6	12.00	19	19.00	9.465	0.024
	Kısmen	9	18.00	9	18.00	18	18.00		
	Hayır	8	16.00	21	42.00	29	29.00		
	İhtiyaç duyulmadı	20	40.00	14	28.00	34	34.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		

Çizelge 4.20 incelendiğinde, kaynaştırmayla ilgili eğitim alma durumu ile okul dışında fiziksel düzenlemeler yapma, bireysel öğretim de yapacak şekilde fiziksel düzenleme yapılma ve küçük grup öğretimi yapacak şekilde fiziksel düzenleme yapma durumlarına verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmemektedir ($p>0.05$). Okul dışında yapılacak fiziksel düzenlemeler daha çok çocuğun engel türüne göre belirlenmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların engel türleri, bu bağlamda öğretmenlerin bir fiziksel düzenlemeye ihtiyaç duymadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenci gruplarını oluşturmada, kaynaştırma dersi alıp almama durumlarının etkili olmamasının nedeninin çocuk sayısının yönetmelikte belirtilenden

fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kaynaştırmayla ilgili eğitim alma durumu ile sınıf içinde fiziksel düzenlemeler yapma ses, ışık ve uyaranlarda düzenlemeler yapılma sorularına verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmektedir ($p<0.05$). Kaynaştırma ile ilgili eğitim alan bireylerin (%30), almayan bireylere göre (%28) anlamlı derecede daha yüksek oranla sınıf içinde fiziksel düzenlemeler yaptıkları görülürken, kaynaştırma ile ilgili eğitim alan bireylerin (%26), almayan bireylere göre (%12) anlamlı derecede daha yüksek oranla ses, ışık ve uyaranlarda düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla, ana sınıflarında kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim almalarının, sınıf ortamında özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerine uygun olarak müfredat programında ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapma becerilerine anlamlı katkılar sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin planlama yapmasının kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre dağılımları ve Ki kare testi ile Fisher's Exact test sonuçları çizelge 4.21'de verilmiştir.

Çizelge 4.21 Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre öğretimi planlamasına ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi ile Fisher's Exact Test sonuçları

Öğretimi Planlama		Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	Ki-kare	p
Özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) hazırlama durumu	Evet	36	72.00	20	40.00	56	56.00	9.131	0.001
	Hayır	14	28.00	30	60.00	44	44.00		
		50	100.00	50	100.00	100	100.00		
	Toplam								
Özel gereksinimli çocuğun eğitsel performansını belirleme durumu	Evet	32	88.89	17	85.00	49	87.50	Fisher's Exact	0.691
	Hayır	4	11.11	3	15.00	7	12.50		
	Toplam	36	100.00	20	100.00	56	100.00		
Özel gereksinimli çocuğun öncelikli gereksinimlerini belirleme durumu	Evet	26	72.22	16	80.00	42	75.00	Fisher's Exact	0.749
	Hayır	10	27.78	4	20.00	14	25.00		
	Toplam	36	100.00	20	100.00	56	100.00		
Özel gereksinimli çocuğun gereksinimlerini öncelik sırasına koyma durumu	Evet	27	75.00	16	80.00	43	76.79	Fisher's Exact	0.752
	Hayır	9	25.00	4	20.00	13	23.21		
	Toplam	36	100.00	20	100.00	56	100.00		
Özel gereksinimli çocuk için belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yaptım, basitten zora doğru sıralama durumu	Evet	26	72.22	18	90.00	44	78.57	Fisher's Exact	0.178
	Hayır	10	27.78	2	10.00	12	21.43		
	Toplam	36	100.00	20	100.00	56	100.00		
Özel gereksinimli çocuk için uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme durumu	Evet	30	83.33	17	85.00	47	83.93	Fisher's Exact	1.000
	Hayır	6	16.67	3	15.00	9	16.07		
	Toplam	36	100.00	20	100.00	56	100.00		

Çizelge 4.21 incelendiğinde, kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma durumu ile özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görülmektedir ($p<0.05$). Kaynaştırmayla ilgili eğitim almayan öğretmenler (%60) eğitim alan (%28) öğretmenlere göre daha yüksek oranla özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlamadıklarını belirtmiştir. Bu durumda diğer alanlarda olduğu gibi kaynaştırma uygulaması hakkında eğitim alan öğretmenlerin planlama yapmada daha yetkin olduğu düşünülmektedir.

Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma/almama grupları ile özel gereksinimli çocuğun öncelikli gereksinimlerini belirleme/belirlememe grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görölmemektedir($p>0.05$).

Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma/almama grupları ile özel gereksinimli çocuğun gereksinimlerini öncelik sırasına koyma/koymama grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görölmemektedir($p>0.05$).

Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma/almama grupları ile özel gereksinimli çocuk için belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yapma/yapmama basitten zora doğru sıralama/sıralamama grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görölmemektedir($p>0.05$).

Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma/almama grupları ile özel gereksinimli çocuk için belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yapma/yapmama basitten zora doğru sıralama/sıralamama grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görölmemektedir($p>0.05$).

Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma/almama grupları ile özel gereksinimli çocuk için uzun ve kısa dönemli amaçları belirleme/belirlememe grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık görölmemektedir($p>0.05$).

