

Ş. DEĞER

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2018

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL ÖNCESİ
DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK
TUTUMLARIN İNCELENMESİ**

Şahin DEĞER

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KASIM
2018**

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL ÖNCESİ
DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK
TUTUMLARIN İNCELENMESİ**

Şahin DEĞER

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

KASIM

2018

TEZ ONAYI

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şahin DEĞER tarafından Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER 'in danışmanlığında hazırlanan "Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi " başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 14/11/2018 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Juri Başkanı

Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER
Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

**Juri**

Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR
Kırklareli Üniversitesi
Sağlık Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

**Juri**

Dr. Öğr. Üyesi Dilber TEZEL
Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlamasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Şahin DEĞER

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca katkılarını benden esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER'e, yüksek lisans ders dönemi ve tez çalışmam esnasında göstermiő oldukları fedakrlıklar, ilgi ve anlayıőları için başta hayatıma her zaman değer katan eőim Berrak Deniz DEğER'e, manevi desteğini esirgemeyen çok sevgili kızım Derin Deniz DEğER'e, emeklerini üzerimde sürekli hissettiğim ve haklarını ödeyemeyeceğim annem Güner BARSAN'a, ve abim Can ÇETİN'e sonsuz teşekkür ve minnettarlığımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	1
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	1
2.1.1. Okul Öncesi Dönem	1
2.1.2. Okul Yöneticisi.....	1
2.1.3. Okul Öncesi Öğretmeni	2
2.2. Okul Öncesi Dönemin Önemi ve Gerekliliği.....	2
2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Gelişim Özellikleri.....	5
2.4. Okul Öncesi Eğitimi	5
2.4.1. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Hedefleri	7
2.4.2. Okul Öncesi Eğitiminin İlkeleri.....	8
2.4.3. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi	9
3. ÖZEL EĞİTİM VE ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN ÇOCUKLAR.....	12
3.1. Özel Eğitim Kavramı.....	12
3.2. Özel Eğitimin Amaçları.....	14
3.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	15
3.4. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukların Sınıflandırılması.....	15
4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ	17
4.1. Kaynaştırma Eğitimi.....	17
4.1.1. Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Tanımı	17
4.1.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri.....	20
4.1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Önemi ve Yararları.....	24
4.1.4. Kaynaştırma Türleri.....	25

4.1.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma	25
4.1.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	26
4.1.4.3. Tersine Kaynaştırma	26
4.1.5. Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Öğrenci Seçimi ve Değerlendirme ..	26
4.1.6. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları.....	28
4.1.6.1. Kaynaştırma Öğrencilerine Faydaları	28
4.1.6.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Faydaları	30
4.1.6.3. Ailelere Faydaları.....	31
4.1.6.4. Öğretmenlere Faydaları	31
4.1.7. Kaynaştırmaya Yönelik Destek Hizmetleri	32
4.2. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Hazırlık Çalışmaları	33
4.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP).....	36
4.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Sorunlar	38
4.4.1. Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sorunlar.....	39
4.5. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	40
4.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	41
4.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	45
5. GEREÇ VE YÖNTEM	48
5.1. Araştırma Modeli	48
5.2. Evren ve Örneklem.....	48
5.3. Veri Toplama Araçları.....	48
5.3.1. Genel Bilgi Formu	48
5.3.2.Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği	49
5.4. Veri Toplama Süreci	50
5.5. Veri Analizi	51
5.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	51
6. BULGULAR.....	52
6.1. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Tanıdık veya Yakına Sahip Olma	54
6.2. Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu.....	54
6.3. Özel Eğitim ile İlgili Alınan Eğitim Türü	55
6.4. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Durumu	55
6.5. Engelli Çocuklarla Çalışma Süresi.....	56
6.6. Çalışılan Engel Grupları	56

6.7. Kaynaştırma Tecrübesi.....	57
6.8. Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumu.....	58
6.9. Kaynaştırma ile İlgili Alınan Eğitim Türü	58
6.10. Sınıflarında Özel Eğitim Gerektiren Çocuğun Bulunma Durumu	59
6.11. Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Eğitim Talebi	60
6.12. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar	60
6.13. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Pozisyon Açısından İncelenmesi	61
6.14. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Yaş Açısından İncelenmesi	62
6.15. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Medeni Durum Açısından İncelenmesi .	64
6.16. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Öğrenim Durumları Açısından İncelenmesi	66
6.17. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Mesleki Deneyim Açısından İncelenmesi	67
6.18. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Özel Eğitim Gerektiren Bir Tanıdık / Yakın Olup Olmaması Açısından İncelenmesi	69
6.19. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alıp Almama Açısından İncelenmesi	71
6.20. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olma Açısından İncelenmesi	73
6.21. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Kaynaştırma Tecrübesine Sahip Olma Açısından İncelenmesi	76
6.22. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Kaynaştırma Eğitimi Alma Açısından İncelenmesi	78
6.23. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Sınıflarında Önceden Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunma Durumu Açısından İncelenmesi.....	80
6.24. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumu Açısından İncelenmesi	82
6.25. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Sınıflarında Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumu Açısından İncelenmesi	84
7. TARTIŞMA	87
8. SONUÇ VE ÖNERİLER	91
8.1. Sonuçlar.....	91
8.2. Öneriler.....	87

8.2.1. İleriki Araştırmalar Yönelik Öneriler	95
8.2.2. Okul Öncesi Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Öneriler	95
KAYNAKÇA.....	97

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2-1: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimsel Özelliklerinden Bazıları ...	3
Tablo 4-1: Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Verilen Kaynaştırma Destek Hizmetleri	31
Tablo 5-1: Ölçeğin Ağırlık Değerleri ile Sınırları.....	49
Tablo 6-1: Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Özellikleri.....	48
Tablo 6-1: Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Özellikleri ..	53
Tablo 6-2: Özel Gereksinimi Olan Tanıdık veya Yakına Sahip Olma Durumu	54
Tablo 6-3: Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu.....	55
Tablo 6-4: Özel Eğitim ile İlgili Alınan Eğitimin Türü	55
Tablo 6-5: Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Durumu	56
Tablo 6-6: Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Süreleri	56
Tablo 6-7: Çalışılan Engel Grupları	57
Tablo 6-8: Kaynaştırma Tecrübesi Durumu	58
Tablo 6-9: Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumu.....	58
Tablo 6-10: Kaynaştırma ile İlgili Alınan Eğitimin Türü	59
Tablo 6-11: Sınıflarda Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunma Durumu	59
Tablo 6-12: Özel Eğitim Gerektiren Çocuğun Kaynaştırılmasını İsteme Durumu....	60
Tablo 6-13: Kaynaştırma Konusunda Eğitim Talebi	60
Tablo 6-14: Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	60
Tablo 6-15: Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Pozisyon Açısından Farklılaşmasına İlişkin T-test Sonuçları.....	61
Tablo 6-16: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	62
Tablo 6-17: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	63
Tablo 6-18: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	64
Tablo 6-19: Yöneticilerin Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 6-20: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	67

Tablo 6-21: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	68
Tablo 6-22: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Bir Tanıdık / Yakını Olup Olmamasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin T-test Sonuçları.....	69
Tablo 6-23: Yöneticilerin Özel Eğitim Gerektiren Bir Tanıdık / Yakını Olup Olmamasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları	70
Tablo 6-24: Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 6-25: Yöneticilerin Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 6-26: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 6-27: Yöneticilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 6-28: Öğretmenlerin Kaynaştırma Tecrübesine Sahip Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 6-29: Yöneticilerin Kaynaştırma Tecrübesine Sahip Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 6-30: Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 6-31: Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimi Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	79
Tablo 6-32: Öğretmenlerin Sınıflarında Önceden Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunmasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	80
Tablo 6-33: Yöneticilerin Sınıflarında Önceden Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunmasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	81

Tablo 6-34: Öğretmenlerin Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 6-35: Yöneticilerin Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	83
Tablo 6-36: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 6-37: Yöneticilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	86
Tablo 8.1. Çeşitli Değişkenlerin Öğretmen Ve Yöneticilerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4-1: BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) Hazırlama Aşamaları.....	38
---	----

ÖZET

Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri ile yöneticilerinin okul öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Çalışmaya, Kırklareli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile anaokulu yöneticileri ve okulunda anasınıfı olan okulların yöneticilerinden oluşan toplam 100 (28 erkek, 72 kadın) öğretmen ve yönetici katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu ile üç boyut (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ve toplam 30 maddeden oluşan okul öncesi kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t-test, Kruskal Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçekten alınacak maksimum toplam kaynaştırma puanı 150, minimum toplam kaynaştırma puanı ise 30'dur. Tablo 6-14'de elde edilen verilere göre soruların puan ortalaması 81,15 olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bilişsel boyuttaki tutumların pozisyon (öğretmen – yönetici) ve eğitim durumu açısından; duyuşsal boyuttaki tutumların okul öncesinde kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme durumu açısından ve davranışsal boyuttaki tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma durumu, kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme ve sınıflarında özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteme durumu açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Kaynaştırma, Öğretmen, Yönetici, Tutum.

ABSTRACT

The Analysis Of The Attitudes Towards The Inclusive Education Practices In Pre-school Period Based On The Views Of Administrators And Teachers.

The purpose of the study is to investigate pre-school teachers' and administrators' attitudes toward inclusion in pre-school and the factors affecting their attitudes. A total of 100 teachers and administrators (28 male and 72 female) drawn from preschool teachers and administrators in pre-school, and primary school possessing nursery classes in the city center of Kırklareli participated in the study. General personal information form and Attitude toward Inclusion in Preschool Scale including three sub-scales (cognitive, affective and psychomotor) and total of 30 items were used for data collection instrument. Data collected in the spring semester of 2017-2018 academic year were analyzed using independent sample t-test, Kruskal Wallis H test and Mann-Whitney U test. The maximum total inclusion score from the scale is 150 and the minimum total inclusion score is 30. According to the data obtained in Table 6-14, the average score of the questions was found to be 81.15. The results of the study indicated that participants' attitudes in the cognitive, affective and psychomotor dimensions toward the inclusion were middle level, attitudes in cognitive dimension differed significantly in terms of position (teacher – administrator) and education level; attitudes in affective dimensions differed significantly in terms of willingness to get informed about inclusion in pre-school; and attitudes toward psychomotor dimension differed significantly in terms of working with child who needs special training, willingness to get informed about inclusion in pre-school and willingness the child with special needs to be included in their classes.

Keywords: Pre-School, Inclusion, Teacher, Administrator, Attitude.

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Toplumun tüm üyeleri iyi yaşam koşullarında yaşamak, diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmak istemektedir. Bireyler iletişim kurarken veya iletişim kuracakları kişileri seçerken, diğer bireylerin benzerlik ve farklılıklarını çok yakından inceleyerek kendileriyle benzerlik taşıyan kişilerle daha çok yakınlık kurma eğilimindedirler (Kara 2016). Toplumsal yaşamda hiçbir birey bir diğerine benzememekle birlikte bireysel farklılıklar çok çeşitlilik göstermektedir. Gelişim doğası gereğince kişiye özgü olup her bireyin gelişiminin birbirinden farklılık göstermesi doğal bir olgudur. Dolayısıyla her bireyin bireysel farklılıklarından dolayı gereksinimleri de farklılık göstermektedir (Çerezci 2015). Bazı bireyler normal gelişim seyirleri içine farklılıklar gösterirken, bazı bireyler bu normal gelişim sürecinden saparak görme, işitme, ortopedik, zihinsel vb. bazı açılardan farklılıklar göstererek özel gereksinimli hale gelmektedirler. Kişilerin engellerinden dolayı özel gereksinimli hale gelmesi onların bir kusuru veya ayıbı olmayıp çok çeşitli nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla bu tür bireylerin toplumdan soyutlanarak kendi başlarına yaşamaya itilmesi yerine, toplumsal entegrasyonu sağlanarak onların da diğer bireylerle iletişim kurmaları sağlanması kişilik ve yaşam hakları açısından önemlidir.

Geçmişte özel gereksinimi bulunan bireylerin toplum içinde yetersiz kalacakları ve bir şeyler yapamayacaklarına dair anlayış hakim iken günümüzde bu tür bireylere yönelik geçmişteki bu anlayış değişmiş ve bu kişilerin toplumun birer parçası haline gelmesine dönük çok çeşitli uygulamalar geliştirilmeye başlanmıştır. Özel gereksinimi olan kişilerle yapılan çalışmalarda, bu kişilerin kendilerinden beklenen birçok eylemi yerine getirebildikleri gözlemlenmiştir (Bozgeyikli 2009). Bu durum, bu kişilerin toplum dışına itmek yerine onlarında birer birey olarak kabul edilmeleri ve diğer bireyler ile etkileşime girmeleri için önemli bulgulardan biri olmuştur. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin çok öncelerden fark edilip yönlendirilmesi onların hayata daha kolay katılmalarına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla, okul öncesi dönem özel gereksinimi bulunan çocukların keşfedilmesi ve yönlendirilmesi için önemli ve kritik bir aşamadır.

Okul öncesi dönem gelişimin birçok boyutuyla (duygusal, sosyal, dilsel, psikomotor, bilişsel vb.) en hızlı olduğu dönem olup, çocukların bu dönemde gerek aileleri gerekse öğretmenleri tarafından çok yakından takip edilmesi ve gereksinimlerinin belirlenerek ona göre yönlendirilmesi daha sonraki eğitim aşamalarında ve hayatlarında alınacak kararlar açısından önemlidir. Okul öncesi eğitimi çocukların tüm yaşamlarını etkileyecek olan zihinsel, fizyolojik, sosyal dilsel, duygusal ve psikomotor gelişimlerini sağlamakta ve onların kişilik kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Aral ve ark. 2000). İyi bir okul öncesi eğitimi, çocukların gelişim alanlarının tümünde onlardan beklenen becerilere olumlu açılardan katkı sağlamaktadır (Mcwayne ve ark. 2004). Okul öncesi eğitimi alan çocuklar hem gelişimleri açısından önemli seviyeler kaydederler hem de temel eğitim aşamasına hazır hale gelirler (Bada 2017; Çetinkaya 2006).

Okul öncesi dönemde kazanılan birçok beceri kişilerin ileriki yaşamlarının temelini oluşturduğundan, bu dönemde verilecek olan eğitimin kalitesi ve çocukların gereksinimlerine göre yönlendirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle özel gereksinimi bulunan çocukların bu dönemde akranlarıyla birlikte eğitim almaları onların hem o dönemde hem de daha sonraki yıllarda sosyalleşmelerine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu durum, okul öncesi eğitimi ortamlarının özel gereksinimli çocuklara göre düzenlenmesi ve bu çocuklar için en az kısıtlayıcı ortamların oluşturularak normal gelişim gösteren çocukların sınıflarına kaynaştırılması yani kaynaştırma eğitimi ile sağlanabilir. Bu dönemde gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimi ile çocukların bireysel gelişimlerinin ve toplumsal bütünleşmelerinin en üst seviyeye çıkmasına yardımcı olur (Metin 2013).

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi kurumları ile bünyesinde anaokulu olan kurumların yöneticilerinin okul öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumların çeşitli demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönem ile okul öncesi eğitime ilişkin temel kavramların tanımları, okul öncesi dönem ve önemi, okul öncesi dönemi çocukların gelişimsel özellikleri, okul öncesi eğitimin amaçları hedefleri ve ilkeleri ve okul öncesi eğitimin önemine yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda, okul öncesi eğitime ilişkin temel kavramlar (okul öncesi dönem, okul yöneticisi, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitim) ile okul öncesi eğitiminin bileşenleri, amaçları, ilkeleri önemine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulacaktır.

2.1.1. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, çocukların doğumundan zorunlu eğitime başladıkları ana kadar geçen zaman dilimini kapsamaktadır. Genel olarak bakıldığında, okul öncesi dönem, çocukların 0 - 6 yaş aralığına veya doğumundan itibaren ilk 72 ayına (0-72 ay) karşılık gelmektedir (Aslanargun ve Tapan 2012; Tuğrul 2006). Bu dönem çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimleri açısından en önemli zaman aralığı olarak görülmektedir. Bu dönem, çocukların çevrelerini ve dünyayı tanımaya başladıkları bir zaman dilimi olduğundan ve bir çok gelişim döneminin ilk aşaması olmasından dolayı araştırmacılar ve eğitim uzmanları tarafından oldukça önemli olarak görülmektedir.

2.1.2. Okul Yöneticisi

Yönetici, belli bir amaç için örgütlenecek grup halinde bir araya gelen bireylerin hedeflere erişmeleri konusunda uyumlu ve işbirliği içinde çalışmalarını yönetmek zorunda ve sorumluluğunda olan bireylerdir (Erdoğan 2006). Bu tanımdan yola çıkıldığında, okul yöneticisi, okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin milli eğitimin belirlediği amaçlar doğrultusunda, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi amacıyla, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki uyumu ve işbirliğini sağlamak amacıyla planlar yapan ve bunları uygulayan kişilerdir. Okul yöneticisi, öğrencilerin çok çeşitli açılardan gelişimlerinin (bilişsel, duyuşsal, sosyal vb.) sağlanabilmesi için uygun bir öğrenme çevresi tasarlayan ve öğretmenlerin karar verme süreçlerine dâhil olmalarını teşvik ederek

verimli ve etkili bir okul kültürü oluşturan, ayrıca personel ve veliler arasındaki etkileşimi organize eden kişidir.