Gök ve Erbaş (2009) kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre aile katılımına yönelik yapılan uyarlamalara ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22 Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumuna göre aile katılımına yönelik yapılan uyarlamalara ilişkin dağılımlar ve Ki kare testi sonuçları

Aile Katılımı		Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim alma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Özel gereksinimli çocuğun ailesinin gereksinimlerini belirleme durumu	Evet	26	52.00	13	26.00	39	39.00	9.259	0.010
	Hayır	17	34.00	32	64.00	49	49.00		
	Katılmadı	7	14.00	5	10.00	12	12.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Ailenin gereksinimleri noktasında aile eğitim programı uygulama durumu	Evet	17	34.00	6	12.00	23	23.00	8.347	0.015
	Hayır	23	46.00	36	72.00	59	59.00		
	Katılmadı	10	20.00	8	16.00	18	18.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Aileye çocuğun gelişimi ile ilgili düzenli yazılı rapor verme durumu	Evet	32	64.00	20	40.00	52	52.00	-	-
	Hayır	14	28.00	28	56.00	42	42.00		
	Katılmadı	4	8.00	2	4.00	6	6.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin paylaşımında bulunacağı etkinlikler düzenleme durumu	Evet	25	50.00	18	36.00	43	43.00	-	-
	Hayır	20	40.00	29	58.00	49	49.00		
	Katılmadı	5	10.00	3	6.00	8	8.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		
Özel gereksinimli çocuğun ailesini, ek destekler (psikolojik danışmanlık, yetersizlik türüne yönelik yazın önerme, yasal haklar vb.) için yönlendirme durumu	Evet	24	48.00	20	40.00	44	44.00	4.436	0.109
	Hayır	18	36.00	27	54.00	45	45.00		
	Katılmadı	8	16.00	3	6.00	11	11.00		
	Toplam	50	100.00	50	100.00	100	100.00		

Çizelge 4.22 incelendiğinde, kaynaştırmayla ilgili eğitim alma durumu ile özel gereksinimli çocuğun ailesini, ek destekler (psikolojik danışmanlık, yetersizlik türüne yönelik yazın önerme, yasal haklar vb.) için yönlendirme arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Kaynaştırmayla ilgili eğitim alma durumu ile özel gereksinimli çocuğun ailesinin gereksinimlerini belirleme ve ailenin gereksinimleri noktasında aile eğitim programı uyguladım sorularına verilen yanıt dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bağımlılık görülmektedir ($p<0.05$). Kaynaşma ile ilgili eğitim alan bireylerin (%52), almayan bireylere göre (%26) anlamlı derecede daha yüksek oranla özel gereksinimli çocuğun ailesinin gereksinimlerini belirlediği görülmektedir. Kaynaştırma

ile ilgili eğitim alan bireylerin (%34), almayan bireylere göre (%12) anlamlı derecede daha yüksek oranla ailenin gereksinimleri noktasında aile eğitim programı uyguladıkları görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, anasınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek sonuçlar çizelgeler halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuç ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli etmenlerden biri olduğunu ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin hem olumlu hem de olumsuz tutumlara sahip olabileceğini göstermektedir. Okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ortamında bulunan özel gereksinimli çocukları ile ilişkili olarak kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ile ilgili çalışmalar yurt dışında artarak devam etmektedir. Okul öncesinde kaynaştırma ortamlarında kaynaştırma uygulamalarının nitelikli yürütülmesi için okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilişkili görüşlerinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun daha önce sınıflarında özel gereksinimli çocukların bulunduğu, sınıflarında dağılım olarak farklı yetersizlik türlerinde özel gereksinimli çocuk bulunduğu, çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarının hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklar için yararlı olacaklarına inandıkları, en fazla güçlük yaşadıkları konunun kaynaştırma uygulamaları sürecinde yeterli destek alamamaları olduğu, çoğunluğunun özel eğitim dersi aldığı ancak kısmen kaynaştırma ile ilişkili ders almadıkları görülmüştür. Ayrıca, kaynaştırma uygulamaları ile yayınları takip etme, mevzuatı takip etme ve hizmet içi eğitime katılma durumlarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ile ilişkili çalışmaları gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenler arasında farklı oranlarda olduğu görülmüştür. Diğer yandan, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendileri veya çocuklar ile ilişkili olarak destek hizmeti almadıkları, kaynaştırma uygulamalarında yapılan fiziksel düzenlemelerin

sağlanma düzeylerinin öğretmen sayısı açısından farklılık gösterdiği, öğretmenlerin önelmiş bir bölümünün bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıkları, aileyi sürece katma noktasında öğretmenlerin çoğunluğunun gereksinim belirlemedikleri ve aile eğitim programı hazırlamadıkları ve aileleri kaynaştırma sürecine katma noktasında uygulama yapmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim etkinliklerinde yaptıkları uyarlamalara bakıldığında, etkinlikler bazında uyarlamalar farklılık göstermektedir. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenler karşılaştırıldığında, aileleri bilgilendirme ve özel gereksinimli çocukları kaynaştırma uygulamalarına hazırlama konusunda, öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenleme yapma, ses, ışık ve uyaranlarda düzenlemeler yapma, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve aile eğitim programı hazırlamada gruplar arasında, kaynaştırma dersi alanlar lehine anlamlı derecede bir bağımlılık görülmüştür.