2.1.3. Okul Öncesi Öğretmeni

Formal düzeyde okul öncesi eğitim alan çocukların, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel açılardan sağlıklı gelişim gösterebilmelerine yardımcı olan ve bu bağlamda planlı – programlı eğitim veren kişidir (MEB 2006).

2.2. Okul Öncesi Dönemin Önemi ve Gerekliliği

Okul öncesi dönemin çocukların dönemsel olarak birçok gelişim özelliklerinin büyük oranda tamamladıkları ve gelecek yaşamlarına ciddi katkılar sağladığından oldukça önemli olduğunu vurgulayan Aslanargun ve Tapan (2007), okul öncesi eğitimde kazanılan becerilerin ve alışkanlıkları temel eğitim ve diğer eğitim süreçlerine katkısının olduğunu ifade etmektedir. Çocukların okulda veya günlük yaşamda yaşadıkları başarı veya başarısızlıklar, onların okul öncesindeki olumlu veya olumsuz deneyimleri ile orantılı olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi döneminde, duygusal ve sosyal olarak kendini geliştiren ve yeterliklere sahip olan çocukların akranları ve diğer kişiler ile daha etkin iletişim kurarak etkileşime girebilmektedirler. Dolayısıyla, akranları ile daha kolay ve etkin bir etkileşime geçmeleriyle dili kullanma, dinleme ve anlama gibi yeterlikleri daha kolay kazandıkları görülmektedir.

Tablo 2-1: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimsel Özelliklerinden Bazıları – MEB (2006)’dan değiştirilerek.

Bilişsel Gelişim Özellikleri (seçilmiş bazı davranışlar)		
36-48 aylık çocuklar	48-60 aylık çocuklar	60-72 aylık çocuklar
<ul style="list-style-type: none"> • 4 parçalı yapbozu tamamlama • 1’den 10’a kadar sayar • Zıt kavramları ayırt etme • Bire bir eşleştirme • Renkleri tanıma ve eşleştirme • Gördüğü nesneyi söyleme • Cinsiyetini söyleme 	<ul style="list-style-type: none"> • 4-10 parçalı yazbozu tamamlama • Nesne ile rakam arasında ilişki kurma • Farklı sesleri ayırt etme • Bir olayı oluş sırasına göre sıralama • Renkleri isimlendirme • Gösterilen resimlerle öykü oluşturma 	<ul style="list-style-type: none"> • 10-25 parçalı yapbozu tamamlama • 20’ye kadar ritmik sayma • Neden – sonuç ilişkisi kurma • Haftanın günlerini söyleyebilme • Yaptığı işe dikkatini verme • Problemin çözümüne yönelik akıl yürütme • Üç öğeden oluşan örüntü oluşturma
Dil Gelişim Özellikleri (seçilmiş bazı davranışlar)		
36-48 aylık çocuklar	48-60 aylık çocuklar	60-72 aylık çocuklar
<ul style="list-style-type: none"> • Sesin geldiği yönü söyleme • 3-4 sözcüklü cümle kurma • Neden, nasıl, kim? Gibi sorular sorma • Konuşmalarında, isim, fiil, kişi zamiri, sıfat ve çoğul eklerini kullanma • İfadelerinin çoğunun anlaşılması • İki olayı oluş sırasına göre anlatma 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesin özelliğini söyleme • Bileşim cümle kurma • Konuşmalarda edat kullanma • Zıt anlamlı sözcükler kullanma • Neden, nasıl, kim? Gibi sorulara yanıt verme • Üç veya dört yönergeyi yerine getirme 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri söyleme • Sesinin tonu, hızı ve şiddetini ayarlama • Sıralı ve bileşim cümle kurma • Kim, ne, ne zaman, nerede, neden nasıl? gibi sorular sorma ve soruları yanıtlama • Akıcı konuşma
Motor Gelişim Özellikleri (seçilmiş bazı davranışlar)		
36-48 aylık çocuklar	48-60 aylık çocuklar	60-72 aylık çocuklar
<ul style="list-style-type: none"> • Düz çizgide yürüme • Tek ve çift ayak üzerinde sıçrama 	<ul style="list-style-type: none"> • Dairesel çizgide yürüme • Koşarken komutla yön değiştirme 	<ul style="list-style-type: none"> • Engellerin üzerinden koşarak atlama • Ritmik olarak

<ul style="list-style-type: none"> • Değişik yönlere yuvarlanma • Tek ayak üzerinde 4-5 sn durma • Sıvıları bir kaptan başka bir kaba boşaltma • Müzik eşliğinde serbest dans etme 	<ul style="list-style-type: none"> • Engelin üzerinden çift ayakla atlama • Tek ayak üzerinde 7-8 sn durma • Basit dans adımları yapma • Nesnelere ipe dizme 	<ul style="list-style-type: none"> • sekme • Topu yerde 5-6 kere sektirme • Tek ayak üzerinde 9-10 sn durma • Kalem doğru tutma • 1-5 arası rakamları kopya etme
--	--	---

Öz Bakım Becerileri (seçilmiş bazı davranışlar)

36-48 aylık çocuklar	48-60 aylık çocuklar	60-72 aylık çocuklar
<ul style="list-style-type: none"> • Kendi kendine yemek yeme • Yardımla giyinme • Saçını yardımla tarama • Kendine ait eşyaları toplama • Dişlerini yardımla fırçalama 	<ul style="list-style-type: none"> • Saçını tarama • Giysileri yardımsız giyme, çıkarma • Ayakkabılarını yardımla bağlama • Dişlerini fırçalama • Sofra kurallarını uyma 	<ul style="list-style-type: none"> • Elini yüzünü yıkama ve kurulama • Vücudunu yıkama • Ayakkabılarını bağlar • Yemek araç – gereçlerini yetişkin gibi kullanma

Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri (seçilmiş bazı davranışlar)

36-48 aylık çocuklar	48-60 aylık çocuklar	60-72 aylık çocuklar
<ul style="list-style-type: none"> • Kendisi ile ilgili soruları yanıt verme • Grup oyunlarına katılma • Nezaket sözcükleri kullanma • Duygularını ifade etme • Kendine ait nesnelere paylaşma 	<ul style="list-style-type: none"> • Adını, soyadını ve yaşını söyleme • Yetişkinleri konuşmasına katılma • Duygularını jest – mimikle ifade etme • Bir sorunu olduğunda yardım isteme 	<ul style="list-style-type: none"> • Evin adresini söyleme • Duygularını belli etme • Kurallara uyma • Aldığı sorumluluğu yerine getirme • Kendine güven duyma

2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Gelişim Özellikleri

Gelişim, bireylerde bir bütün halinde olup belirli aşamalar halinde meydana gelmektedir. Gelişim dönemleri ve aşamaları birbiriyle etkileşim halindedir. Okul öncesi dönemde, çocukların gelişim özelliklerine bakılacak olursa, özellikle fiziksel, dilsel, sosyal, duygusal ve öz bakım becerileri açısından gelişim gösterdikleri görülmektedir (Bada 2017).

Okul öncesi dönemi 0 – 72 aylık dönemi kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi eğitime yönelik hazırlamış olduğu eğitim programı 36 – 72 aylık döneme yöneliktir. Eğitim programında da görüleceği üzere 36 – 72 aylık çocukların gelişim özellikleri, (a) bilişsel gelişim, (b) dil gelişimi, (c) motor gelişimi, (d) öz bakım becerileri ve (e) sosyal – duygusal gelişim olmak üzere 5 grup halinde incelenmiştir (MEB 2006).

Her bir gelişim alanına yönelik olarak okul öncesi eğitim programında belirtilen ve bu yaş grubu çocukların göstermeleri beklenen temel becerilerden bazıları Tablo 2.1. de verilmiştir (MEB 2006).

2.4. Okul Öncesi Eğitimi

Eğitim süreci, yaşam boyu devam eden çok aşamalı ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor alanlarda bir çok açıdan gelişimleri sağlanır. Eğitim sürecine genel olarak bakıldığında, formal ve informal eğitim olmak üzere iki temel başlığın karşımıza çıktığı görülecektir. Formal eğitim uzman denetiminde, belirli bir plan ve program çerçevesinde tasarlanan, kurumsal olarak yürütülen eğitim faaliyetlerine karşılık gelmektedir. Diğer taraftan, informal eğitim ise, bireylerin günlük yaşam deneyimlerinin sonucu olarak diğer kişilerle etkileşimine bağlı, belli bir plan ve program dahilinde olmayan eğitim sürecine karşılık gelmektedir.

Bu açıklamalar dikkate alındığında, okul öncesi eğitimi formal ve infomal eğitim sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimi, bir çok araştırmacı ve eğitim uzmanı tarafından bu aşamanın farklı boyutları ve kazanımları dikkate alınarak tanımlanmıştır.

Aral ve ark. (2000), okul öncesi eğitimi, çocukların bütün hayatlarını etkileyecek olan zihinsel, fizyolojik, sosyal, dilsel, duygusal ve psikomotor gibi bir

çok alanda gelişimlerini sağlayarak onların kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olan, aileler veya okul tarafından sağlanan, doğumdan zorunlu eğitim olan ilkökul dönemine kadar devam eden süreci kapsayan eğitim süreci olarak açıklamaktadırlar.

Çetinkaya (2006), okul öncesi eğitimi, çocuklara zengin uyarılar içeren çevre olanakları sağlayarak onların kişisel özellik ve gelişimlerine uygun bir şekilde sosyal ve zihinsel açılarından temel eğitime ve yaşama hazırlayan eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Ural ve Ramazan (2007), okul öncesi eğitimi, çocukların 0-6 yaş aralığındaki dönemine ilişkin çeşitli açılardan gelişimlerine yönelik olarak, planlı, sistemli ve organizeli tüm eğitim faaliyetlerini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Aslanargun ve Tapan (2012), okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan zorunlu eğitim olan temel eğitime başladığı zamana kadar geçen ilk altı yaşını kapsayan, çocuğun ileriki yaşamında önemi bir yeri olan, zihinsel, fiziksel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini büyük oranda tamamladıkları gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Tüm bu tanımlar dikkate alındığında, okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan temel eğitime kadar geçen 0-72 aylık dönemi kapsayan, çocukların bireysel gelişim ve özelliklerine bağlı olarak bedensel, zihinsel, dilsel, sosyal, duygusal, psikomotor gelişimlerini destekleyen, çok zengin çevresel uyarıcılarla karşı karşıya kaldıkları, onları temel eğitime hazırlayan ilk eğitim aşaması olarak tanımlanabilir. Genel olarak bakıldığında, okul öncesi eğitimi;

- 0-6 yaş aralığındaki dönemi kapsar
- Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, dilsel duygusal gelişimlerine odaklanır
- Çocukların temel eğitime uyumunu sağlar ve onları temel eğitime hazırlar
- Çocukların bireysel gelişim ve farklılıklarını dikkate alır
- Çocuklara, onların gelişimsel özelliklerine bağlı olarak zengin uyarıcı çevre olanakları sunar.

Okul öncesi döneminin ve eğitiminin özellikleri dikkate alındığında, bu yaş dönemindeki çocukların gelişimlerine yönelik planlanacak olan plan ve programların dikkatli ve titiz bir çalışma ürünü olmasının gereği ortadadır. Bu dönemde, öğrencilerin dış dünya ile etkileşime girdikleri, çevrelerini tanıyarak

anlamlandırdıkları, birçok açıdan kişilik ve gelişimsel özelliklerini gerçekleştirdikleri ve gelecek hayatları için sağlam bir zemin oluşturacakları önemli bir aşamadır. Bu önemin farkında olan, araştırmacılar, eğitim uzmanları ve bakanlık yetkilileri bu döneme yönelik çok ciddi araştırmalar yürütmüş okul öncesi eğitime yönelik amaç ve hedefleri ortaya koymuştur. Ayrıca, okul öncesi döneme yönelik kazandırılacak olan davranışlar da detaylı bir şekilde bu döneme yönelik hazırlanan programlarda yer almaktadır.

2.4.1. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Hedefleri

Okul öncesi eğitimde, çocukların duyu, öz-bakım, dil, yaratıcılık ve üst öğrenme dönemlerine hazırlığın ve uyumun sağlanması açılarından temel oluşturulmakta özellikle bilişsel ve duyuşsal açılardan yeterlik ve beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu eğitim süreçleri ile çocukların gelişimsel gereksinimleri karşılanmakta, gelişim alanları arasındaki dinamik etkileşim desteklenerek, onların tüm gelişim alanlarındaki kazanımlarının bir üst düzeye çıkarılması hedeflenmektedir (Aslanargun ve Tapan 2007).

Bada (2017), okul öncesi eğitimin temel amacının çocukların gelişim alanlarındaki yeterliklerini geliştirmelerine imkan tanıyarak onların temel eğitime hazırlamak olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla, çocuklar için bu kritik dönemin iyi değerlendirilmesi gerektiğini, bu dönemde kazanamadıkları davranışları ileriki dönemlerde kazanamayabileceklerini ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2016 yılında okul öncesi eğitim programının amaç ve temel ilkeleri belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programında yer alan bu temel amaçlar şu şekildedir (MEB 2016).

- a) *Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,*
- b) *Onları ilkokula hazırlamak,*
- c) *Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,*
- d) *Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.*

Çetinkaya'nın (2006) belirttiği gibi, okul öncesi eğitimi, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerle birlikte çevresel uyumunu sağlamayı amaçlamaktadır.

2.4.2. Okul Öncesi Eğitiminin İlkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Bakanlığı tarafından geliştirilen, okullarda uygulanmaya başlanan programda da yer aldığı üzere, okul öncesi eğitimi yaşamının temelini oluşturan öğrenme hızının en yüksek olduğu dönemdir. Her ne kadar gelişimsel özellikler tüm çocuklar için ortak olsa da her çocuğun kendine özgü özelliklerinin olduğunda yola çıkıldığında bireysel farklılıklar gözlemlenmektedir. Serençelik (2016), okul öncesi eğitimin dayandığı temel bazı ilkelerin bulunduğunu ve bu ilkelerin çocuğun gelişiminin izlenmesi, toplumsal değerler ve davranışların kazandırılması ile yaratıcılığının ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Okul öncesi eğitimin temel ilkelere dayandığı anlayışından yola çıkılarak bu yaş öğrencileri için geliştirilen 2016 okul öncesi eğitim programında, bu programın etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla uygulamaya yönelik olarak ilkeler ortaya konulmuştur. Bu ilkeler (MEB 2016 ss. 8-9)

- a) *Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.*
- b) *Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.*
- c) *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.*
- d) *Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.*
- e) *Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.*
- f) *Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.*

- g) *Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.*
- h) *Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.*
- i) *Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.*
- j) *Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.*
- k) *Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir. → Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.*
- l) *Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.*
- m) *Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.*
- n) *Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.*
- o) *Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.*
- p) *Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.*

2.4.3. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi

Her bir çocuğun, sağlıklı bir zihin, ruh ve beden sağlığına sahip olarak yetiştirilmeye, ilgi, istek ve yeteneklerine bağlı olarak gelebileceği en üst aşamaya kadar ilerlemeye hakkı vardır. Okul öncesi dönem, bu açılarından kritik öneme sahip olan bir dönemdir. Dolayısıyla, çocukların sahip oldukları potansiyellerin keşfedilerek onların gelişimlerinin sağlanması ve gelecek yaşamları için temel oluşturulması açısından davranışlar kazandırılmasında bu dönem önemlidir.

Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş aralığında bulunan çocukların bireysel farklılıkları ile gelişimsel özellikleri gözetilerek onların fiziksel, zihinsel, duygusal,

sosyal, dilsel alanlarda gelişimlerini desteklemekte olup bu dönemdeki çocukların sağlam bir kişilik yapısı geliştirmelerine olanak tanınması açısından gerekli ve önemlidir. Zembat (2007)'de belirtildiği gibi, bu eğitim süreci çocukların gelişimlerine ve kişilik yapısının oluşumuna odaklandığı kadar onların temel eğitime uyumunu da kolaylaştırmaktadır. Çocuklara, bu dönemde gerek aileleri tarafından gerekse formal süreçlerde nitelikli bir okul öncesi eğitimi verilmezse öğrencilerin bir çok alandaki gelişimi sekteye uğrayabilir.