Araştırma bulguları sonucunda, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için bir takım öneriler sunulmuştur.

- Başarılı bir kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için ana sınıflarında kaynaştırma uygulamasına başlamadan önce ve uygulama sırasında destek almaları konularında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ana sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir.
- Ana sınıflarında kaynaştırma ortamında görev yapan öğretmenlere, yetersizlik türleri ile ilişkili bilgilendirme, kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları, eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması ile öğretimsel uyarlamalar konusunda kapsamlı hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.
- Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için ana sınıfı öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocuklara yönelik, farklı ve özel ne tür uygulamalar yapabilecekleri konusunda günlük okul rutinleri, etkinlikleri ve geçişleri sırasında nasıl öğretim sunabileceklerini pratik bir şekilde anlatan ve gösteren uygulamalı hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

- Ana sınıflarında kaynaştırma ile ilgili etkinlikler, sınıf ortamında gerekli uyarlamalar yapma ve özel gereksinimli çocuklara yönelik farklı uygulamalar, öğretim yöntemlerinde uyarlamalar ve etkinlikler yapma konularında ana sınıfı öğretmenlerine özel eğitim danışmanlığı hizmeti, özel eğitim danışmanlık hizmetinin yeterli olmaması durumlarında özel gereksinimli çocuklara ve öğretmenlere yönelik sınıf içi yardım hizmeti veya kaynak oda hizmetinin sağlanması önerilmektedir.
- Ana sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunan öğretmenlerin, başarılı bir kaynaştırma eğitimi için yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarıları kadar sosyal ve bireysel gelişimlerinin de önemli olduğunu bilmeleri ve çocuğun okul ortamında kazandığı bilgileri tüm yaşamına genelleyebilmesi için sınıflarındaki farklı materyaller, uygulamacılar, yardımcı elemanlar ve ortamlar açısından tüm imkanları kullanmaları önerilmektedir.
- Ana sınıflarında bulunan öğretmenlerin etkinlikleri ve günlük rutinleri yeni becerilerin öğretimi için önemli birer öğretim fırsatı olarak görmelerini sağlayıcı doğal öğretim yaklaşımlarını uygulama konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri önerilmektedir.

Araştırma bulguları sonucunda ileriki araştırmalara yönelik bir takım öneriler sunulmuştur.

- İleriki araştırmalarda, ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri bu çalışmada kullanılan benzer veri toplama aracı kullanılarak daha fazla örneklem grubuyla incelenebilir.
- İleriki araştırmalarda, ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri hakkında derinlemesine bilgi elde edilmesi amacıyla benzer bir örneklem grubu üzerinde nitel araştırmalar desenlenebilir.
- Ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların sahip olduğu yetersizlik türüne göre farklılaşıp farklılaşması açısından incelenebilir.
- İleriki araştırmalarda okul müdürlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve diğer ilgili branş öğretmenlerinin (örneğin, rehber öğretmenler) okul öncesinde

kaynaştırma uygulamaları ile ilişkili görüşleri nicel veya nitel olarak incelenebilir.

- Ana sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukların eğitim gördükleri özel sınıf, kaynak oda ve genel eğitim sınıflarının çevresel koşulları ile öğretmen ve öğrenci davranışları , çevresel-davranışsal değerlendirme yöntemi (Sucuoğlu ve Akalın, 2010) ile değerlendirilebilir. Böylelikle ana sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların öğretim sürecindeki akademik ve akademik olmayan davranışları incelenerek, öğretmen davranışları ve çevresel koşullarla birlikte değerlendirilebilir.
- Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ile ilişkili görüşlerin daha sistematik incelenmesi amacıyla okul öncesi dönem kaynaştırmaya yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Anonim. 1997. 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/26/14/967447/dosyalar/2012_12/07_030759_573saylkhk.pdf Erişim Tarihi: 26.08.2014
- Anonim. 2005. Özürlüler Kanunu. Web Sitesi: http://www.eyh.gov.tr/upload/ozurluveyasli.gov.tr/mce/2012/web/mevzuat/mevzuat_kitabi_2010.pdf, Erişim Tarihi: 26.08.2014
- Anonim. 2006a. Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için), Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü (Ed. Gürkan ve Haktanır), MEB Yayınları, 135, Ankara.
- Anonim. 2006b. Özel eğitim hizmetleri el kitabı. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, 218, Ankara.
- Anonim. 2006c. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Anonim. 2008. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi (2008 / 60 nu). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Anonim. 2010. Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 136, Ankara
- Anonim. 2011. Türkiye’de Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri. TOHUM ve ERG 2011. Sabancı Vakfı Hibe Programları. <http://tohumotizm.org.tr/sites/default/files/kcfinder/files/1.pdf> Erişim Tarihi: 26.08.201
- Anonim. 2012. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Web Sitesi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html. Erişim Tarihi: 26.08.2014

- Anonim. 2013. Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 111, Ankara.
- Acarlar, 2013. Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Okul Öncesinde Kaynaştırma. Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (Ed), Kök Yayıncılık, 21-74, Ankara.
- Acer, D. 2010. Erken çocukluk eğitiminde fiziksel ortam ve özellikleri. Erken Çocukluk Eğitimi. Diken, İ.H. (Ed), Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Baskı, 374-399, Ankara.
- Akbuğa, B. ve Gürsel, F. 2007. Bilgilendirme yoluyla beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireylere yönelik değişen tutumları. Beden Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi, 1; 5-8.
- Akçamete, G. 1998. Özel eğitim. Türkiye’de Özel Eğitim. Eripek, S. (ed), Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 313-359, Eskişehir.
- Aktaş, C. 2001. İlköğretim öğrencilerinin fiziksel özürlü yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin geliştirilmesi. Özürölüler uzmanlığı tezi (basılmamış). Başbakanlı Özürölüler İdaresi Başkanlığı, 156, Ankara.
- Anderson, R. 1992. The effectiveness of puberty and film in modifying students’ perception towards person with disabilities. Disertation Abstract International, 53(11), 3793-3812.
- Aral, N. ve Dikici, A. 1998. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (UOEK-8), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aral, 2010. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma. Morpa Kültür Yayınları, 160, Ankara.
- Aral N., Kandır A. ve Can Yaşar M., 2011. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. Ya-Pa Yayınları, 184, Ankara.

- Bal, S. ve Avcı, N. 1999. Okul öncesi dönemdeki engelli çocukların normal okul öncesi eğitim kurumlarına entegrasyonu. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Mezunları Derneği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1 (1) 22-27.
- Barrafato, A. 1998. Inclusion at the early childhood level: Supports contributing to its Success. Master Thesis. Concordia University, Education of Department, 112, Montreal, Quebec, Canada.
- Batu, S. 2000a. İşlevsel akademik becerilerin öğretimi. Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. Kırcaali-İftar, G. (ed), Anadolu Üniversitesi Yayınları. 93-108, Eskişehir.
- Batu, S. 2000b. Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2 (4); 35-45.
- Batu, S. ve Topsakal, M. 2003. Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4 (1), 19-29.
- Batu, S. 2010. Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. Erken Çocukluk Eğitimi. Diken, İ.H. (ed), Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Baskı, 520-536, Ankara
- Bozarslan-Malkoç, B. 2010. Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 93, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. 2014. Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Pegem Akademi Yayınları, 259, Ankara.
- Ceylan, R. ve Aral, N. 2009. Kaynaştırma eğitimi. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. Fazlıoğlu, Y. (ed), Kriter Yayınları, 1. Baskı, 437-460, İstanbul.

- Christopher, J. S., Hansen, D. J. and MacMillan, V.M. 1991. Effectiveness of a peerhelper intervention to increase children's social interactions. *Behavior Modification*, 15 (1), 22-50.
- Ciechalski, J. C. and Schmidt, M. W. 1995. The effects of social skills training on students with exceptionalities. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29(3), 217-223.
- Civelek, A. H. 1990. Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-is ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, 148, Ankara.
- Cosbey, J. E. and Johnston, S. 2006. Using a single-switch voice output communication aid to increase social Access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 144-156.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. 2010. Son Değişikliklerle Okul Öncesi Eğitim Programı ve Öğretmen Kılavuzu. Anı yayıncılık, 2. Baskı, 387, Ankara.
- Deborah, F. R. and Smith, B. J. 1992. Attitude barriers and strategies for preschool mainstreaming. *Policy and Practice in Early Childhood Special Education Series*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350758.pdf> Erişim Tarihi: 26.08.2014
- Demir, Ş. 2009. Otizmlı çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 114, Ankara.
- DeVore, S. and Russell, K. 2007. Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 189-200.

- Diken, H.İ. ve Sucuoğlu, B. 1999. Sınıfında zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (30), 25-40.
- Diken, H.İ. ve Batu, S. 2010. Kaynaştırmaya giriş. İlköğretimde Kaynaştırma. Diken, İ.H. (ed), Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Baskı, 2-23, Ankara.
- Diken, H.İ. 2013. Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. Okul Öncesinde Kaynaştırma. Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (Ed), Kök Yayıncılık, 263-314, Ankara.
- Doğru, S.S.Y. ve Saltalı N.D. 2009. Erken çocukluk döneminde özel eğitim. Maya Akademi Yayınları, 175, Ankara.
- Dönmez, B.N. , Avcı, N. ve Aslan, N. 1997. İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. 1. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Kitabı, 10-12 Eylül, 23-45, Eskişehir.
- Duman-Sever , F. 2007. Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, 141, İzmir.
- Dyal, A.B. and Flynt, S.W. 1996. Schools and inclusion: Principals perceptions. Clearing House, 70 (1), 32-40.
- Enç, M. 1979. Ruh Sağlığı Bilgisi. İnkılap ve Aka Kitabevleri, 330, İstanbul.
- Ercan, Z.G. 2001. Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8- 11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, 159, Ankara.