Okul öncesi dönem (0-6 yaş veya 0-72 ay) gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde çocukların gelişim ve öğrenme kapasiteleri oldukça hızlı olup, kazanılan davranışların çoğu çocukların kişilik, alışkanlık, inanç, tavır ve değer yargısı gibi özelliklerinin temelini oluşturur (Katrancı 2014). Dolayısıyla öğrencilere sunulacak olan zengin uyarınların onların gelişimine büyük oranda katkısı olacaktır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının ortaya konulması, eğitim planlamalarının buna göre yapılması ve zengin uyarılardan oluşan bir eğitim ortamının oluşturulması gelişimlerini sağlamak açısından uygun olacaktır. Bu kritik dönemde verilecek olan eğitimin ertelenmesi veya uygun şekilde sunulmaması durumunda çocuğun gelişiminde sorunlar yaşanabilecektir ki bu durum hem çocuğun temel eğitime hazır hale gelmesi açısından hem de çocuğun diğer gelişim aşamalarındaki davranışlarını gerçekleştirmesi açısından sorunlar yaşamasına neden olacaktır.

0-6 yaş çocukluk döneminde çocuklara aileleri tarafından verilen okul öncesi eğitimi tek başına yetersiz kalmakta, bunu tamamlayan formal bir eğitim sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Aileler her ne kadar bilinçli ve ilgili olsalar da çocukların profesyonel olarak planlı ve programlı bir eğitim sürecine katılmaları onların gelişimlerinin hızlanması açısından etkili olacaktır.

Katrancı (2014), okul öncesi eğitimin iki temel öneminin olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; (a) topluma ve ülkeye sağladığı katkılar, (b) bireysel gelişime sağladığı katkılar. Bu eğitim aşamalarının, topluma ve ülkeye sağladığı katkılarına bakıldığında, iyi bir eğitim almış, gelişimini tam olarak sağlamış bireylerin toplumsal gelişime ve ülkenin refah seviyesine katkısının da yüksek olacağı açıktır. Okul öncesi eğitimin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara eşit düzeyde eğitim sunması ve fırsat eşitliğini sağlaması, bu eğitimin toplumsal olarak sağladığı

katkılarından bir diğeridir. Okul öncesi eğitimin, çocukların bireysel gelişimine sağladığı katkılar açısından bakıldığında ise karşımıza çocukların fiziksel, zihinsel, dilsel, sosyal, ruhsal, psikomotor gelişim ve öz bakım becerileri açısından bir çok davranış kazanması, temel eğitime hazır hale gelmesi ve yaşamın diğer aşamaları için temel becerileri kazanması çıkmaktadır.

Okul öncesi eğitimin, temel amaçlarından biri de çocukları ilkokula hazırlamak ve uyumunu sağlamaktır. Okul öncesi eğitimi alan çocukların, almayanlara göre ilkokula uyumları daha kolay olmakta ve hazırbulunuşluluk düzeyleri daha iyi olmaktadır (Cinkılıç 2009). Bu açıdan bakıldığında, çocukların ilkokula hazır hale gelmesi ve uyumunun sağlanmasında, okul öncesi eğitimi çocuklara sadece okuma – yazmaya hazır hale gelme konusunda değil, bunun yanında sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel açılardan üst aşama için hazır olmalarına yardımcı olmaktadır (Katrancı 2014).

3. ÖZEL EĞİTİM VE ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN ÇOCUKLAR

Bu bölümde, özel eğitim kavramı, özel eğitimin amaçları ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların sınıflandırılmasına ilişkin bilgiler sunulacaktır.

3.1. Özel Eğitim Kavramı

Tüm çocuklar gelişim özellikleri açısından birbirinden farklı gelişim göstermektedirler. Özellikle öğrenme yeterlikleri ile fiziksel özellikleri çok çeşitlilik göstermektedir ki bu da bireysel farklılık kavramını ortaya çıkarmaktadır. Ancak öğrenciler arasındaki bu farklılıklar her zaman özel gereksinim anlamına gelmez. Normal gelişim gösteren çocuklarda bu farklılıklar çok fazla olmadığından ve genel olarak benzer gelişim özellikleri taşıdıklarından, bu çocuklar genel eğitim hizmetinden yararlanırken çok sorun yaşamazlar.

Özel gereksinimi olan çocuklar, genel olarak normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak fiziksel özellikler ve öğrenme yeterlikleri açısından çeşitli yetersizlikler ve engel durumlarına sahiptirler. Dolayısıyla, özel gereksinimi olan çocukların, genel eğitim program ve ortamlarında bazı gereksinimleri tam olarak karşılanamamaktadır (Eripek 2013). Bu durumda, bu çocuklar özel eğitim programlarından yararlanmaktadırlar veya özel eğitim programlarına yönlendirilmektedirler.

Özel eğitim, genel ve ortalama öğrencilerin sahip oldukları özelliklerden (gelişim ve öğrenme açısından) önemli düzeyde farklılık gösteren öğrencilere yönelik bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olanaklarını en üst seviyeye taşımaya amaçlayan eğitim hizmetlerinin tümüne verilen addır (Kırcaali-İftar 1998).

Bir diğer tanımda, özel eğitim kavramı, “özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Eripek 2013 s. 4).

Özel eğitim kavramı, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB 2018), “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve

sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak ifade edilmektedir.

2004 temmuz ayında çıkarılan Özel Eğitim Gereksinimli Kişiler için Eğitim (Education for Persons with Special Education Needs – EPSEN) yasasına göre özel eğitim ihtiyacı, süreklilik arz eden fiziksel, duyuşsal, zihinsel sağlık veya öğrenme yetersizliğine bağlı olarak kişinin kapasitesinin yetersizliğinden dolayı eğitime katılma veya yararlanma olarak tanımlanmaktadır (NCSE 2014).

Özel eğitim gereksinimi duyan çocukların çeşitli yetersizlikler gösterdiği bilinmektedir. Yetersizlik kavramı, bireyin belirli bir şekilde davranma konusunda sınırlı kapasiteye sahip olma veya bir şeyleri yaparken yeterlilik gösterememe olarak tanımlanmaktadır (Eripek 2013). Bu kavram, engel veya özür kavramları ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Özel eğitime muhtaç çocukların engel durumlarına neden olan bazı durumlar bulunmaktadır. Kırcaali-İftar (1998), Cavkaytar ve Diken (2006), Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla, (2008), MEB (2011) ve Diken (2017) bu engel durumlarını doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olmak üzere üç grupta sınıflamaktadır.

Doğum Öncesi Nedenler

- Kromozomsal nedenler,
- Anne-baba arasındaki kan uyuşmazlığı,
- Kalıtımsal hastalıklar,
- Akraba evlilikleri,
- Annenin doğum yaşı,
- Gebelikte doktora danışmadan ilaç kullanılması,
- Gebelikte annenin alkol, sigara ve uyuşturucu madde kullanması,
- Gebelikte annenin radyasyona maruz kalması,
- Gebelikte yetersiz beslenme,
- Gebelikte geçirilen enfeksiyon hastalıkları,
- Gebelikte annenin geçirdiği kaza ve travmalar
- Kurşun zehirlenmesi
- Gebelikte sağlık kontrollerinin yapılmaması,

- Vitamin ve mineral eksikliği,
- Çok sayıda ve sık hamile kalınması,
- Annenin sahip olduğu kronik hastalıklardır.

Doğum Sırası Nedenler

- Doğumun sağlık kuruluşunda ve sağlık elemanlarınca gerçekleştirilmemesi,
- Doğumun beklenen süreden önce ve güç oluşu,
- Bebeğin düşük doğum ağırlıklı doğması,
- Doğum esnasında bebeğin travmaya maruz kalması,
- Doğum esnasında bebeğin oksijensiz kalması,
- Beyin sarsılmasından kaynaklı beyin incinmesidir.

Doğum Sonrası Nedenler

- Doğum sonrası bebeğin ağır ve ateşli hastalık geçirmesi,
- Bebeğin sağlık kontrolünden geçirilmemesi, gerekli testlerin yapılmaması,
- Bebeğin aşılarının düzenli yaptırılmaması,
- Ağır doğum sarılığı,
- Bebeğin yetersiz ve dengesiz beslenmesi,
- Ev, iş, trafik kazaları,
- Zehirlenmeler,
- Aile ve çevrenin eğitimsizliği,
- Bireylerin ihmal ve istismar edilmesi,
- Doğal afetlerdir.

3.2. Özel Eğitimin Amaçları

07 Temmuz 2018 tarih ve 30471 sayılı resmi gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gereğince, İkinci bölüm, temel ilkeler ve amaçlar başlığı, özel eğitimin amaçları alt başlığı altında, özel eğitimin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB 2018).

“ Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenme, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.”

3.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

07 Temmuz 2018 tarih ve 30471 sayılı resmi gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gereğince, İkinci bölüm, temel ilkeler ve amaçlar başlığı, özel eğitimin temel ilkeleri alt başlığı altında, özel eğitimin temel ilkeleri Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda şu şekilde sıralanmıştır (MEB 2018).

- a) *Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması*
- b) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması*
- c) *Özel eğitim hizmetlerine erken dönemlerde başlanması*
- d) *Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi*
- e) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uygulamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi*
- f) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her türlü ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması*
- g) *Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması*
- h) *Ailelerin özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması*
- i) *Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışmaları.*

3.4. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukların Sınıflandırılması

Alan yazın incelendiğinde, özel eğitime gereksinim duyan çocukların yetersizlik veya engel durumlarına göre farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Kırcaali – İftar (1998), özel gereksinimli öğrencilerin, genel olarak; zihin engelliler, öğrenme güçlüğü gözlenenler, duyu ve davranış bozukluğu olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, konuşma ve dil sorunları, işitme engelliler ile üstün zekalılar ve üstün yeteneği olanlar olarak sınıflamaktadır.

NCSE (2014), özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bu durumlarının dört farklı yetersizlikten kaynaklandığını ifade etmektedir; fiziksel yetersizlik, duyu yetersizlik, zihinsel sağlık yetersizliği ve öğrenme yetersizliği.

Aker (2014), her bireyin sahip olduğu yetersizliğin kendine özgü olduğunu, ancak bu tür kişilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, tanılanması eğitimlerine ilişkin uygun planlamaların yapılması için ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçları açısından sınıflandırılmasının gereğine atıf yaparak, bu kişileri; zihinsel öğrenme yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, ortopedik yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, duygusal, davranışsal ve sosyal uyum güçlüğü olan bireyler, otistik özellikler gösteren bireyler, üstün zeka ve üstün yeteneği olan bireyler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gösteren bireyler olmak üzere sınıflandırmaktadır.

4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi, kavramsal tanımı, amaç ve ilkeleri, önem ve yararları, kaynaştırma türleri, kaynaştırma öğrencisinin başarısının değerlendirilmesi, kaynaştırma öğrencisinin seçimi, kaynaştırma eğitime yönelik yapılan etkinlikler, hazırlık çalışmaları, eğitim programları ile genelde kaynaştırma eğitiminde özelde ise okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunların neler olduğuna dair bilgiler verilecektir.

4.1. Kaynaştırma Eğitimi

Tüm çocuklar fiziksel, bilişsel, sosyo-duyuşsal ve öğrenme özellikleri açısından çok çeşitli özelliklere ve farklılıklara sahiptir. Her bir çocuğun kendisine özgü olduğu düşünüldüğünde bu farklılıkların ortaya çıkması normaldir. Bu farklılıkların belli sınırlar dahilinde olması durumunda çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Ancak, farklılıkların belirli sınırlar dahilinde olmaması ve daha büyük olması durumlarında, genel eğitim hizmetleri bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının tam olarak karşılayamamasından dolayı özel eğitim hizmetleri gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Metin 2013).

Normal gelişim göstermeyen bireylerin toplumsallaşması, toplum tarafından kabul görmeleri ve yaşam becerileri kazanmaları açısından kaynaştırma eğitimi önemli ve gereklidir. Eğitim hakkının tüm bireyler için eşit olarak sağlanmasının gerekliliğinden yola çıkarak, normal gelişim göstermeyen çocukların sınıflandırılması, dışlanması ve soyutlanması hem eşitlik ilkesine terstir hem de insan hakları açısından sorunlu bir durumdur. Dolayısıyla, özellikle son yıllarda, bu tür çocukların izole edilmeden toplumsallaştırılmalarının sağlanması amacıyla ihtiyaçlarına göre bazı özel programlara yani kaynaştırma programlarına alınmaları yaygın olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi, herhangi bir engeli bulunan öğrencilerin, herhangi bir engeli olmayan normal gelişim seyri içinde olan akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim verilmesi düşüncesine dayalı bir anlayıştır.

4.1.1. Kaynaştırma Eğitiminin Kavramsal Tanımı

Günümüzde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimsel ihtiyaçları karşılanırken onlara özel olarak hazırlanmış öğrenme ortamları ile özel materyallerin yanında normal eğitim gören akranlarıyla birlikte eğitim alabilmeleri ve genel eğitim

ortamlarından yararlanmaları sağlanmaktadır (Koçyiğit 2015). Kaynaştırma eğitimi olarak bilinen bu uygulama, son yıllarda oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan veya herhangi bir durumdan dolayı yetersizliği bulunan çocuklara sağlanacak olan destek hizmetleri kapsamında diğer normal akranları ile birlikte eğitim görmelerini kapsayan süreç olarak tanımlanmaktadır (De Boer, Pijl ve Minnaert 2010).

Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma eğitimine katılmanın temelinde sosyal adalet, insan hakları ve eşit fırsatların sağlanması gibi temel konuların yattığını ve bu bağlamda kaynaştırma eğitiminin gerekliliğini savunan Moran ve Abbott (2002), kaynaştırmayı, genel eğitim verilen kurumlardaki normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimi bulunan çocukların aynı ortamda etkileşimini ve ilişkilerini arttırmaya yönelik faaliyetler olarak tanımlamaktadır.

Batu (2000) kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim veren normal sınıfa yerleştirilmesi olarak görüldüğünü ancak bunun tam olarak kaynaştırma olması ve bu kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için destek hizmetinin sağlanmasının önemine atıf yapmıştır.

573 nolu KHK ile çıkartılan ve Haziran 1997 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hakkına yönelik kararnamenin 3. maddesinde kaynaştırma uygulamasına yönelik atıf yapılmakta ve kaynaştırma şu şekilde tanımlanmaktadır;

“...kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için geliştirilmiş eğitim ortamları” (Özel Eğitim Hakkında KHK/573, 3. nolu madde)

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB 2018) kaynaştırma yoluyla eğitim tanımı şu şekilde yapılmaktadır

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her türlü kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”

Buradaki, kararnamenin 3. Maddesinden de anlaşılacağı üzere, kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim ortamlarının özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların etkileşim içinde bulunmaları sağlanarak, bu çocukların sosyal açıdan gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitimin amaçlarının en üst seviyede gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanması veya tasarlanmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Kargın (2004), kaynaştırmayı, özel gereksinimi olan çocukların özel eğitim desteği alarak genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmeleri olarak ifade etmektedir.

Eğitimde gerçekleştirilen kaynaştırmanın bir insan hakkı olduğunu savunan UNESCO (2005 s.12), kaynaştırmayı çocukların çeşitliliğine yönelik pozitif yanıt veren ve bireysel farklılıkları sorun olarak değil öğrenmeyi zenginleştiren bir imkan olarak gören bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Ayrıca, kaynaştırmayı, eğitim içindeki ve eğitimden kaynaklanan dışlamaları azaltıp, öğrenmeye, kültüre ve topluluklara katılımı arttırarak, tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğine yanıt veren bir süreç olarak görmektedir. Bu bağlamda, UNESCO, kaynaştırmanın dört temel ögesine atıf yapmaktadır. Bu ögeler;

- Kaynaştırma bir süreçtir
- Kaynaştırma, engellerin tanımlanması ve kaldırılması ile ilgilidir.
- Kaynaştırma, tüm öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısı ile ilgilidir.
- Kaynaştırma, marjinalleşme, dışlama veya başarısızlık riski altında olabilecek öğrenenlere özel bir vurgu yapar.

İmrak (2009) kaynaştırmanın temelini özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin birlikte eğitim almalarının oluşturduğunu ifade etmektedir.

Metin (2013), okul öncesi kaynaştırma konusunda yapmış olduğu 54 çalışmanın doküman analizine bağlı olarak, kaynaştırmanın, özel gereksinimi çocukların kendileri için en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarına imkan sağlayan, özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların aynı ortamlarda eğitim almalarına imkan tanıyan ve böylelikle bu çocukların bireysel gelişimleri ile toplumsal bütünleşmelerinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olan bir uygulama olarak ifade etmektedir.

Tüm bu tanımlamalar ve açıklamalardan anlaşılacağı üzere, kaynaştırma normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimi olan çocukların bu çocuklara destek hizmetleri sağlanması koşuluyla aynı öğrenme ortamında birlikte eğitim almaları yoluyla etkileşimlerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerin tümü olarak görülmektedir.