- Ergül, C. 2009. Öğretimsel düzenlemeler modelinin erken çocukluk özel eğitiminde kullanılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 10 (1); 43-55.
- Fently, N., Miller, M.A., and Lampi, A. 2008. Embed social skills instruction in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 186-192.
- Fiscus, E. D. ve Mandell, C. J. 2002. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. Akçamete, G. (çev). Anı yayıncılık, 2. Baskı, 246, Ankara.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. 2010. Çocuk ve Ergen Gelişimi. Onur, B. (Yay. Haz.) İmge kitabevi yayınları, 7. Baskı, 618, Ankara.
- Girli, A. 2004. Otizm ve kaynaştırma eğitimi: Öğretmenler ve aileler için rehber. Işık Özel Eğitim Yayınları, 104, İzmir.
- Gök, G. 2009. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 139, Kayseri.
- Gök , G. ve Erbaş, D. 2011. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Gök, R. 2013. Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 118, Antalya.
- Guralnick M. J. 1999. The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Invervention* 22 (1) , 70-86.
- Guralnick, M. J. 2006. Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 49-56.

- Güldü, B. 2010. Sivas ili örneğinde kaynaştırma eğitimi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi (basılmamış). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, 127, Sivas.
- Gürgür, H. 2005. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 288, Ankara.
- Güven, G. ve Azkeskin, K. E. 2010. Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim: Erken Çocukluk Eğitimi. Diken, İ.H. (ed), Pegem akademi yayınları, 1. Baskı, 2-50, Ankara.
- Harris, K.R. and Graham, S. 1996. Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. MA: Brookline Books, 176, Cambridge
- Hasırcı, Ö. K. 2008. Eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. Aktaş-Arnas, Y. ve Sadık, F. (ed), Kök yayıncılık, 1. Baskı, 136-160, Ankara.
- Heward, W. L. 2003. Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. The Journal Of Special Education. 34 (4); 186-205
- Hodges, J. S. and Keller, M. J. 1999. Visually impaired students' perceptions of their social integration in collag. Journal of Visual Impairment and Blindness, 93, 153-165.
- Holahan, A. 2000. A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self contained classrooms. Topics in early childhood special education, 20 (4), 224.
- Howard, F.V., Williams, B. ve Lepper C., E. 2011. Özel Gereksinimli Küçük Çocuklar. Akçamete, G. (çev.ed.). Nobel yayıncılık, 532, Ankara.

- Hundert, J. and Haughton, A. 1992. Promoting social interactions of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58 (4); 311-320.
- İmrak, H.Ç. 2009. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, 110, Adana.
- Kargın, T., Akçamete, G. ve Baydık, B. 2001. Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1); 13-24.
- Kargın, T. 2004. Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5 (2); 1-13.
- Kargın, T. 2013. Okul öncesinde performans değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması. *Okul Öncesinde Kaynaştırma*. Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (ed), Kök Yayıncılık, 77-137, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. 1998a. Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, *Özel Eğitim*. Eripek, S. (ed), Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1-14, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. 1998b. Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim*. Eripek, S. (ed), Anadolu Üniversitesi Yayınları, 17-22, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. 2007. Seyrek rastlanan yetersizlikleri olan öğrenciler. *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eripek, S. (ed), Anadolu Üniversitesi yayınları, 1. Baskı, 88-104, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. ve Batu, S. 2010. Kaynaştırma. Kök yayıncılık, 5. Baskı, 143, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. 2006. Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Nobel yayın dağıtım. 3. Baskı, 248, Ankara.

- Krahe, B. and Altwasser, C. 2006. Changing negative attitudes towards person with physical disabilities. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Lewis, L., Trushell, J. and Woods, P. 2005. Effects of ICT group work on interactions and social acceptance of a primary pupil with Asperger's Syndrome. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 739-755.
- Lewis, R.B. and Doorlag, D.H. 1999. The best and the latest news on inclusion Teaching special students in general education classrooms. *The Educational Forum*, 63 (1), 280-282.
- Manetti, M., Schneider, B. H. and Siperstein, G. 2001. Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286.
- Mc Gowan, P. J. 1999. The effect of simulation on attitudes towards person with disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, Seton Hall University, Dissertation Abstracts International, 60, 1351, USA.
- Mcgregor, G., Halvorsen, A., Fisher, D., Pumpian, I., Bhaerman, B. and Salisbury, C. 1998. Professional development for all personel in inclusive schools. Consortium on Inclusive Schooling Practices Issue Brief, 3 (3).
- Murray, C. and Greenberg, M. T. 2006. Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high incidence disabilities. *Journal of Special Education*, 39, 220-233.
- Nizamoğlu, N. 2006. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, 116, Bolu.
- Nowicki, E.A. and Sandieson, R. 2002. A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.

- Odluyurt, S. and Batu, S. 2009. Determining the preparatory skills of preschools based on the opinions of teachers and literature review. Educational Sciences: Theory and Practice, 9 (4), 1841–1851.
- Odluyurt, S. ve Batu, S. 2010. Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 10 (3); 1533-1572.
- 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. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 199, Eskişehir.
- Odom, S. L. 2000. Preschool inclusion: What we know and where we go from here. Topics in Early Childhood Special Education, 20, 20-27.
- Odom, S. L. and McEvoy, M. A. 1990. Mainstreaming at the preschool level: potential barriers and tasks for the field. Topics in Early Childhood Special Education, 10(2), 48-61.
- Öncül, N. ve Batu, S. 2005. Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 6 (2); 37-54.
- Özbaba, N. 2000. Okulöncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, 152, İstanbul.
- Özdemir, H. 2010. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 107, Edirne.
- Özen, A. 2007. Öğretimsel uyarlamalar. İlköğretimde Kaynaştırma. Eripek, S. (ed), Anadolu Üniversitesi yayımları, 1. Baskı, 139-158, Eskişehir.