4.1.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Kaynaştırma eğitime yönelik alan yazında ifade edilen çeşitli amaçlar ve ilkeler yer almaktadır. Bunun dışında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde kaynaştırma yoluyla eğitim tanımlanarak, kaynaştırmanın amaçları ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin ölçütler sıralanmıştır. Genel olarak, ülkemizdeki uygulamalar bu yönetmelikte yer alan amaç ve ölçütler dahilinde hazırlanıp uygulandığından burada ifade edilecek olan amaç ve ölçütler yönetmeliğe atıf yapılarak verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yönetici, öğretmen ve aileler için hazırlanan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kılavuzda (Gürkan, 2010), kaynaştırmanın özel gereksinimi olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların aynı ortamda eğitim görmesi yoluyla onların eğitsel ve sosyal açılarından bütünleşmesinin sağlanacağı ve kaynaştırmanın temel amacının çocuğun sahip olduğu ilgi ve yeteneklerini en iyi biçimde kullanmasına olanak tanımak ve toplum içinde yaşayabilmelerini kolaylaştırmak olduğunu ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB 2013 ss. 4-5), kaynaştırma eğitime yönelik hazırlamış olduğu "Kaynaştırma Eğitimi" modülünde, kaynaştırmanın amacının özel gereksinimli olan kişilerin normal hale getirilmesi olmadığını, özel gereksinimi olan çocukların;

- *Kendi gerçeğini benimsemesini sağlamak,*
- *Onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmak,*
- *Normal gelişim gösteren diğer çocuklarla nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenmeleri ve yaşlılarına uyum sağlayabilmelerini gerçekleştirmek,*

- *Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli yaşlıtlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım etmek,*
- *Anne-babaların, diğer çocuklar içinde çocuklarının başarılı yönlerini görmelerine, onun sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi olarak değerlendirmelerine ve buna göre tavır takınmalarına yardımcı olmaktır.*

Kaynaştırma yoluyla gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamalarına ilişkin ölçütler şu şekilde belirtilmiştir (MEB 2013).

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.*
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.*
- Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.*
- Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlanır.*
- Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirme birimi oluşturulur.*
- Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.*

- g) *Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.*
- h) *Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.*
- i) *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.*
- j) *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.*
- k) *Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.*
- l) *Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.*
- m) *Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.*
- n) *Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların*

mevcutları 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

Kaynaştırma eğitiminin sadece özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katılımının sağlanması olmadığını ifade eden Kargın (2004), kaynaştırmaya ilişkin ilkeleri şu şekilde özetlemektedir;

1. Başta okul yöneticileri olmak üzere, tüm okul personelinin özel gereksinimli olan öğrencilere yönelik destekleyici ve kabul edici bir tutum sergilemeleri
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları olumlu olması ve öğretmenlerin her öğrenciye önemli ve yeterli olduklarını hissettirmesi
3. Genel eğitimin verildiği sınıfların, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve öğrenmelerini kolaylaştırabilecek şekilde düzenlenmesi
4. Genel eğitimin verildiği sınıflarda, tüm öğrencilerin birlikte öğrenme, oynama, sosyal ve eğitimsel faaliyetlere katılma olanaklarına sahip olmaları
5. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimi bulunan öğrenci ile ilgili bilgilendirilmesi
6. Özel gereksinimi olan öğrencilere destekleyici özel eğitim hizmetlerinden yararlanma olanağı tanınması
7. Kaynaştırma sınıfındaki tüm öğrencilerin aileleri ile işbirliğinin sağlanması

Gürkan (2010) kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde yürütülüp temel amacının gerçekleştirilebilmesi yoluyla kaynaştırma öğrencilerine maksimum hayat deneyimi sunmak açısından bazı önemli ilkelerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu ilkeler özetle şu şekildedir;

- Özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı kurumlarda eğitim görme hakkı olduğu
- Kaynaştırma eğitiminin, genel ve özel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu

- Kaynaştırma hizmetlerinin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim durumlarına göre planlandığı
- Aile-okul-eğitsel tanıma sürecinin karar verme açısından önemli olduğu
- Kaynaştırmanın erken yaşlarda başlaması gerektiği
- Kaynaştırmada bireysel farklılıkların esas olduğu
- Kaynaştırmada, gönüllü olma, sabır, sevgi ve gayretin gerekliliği
- Kaynaştırmanın doğal ortamlarda normal gelişim gösteren çocuklarla verilmesinin gerekliliği
- Duyu kalıntısından yararlanmanın esas olması
- Kaynaştırmanın, bu faaliyete katılan bireyleri toplumun parçası haline getirmeyi amaçlaması
- Kaynaştırmada okul-aile-çevre işbirliğinin esas olması

4.1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Önemi ve Yararları

Kaynaştırma eğitimi, engeli bulunan bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata karışarak birer olarak görülmeleri ve toplum tarafından kabul görmeleri ve toplumdaki dışlanmamaları açısından önemlidir. Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların bir arada ve aynı ortamda ayrıştırmadan eğitim alma hakkı tanımaktadır ki, her bireyin eşit eğitim fırsatlarından yararlanması insan haklarının doğal bir gereğidir.

Özel Eğitim hakkında çıkartılan 573 nolu KHK'nın 3. Maddesinde de yer aldığı üzere, kaynaştırma yoluyla özel gereksinimi olan çocukların / öğrencilerin normal öğrencilerin eğitim gördükleri genel eğitim ortamlarına kaynaştırılması yoluyla bu çocukların hem eşit eğitim alma hakları sağlanmakta hem de bu çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal açıdan etkileşim içine girmeleri teşvik edilerek eğitimin amaçlarının en üst seviyede gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimi olan çocukların eğitim hakkı kanun maddesi ile güvence altına alınmıştır. Ayrıca, çocukların en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görme hakkı bulunmaktadır ki bu ortamlar özel gereksinimi olan çocukların eğitim ihtiyaçlarının en üst seviyede karşılandığı ve normal gelişim gösteren çocuklarla en fazla iletişim içinde buldukları eğitim ortamları olarak algılanmaktadır. Son yıllarda bu tür eğitim ortamlarının yaygınlaştırılmasına olan gereklilik ve önem artmakla birlikte özel gereksinimi olan çocukların kendi

performanslarını gösterecekleri en az kısıtlayıcı ortamların en iyi karşılığının kaynaştırma eğitimi olduğu ifade edilmektedir (Yavuz 2005).

Her birey gibi özel gereksinimi olan bireyler toplumsallaşmak, diğer insanlarla sosyal ilişkiler içinde bulunmak, çevresi tarafından kabul görmek, hiç kimseye ihtiyaç duymadan veya bağımlı kalmadan hayatlarını devam ettirmek isterler. İşte bu bağlamda, kaynaştırma eğitimi, engelli ve normal gelişim gösteren çocukların eğitsel ve sosyal açılardan bütünleşmesine katkı sağladığından dolayı önemli ve gereklidir (Göksu ve Çevik 2004). Bu eğitim süreci sayesinde özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu eğitim ortamlarına entegre edilmesi yoluyla özel eğitimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönemde, çocukların özel eğitime gereksiniminin olup olmadığının teşhis edilmesi bu çocukların özel eğitim ihtiyaçlarına göre en uygun eğitim programına yerleştirilmesi açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim diğer genel eğitim dönemleri için temel oluşturduğundan, 0-6 yaş döneminde teşhis edilen bir özel eğitim ihtiyacının çocukların temel eğitim sürecine uyum sağlayarak girmelerine yardımcı olmaktadır. Aksi takdirde, geç teşhis edilen bir özel eğitim gereksiniminin çocuğun gelişimini etkileyeceğinden temel eğitim süreçlerinde giderilmesi veya eğitim ihtiyaçlarının karşılanması daha zor hale gelmektedir (Yavuz 2005). Dolayısıyla, kaynaştırma eğitiminin verilmeye başlandığı en uygun dönem çocukların okul öncesi dönemleridir (İrmak 2009).

4.1.4. Kaynaştırma Türleri

Kaynaştırma uygulamaları genel olarak üç temel başlık altında incelenebilmektedir. Kaynaştırma türleri olarak ta bilinen bu uygulamalar tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma.