- Özkan, Ş. Y. 2007. Kaynaştırma uygulamalarında bağımsız öğrenme stratejileri. İlköğretimde Kaynaştırma, Eripek, S. (ed), Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, 159-179, Eskişehir.
- Özmen, R. G. 2005. Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ataman, A. (ed), Gündüz eğitim ve yayıncılık, 71-103, Ankara.
- Özyürek, M. 2007. Olumlu Sınıf Yönetimi. Kök yayıncılık, 2. Baskı, 176 s., Ankara.
- Özyürek, M. 2004. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi. Kök yayıncılık, 1.Baskı, 136, Ankara.
- Peterson, M. J. and Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners, Allyn and Bacon, Boston.
- Pınar-Sazak, E. 2006. Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 7 (2), 71-83.
- Polat, F. 2011. Inclusion in education: A step towards social justice. International Journal of Educational Development, 31, 50–58.
- Poyraz-Tüy, S. 1999. 3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 105, Ankara.
- Poyraz, H. ve Dere, H. 2006. Okul öncesi eğitimin İlke ve yöntemleri. Anı yayıncılık. 198, Ankara.
- Rosenbulum, L. P. 1998. Best friendship of adolescents with visual impairments: A descriptive study. Journal of Visual Impairment and Blindness, 92, 593–608.
- Rosenshine, B. V. 1986. Synthesis of research on explicit teaching. Education Leadership. 60-69.

- Rotheram, E., Kasari, C., Chamberlain B. and Locke, J. 2010. Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227–1234.
- Ruijs, N.M. and Pectma, T. 2009. Effects of iclusion on students with and with out special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Sandall, S.R. ve Schwartz, I.S. 2014. Özel Gereksinimli Okul Öncesi Çocukların Öğretiminde Temel Yapı Taşları. Bakkaloğlu, H. (çev. ed.), Pegem Akademi Yayınları, 240, Ankara.
- Sargent, L. R. 1991. Social skills for school and community: systematic instruction for children and youth with cognitive delay. *The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children*, 300, Washington.
- Seçer, Z. 2010. An analysis of the effects of in-service teacher training on turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18 (1), 43–53.
- Seymes, W. and Humphrey, N. 2010. Peer group indicators of social inclusion among pupils with autism spectrum disorders in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology İnternational*, 31(5), 478–494.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın S. 2010. Kaynaştırma sınıflarına alternatif bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 11 (1), 19-37.
- Sucuoğlu, B. 1996. Kaynaştırma programlarına anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2 (2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. 2006. Etkili Kaynaştırma Uygulamaları Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlilikleri Işığında. Ekinoks yayınları, 104, Ankara.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın T. 2006. İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler. Morpa yayıncılık. 368, İstanbul.

- Şahbaz, Ü. 2004. Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Eskişehir.
- Şahbaz, Ü. 2007. Rehber öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. 2. Ulusal PDR Kongresi Bildirileri, 17-19, Çeşme, İzmir.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. 2010. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (19), 116-135.
- Şahin, S. 2005. Özel eğitimin tarihçesi. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş Ataman, A. (ed), Gündüz eğitim ve yayıncılık, 49-70, Ankara.
- Tavil, Y.Z. ve Özyürek, M. 2009. Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. EKEV Akademik Dergisi, 39, 265- 276.
- Tekin, E. 1994. The effects of exposure to information techniques on forth grade children's social acceptance level of exceptionality. Yüksek lisans tezi (basılmamış), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 111, Ankara.
- Tekin-İftar, E. 2007. Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. İlköğretimde Kaynaştırma. Eripek, S. (ed), Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, 65-86, Eskişehir.
- Temel, F. ve Kurtulmuş, Z. 2013. Anne baba eğitimi. Okul Öncesi Öğretmenliği: Alan Bilgisi. Aral, N., Deniz, Ü. Ve Kan, A. (ed), Alan Bilgisi Yayınları, 691-731, Ankara.
- Townsend, M. and Hassall, J. 2006. Mainstream students' attitudes to possible inclusion in unified sports with students who have an intellectual disability. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20, 265-273.

- Tuş, Ö. 2011. Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul öncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 143, Bolu.
- Tuş, Ö. ve Çifçi-Tekinarslan, İ. 2013. Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35, 151-165
- Uysal, A. 2004. Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Eskişehir.
- Varlier, G. and Vuran, S. 2006. The views of pre-school teachers about integration. Educational Sciences: Theory and Practice, 6 (2), 578–585.
- Vural, M. 2008. Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 134, Bolu.
- Vuran, S. 2005. The sociometric status of student with disabilities in elementary level integration classes in turkey. Eurasian Journal of Educational Research, 18, 217-235.
- Vuran, S. 2007. Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. İlköğretimde Kaynaştırma. Eripek, S. (ed), Anadolu Üniversitesi yayınları, 1. Baskı, 222-242, Eskişehir.
- Wallace, G., Mcloughl, N. and James, A. 1988. Learning Disabilities: Concepts And Characteristics. Louisville University, Virginia.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J.G., and Warnes, W. A. 2005. A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. Psychology in the Schools, 42(2), 173–187.

- Wolery, M. and Wilbers, J.S. 1995. Including children with special needs in early childhood programs. NAEYC, Washington, DC. 107-111.
- Yaşaran, Ö. Ö. 2009. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 102, Eskişehir.
- Yavuz, C. 2005. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, 159, Ankara.
- Yıkılmış, N. 2006. İl Milli Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, 93, Bolu.
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B. and Thurlow, M. L. 2000. Critical issues in special education. *Education*, 17(4), 434-456.
- Zağlı, Ü. 2010. Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, 143, Ankara.

EK 1 Genel Bilgi Formu

1) Yaş aralığınızı belirtiniz. 1) 25 yaş ve altı 2) 26-30 yaş 3) 31-35 yaş 4) 36-40 yaş 5) 40 yaş ve üstü
2) Cinsiyetinizi belirtiniz. 1) Kadın 2) Erkek
3) Mesleki deneyiminizi belirtiniz. 1) 5 yıl ve altı 2) 6-10 yıl 3) 11-15 yıl 4) 16-20 yıl 5) 21 yıl ve üstü
4) Mezun olduğunuz programı belirtiniz. 1) Okul Öncesi / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans () Lisans () Açıköğretim () 2) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ön Lisans () Lisans () 3) Diğer (Belirtiniz).....
5) Eğitim düzeyinizi belirtiniz. 1) Lise 2) Ön Lisans 3) Lisans 4) Yüksek Lisans 5) Doktora
6) Sınıfınızdaki toplam çocuk sayısı 1) 10 ve altı 2) 11-15 3) 16-20 4) 21 ve üstü
7) Sınıfınızdaki engelli çocuk sayısı 1) 1 2) 2 ve daha fazla
8) Sınıfınızdaki özel gereksinimli çocuğun engel türü nedir? (Birden fazla yetersizliği varsa birden fazla şık işaretleyebilirsiniz.) 1) Zihinsel Engelli 2) İşitme Engelli 3) Otizmli (OSB- YGB) 4) Bedensel Engelli 5) Görme Engelli 6) Dil ve Konuşma Bozukluğu 7) Diğer (Belirtiniz)

9) Daha önce sınıfınızda özel gereksinimli çocuk oldu mu? 1)Evet 2) Hayır
10) Sınıfınızda özel gereksinimli çocuk olmasından memnun musunuz? 1) Evet 2) Hayır
11) Özel eğitimle ilgili bir eğitim aldınız mı? 1) Evet 2) Hayır
12) Kaynaştırmayla ilgili bir eğitim aldınız mı? 1) Evet 2) Hayır
13) Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklara yararı olacağına inanıyor musunuz? 1) Evet 2) Kısmen 3) Hayır
14) Kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren çocuklara yararı olacağına inanıyor musunuz? 1) Evet 2) Kısmen 3) Hayır
15) Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yayınları ve eğitimleri takip edebiliyor musunuz? 1) Özel gereksinimli çocuğun yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitimle ilgili yayınları takip ederim. 2) Özel eğitim ve kaynaştırma uygulaması ile ilgili yasal mevzuatı takip ederim. 3) Kaynaştırma eğitimi ve özel eğitimle ilgili kurs, seminer ve hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılırım. 4) Takip etmem.
16) Kaynaştırma uygulamalarında yaşadığınız en büyük güçlük nedir? (Sizin için en önemli olan güçlüğü tek şık işaretleyerek belirtiniz.) 1) Kaynaştırma uygulamalarını nasıl yürüteceğimi bilmiyorum. 2) Yeterli destek alamıyorum. 3) Öğrencimin kaynaştırmaya uygun olmadığını düşünüyorum? 4) Öğrencimin ailesinden yeterince destek alamıyorum? 5) Normal gelişim gösteren ailelerin tepkilerini önleyemiyorum? 6) Diğer (Belirtiniz)

EK 2 Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Formu

I. Bölüm- Kaynaştırmaya Hazırlık		Evet	Kısmen	Hayır		
1	Kaynaştırmaya dahil olacak özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi aldım.					
2	Okul personelini, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirdim.					
3	Normal gelişim gösteren çocuğa sahip aileleri, kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirdim.					
4	Özel gereksinimli çocuğun ailesini kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirdim.					
5	Özel gereksinimli çocuğu, kaynaştırma uygulamasına hazırladım.					
6	Normal gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma uygulamasına hazırladım.					
II. Bölüm- Destek Eğitim Hizmetleri		Evet	Hayır			
1	Özel gereksinimli çocuk, özel eğitim öğretmeninden sınıf içinde destek eğitim hizmeti alıyor.					
2	Özel eğitim öğretmeninden düzenli olarak özel eğitim danışmanlığı hizmeti alıyorum.					
3	Özel gereksinimli çocuk, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim hizmeti alıyor.					
III. Bölüm- Fiziksel Düzenlemeler		Evet	Kısmen	Hayır	İhtiyaç Duyulmadı	
Özel gereksinimli çocuğun yetersizlik türü ve eğitsel ihtiyaçlarına göre	1.	Okul dışında fiziksel düzenlemeler yaptım.				
	2.	Sınıf içinde fiziksel düzenlemeler yaptım.				
	3.	Bireysel öğretim de yapacak şekilde fiziksel düzenleme yaptım.				
	4.	Küçük grup öğretimi de yapacak şekilde fiziksel düzenleme yaptım.				
	5.	Ses, ışık ve uyaranlarda düzenlemeler yaptım.				

I. Bölüm - Öğretimi Planlama			Evet	Hayır	
Özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) hazırladım. NOT: Bu soruya cevabınız evet ise aşağıdaki soruları yanıtlayınız.					
Özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) hazırlama sürecinde	1.	Özel gereksinimli çocuğun eğitsel performansını belirledim.			
	2.	Özel gereksinimli çocuğun öncelikli gereksinimlerini belirledim.			
	3.	Özel gereksinimli çocuğun gereksinimlerini öncelik sırasına koydum.			
	4.	Özel gereksinimli çocuk için belirlenen bilgi ve becerilerin analizini yaptım, basitten zora doğru sıraladım.			
	5.	Özel gereksinimli çocuk için uzun ve kısa dönemli amaçları belirledim.			
II. Bölüm- Aile Katılımı			Evet	Hayır	Katılmadı
1.	Özel gereksinimli çocuğun ailesinin gereksinimlerini belirledim.				
2.	Ailenin gereksinimleri noktasında aile eğitim programı uyguladım.				
3.	Aileye çocuğun gelişimiyle ilgili düzenli yazılı rapor verdim.				
4.	Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin paylaşımında bulunacağı etkinlikler düzenledim.				
5.	Özel gereksinimli çocuğun ailesini, ek destekler (psikolojik danışmanlık, yetersizlik türüne yönelik yazın önerme, yasal haklar vd.) için yönlendirdim.				

VI. Etkinliklerde Yapılan Uyarlamaların Belirlenmesi		Türkçe	Oyun ve Hareket	Müzik	Fen ve Matematik	Okuma-Yazmaya Hazırlık	Sanat
Özel gereksinimli çocuğumun eğitsel ihtiyaçlarını düşünerek	1.Uygun kurallar belirlerim						
	2.Belirlenen kurallara uymayı öğretirim						
	3. Problem davranışları belirleyerek uygun müdahaleyi yaparım.						
	4.Uygun materyal seçerim ya da materyallerde uyarlamalar yaparım						
	5. Uygun yöntem seçerim ya da yöntemlerde uyarlamalar yaparım						
	6.Yönergelerde uyarlamalar yaparım						
	7.Uygun yardım türünü belirlerim ya da yardım türlerinde uyarlamalar yaparım						
	8.Kazanımlarda uyarlamalar yaparım						
	9.Bireysel eğitim yaparım						
	10.Küçük grup eğitimi yaparım						
	11.Akranlarının destek vermesini sağlarım						
	12.Değerlendirme sistemimde özel uyarlamalar yaparım						
	13.Gerektiğinde bir sonraki günlük planımda ek uyarlamalar yaparım.						
Cevap Anahtarı	Sayın Eğitmeni; Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra cevap anahtarına göre soruları cevaplayınız. Size uygun gelen seçeneği ifade eden rakamı ilgili sütunda belirtiniz. Evet 1 Hayır 2 İhtiyaç duymuyor 3						

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Arif BABACAN

Doğum Yeri : ANKARA

Doğum Tarihi : 20.07.1982

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Mehmetçik Lisesi (1996-1999)

Lisans : Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi- İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (1999-2003)

Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı (Ocak 2015)

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl

MEB Özel Gelincik Özel Eğitim Kursu (2004)

MEB Özel Uyum Özel Eğitim Okulu (2005-2006)

MEB Özel Başak Öztürk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (2006-2014)

Uluslararası Kongre Sunum

Aral, N., Bütün-Ayhan, A., Şimşek, Ş. and Babacan, A. 2011. A Study On The Social Adaptation Levels Of Mothers With Disabled And Healthy Children, The 2011 Barcelona European Academic Conference, 6-9 June, 575-582, Barcelona, Spain.

Ulusal Kongre Sunum

Babacan, A., Töret, G., Coşgun-Başar, M. ve Özkubat, U. 2012. Özel eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi, 22. Özel Eğitim Kongresi, 11-12 Ekim, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Bildiri Özetleri Kitabı, 89-90, Trabzon.

Babacan A., Aykut-Esirgemez, Ç., Töret, G. ve Özkubat, U. 2014. Otizmli Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Dikkati Sürdürme ve Akademik Doğruluk Üzerine Kendini İzleme Stratejisinin Etkisinin İncelenmesi, 24. Ulusal özel Eğitim Kongresi, 25-27 Eylül, Trakya Üniversitesi, Bildiri Özetleri Kitabı, 147, Edirne.

Kitap Bölümü

Bütün-Ayhan, A., Babacan A. 2013. Kaynaştırma. Öğretmenlik Alan Bilgisi Okul Öncesi Öğretmenliği. Aral, N., Deniz, Ü. ve Kan, A. (eds), Alan Bilgisi Yayınları, 665-668, Ankara.

Ödüller

"Best Paper Award" : Aral, N., Bütün Ayhan, A., Şimşek, Ş. and Babacan, A. 2011. A Study On The Social Adaptation Levels Of Mothers With Disabled And Healthy Children, The 2011 Barcelona European Academic Conference, 6-9 June, 575-582, Barcelona, Spain.