4.1.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması özel gereksinimli öğrenci ile normal gelişim seyrinde olan öğrencilerin aynı sınıfta aynı anda eğitim aldığı bir uygulamadır (Çerezci 2015). Bu uygulamada, özel gereksinimli öğrencinin sosyal

açından bütünleşmesini en üst seviyeye çıkartabilmek için özel eğitim destek hizmetleri ile özel araç-gereçler ve eğitsel materyaller sağlanmaktadır (MEB 2013a)

4.1.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında ise okulda açılan ve özel alt sınıf olarak adlandırılan bir sınıfta kaynaştırma eğitimi verilir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflara veya özel alt sınıf olarak adlandırılan özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine dahil edilmesi, kaynak oda uygulaması ve RAM yoluyla özel eğitim kurumlarından destek alması gibi uygulamaların tümü yarı zamanlı kaynaştırma kapsamında yapılmaktadır (MEB 2013a). Bu kaynaştırma uygulamasında, özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrenciler ile her zaman aynı sınıf ortamında değil, teneffüslerde, okul giriş ve çıkışlarında etkileşime girebilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, özel eğitim sınıflarında eğitimlerini alırken yarı zamanlı olarakta kaynaştırma sınıflarında diğer normal gelişim gösteren öğrencilerin ile birlikte eğitim alırlar (Çerezci 2015).

4.1.4.3. Tersine Kaynaştırma

Normal gelişim gösteren çocukların (özellikle okul öncesi dönemde) isteklerine bağlı olarak, kaynaştırma uygulamasının olduğu okullardaki sınıflara katılmaları esasına dayalı bir uygulamadır (Gürkan 2010). Bu uygulamada, yetersizliği olmayan öğrenciler /çocuklar, yetersizliği olan öğrencilerin / çocukların bulunduğu kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflara katılırlar.

4.1.5. Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Öğrenci Seçimi ve Değerlendirme

Özel gereksinimli öğrencinin belirlenmesi ve kaynaştırma eğitimine katılıp katılmayacağı belirlenmesi çeşitli aşamalarda gerçekleştirilir. Özellikle çocuğun kaynaştırma eğitimine katılıp katılmayacağına ilişkin tespitlerin okul öncesi dönemlerde yapılması, atılacak adımlar ve alınacak tedbirler açısından oldukça önemlidir. Kaynaştırma eğitimi, çocuğun tanılanmasından sonra başlayan eğitim aşamasıdır. Doktorun çocuğa yönelik tanısını ortaya koyduktan sonra Rehberlik Araştırma Merkezinde bulunan uzmanlar doktorun ortaya koyduğu bu tıbbi tanıya bağlı olarak, çocuğun engel düzeyi ve performansını dikkate alarak eğitsel tanılama yapmaktadırlar. Önce tıbbi tanı daha sonra eğitsel tanı ışığında özel gereksinimi

bulunan çocuğun eğitimine yönelik planlama yapılmakta ve çocuk kaynaştırma eğitimine alınmaktadır (Özgür 2011; Akt. Çerezci 2015).

Kaynaştırma öğrencilerinin tanılanmasında kullanılan bir çok test ve test dışı teknik bulunmaktadır. Tanılamada kullanılan testler başarı testleri (sınavlar), yetenek testleri (zeka, Wisc-R.T.K.T., genel ve özel yetenek) ve kişilik testleri (Gardanugh, Rusal T.A.T.), test dışı teknikler ise sosyo-metrik teknikler, problem tarama, gözlemler, psikolojik danışma, ve çevre ziyaretidir (Göksu ve Çevik 2004). Öğrencilerin tanılanması yapılırken onların fiziksel, eğitsel, sosyal, duygusal, kişilik, aile – çevre, ilgi, yetenek ve benlik gibi özellikleri incelenmektedir.

Çocuklar kaynaştırma eğitimine katıldıktan sonra düzenli olarak izlenmeli, gözlemlenmeli ve bu gözlemlere bağlı olarak kayıtların tutulması gerekmektedir. Bu kayıtların tutulması ve düzenli izleme süreci çocukların gelişimlerinin, davranışsal kazanımlarının, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı)'de yer alan kısa ve uzun vadeli diğer kazanımlarının ve sosyal etkileşimlerinin ortaya konulması açısından oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde, çocukların izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından gözlem kayıtları, anekdotlar ve portfolyolar başlıca kullanılacak araçlardır (Çerezci 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 24. Maddesinde, tam zamanlı kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında başarının değerlendirilmesi başlığı altında, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinin mevzuata ek olarak bazı önemli hususların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB 2018). Bu hususlar şu şekildedir;

- a) *Öğrencilerin başarıları BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı)'lerine göre değerlendirilir.*
- b) *Tüm ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin yetersizlik türü, gelişim özellikleri ve eğitim performansları doğrultusunda süre, ortam, yöntem, cihaz ve materyallerde düzenlemeler yapılarak gerekli tedbirler alınır*
- c) *Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için merkezi sistem sınavlarında gerekli tedbirler alınır*
- d) *İşitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler, her tür ve kademedeki velinin yazılı talebi ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı)*

geliştirme biriminin kararı doğrultusunda yabancı dil dersinden muaf tutulabilirler. Bu öğrenciler merkezi sistem sınavlarında, yabancı dil dersi sınavından muaf tutulurlar. Öğrencilerin yabancı dil dersinden muaf olma durumu okul yönetimi tarafından e-okul sistemine işlenir

- e) Görme yetersizliği olan öğrenciler için resim, şekil ve grafik içeren sorular kabartma olarak, betimlenerek veya bu soruların yerine eş değer sorular hazırlanarak değerlendirme yapılır*
- f) Motor becerilerde yetersizliği olan öğrenciler velinin yazılı talebi doğrultusunda motor beceri gerektiren derslerin uygulamalı bölümlerinden muaf tutulurlar*
- g) Öğrencilere, velinin yazılı talebi ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirme biriminin kararı doğrultusunda ilkokulda bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yapılabilir.*

4.1.6. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin verilmesinin sağladığı yararlar bulunmaktadır. Öncelikle, erken yaş döneminde özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin kaynaştırma uygulamalarından faydalanmaları, çocukların sahip olduğu yetersizliklerin farkında oluş ve bunların ileriki yaşlardaki etkilerini azaltmak açısından önemlidir. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin tespit edilmesi ve bu çocukların hayatta kalma becerilerini erken yaşlardan itibaren kazanmaları sağlanmaktadır. Bir diğer önemli katkı, kaynaştırma eğitimi sayesinde toplumsal bilinçlenme ile birlikte özel gereksinimli çocuklara yönelik geliştirilecek olan olumlu tutumlardır. Bu genel faydalarının yanında, kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencisine, normal gelişim gösteren öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere olmak üzere çok çeşitli açılardan faydaları bulunmaktadır.

4.1.6.1. Kaynaştırma Öğrencilerine Faydaları

Kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencilerine, akademik gelişim, sosyal yaşama uyum sağlama, diğer bireyler ile iletişim kurma açılarından birçok katkı sağlamaktadır. Alan yazında da belirttiği üzere, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, eğitimlerini özel eğitim kurumlarında ve sınıflarında alan öğrencilere göre bir çok açıdan daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir. Normal gelişim

gösteren öğrenciler ile aynı sınıflarda okuyan kaynaştırma öğrencilerinin, akranlarını model almaları onların öğrenmelerine ve davranışlarının istendik yönde olması açısından itici güç oluşturmaktadır. Bu durum onların daha fazla ilerlemelerine yardımcı olmaktadır (Göksu ve Çevik 2004). Kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklara sosyal yeterlilik, diğer öğrencileri gözleme, onlarla iletişim kurma, ve onları taklit etme gibi yararlar sağlamaktadır (İler 2015).

Kaynaştırma eğitiminde, bu eğitim sürecine katılan öğrenci açısından en önemli faydası bu öğrencinin akademik gelişiminden çok sosyal birçok beceriyi (toplumsallaşma, iletişim vb.) kazanmasına katkı sağlamasıdır.

Gürkan (2010), kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan ve kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilere bir çok yararının olduğunu ifade etmektedir. Gürkan, kaynaştırma öğrencilerinin bu eğitim sayesinde, zayıf yönlerinden bazılarının gelişebileceğini, kendi öğrenme hızlarına yönelik eğitimler aldıklarını, sosyal bütünleşmeyi kolaylaştırabileceğini, uyum, başarı ve özgüven kazanmalarına yardımcı olduğunu, kaynaştırma ortamlarında olumlu davranış sıklığının artacağını, ortak yaşam becerileri kazanabileceklerini, normal gelişim gösteren öğrencilerin bazı davranışlarını model alma veya özdeşim kurma gibi teknikler yardımıyla örnek alabileceklerini, daha yüksek başarılar için istek ve cesaret kazanabileceklerini ve bütünsel olarak gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Henninger ve Gupta (2014), özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocukların buldukları sınıflara kaynaştırılmasının kaynaştırma öğrencisine kısa vadeli ve uzun vadeli sağlayacağı çok çeşitli yararlarının olduğunu savunmaktadır. Kısa vadeli kazanımlara bakıldığında, özel gereksinimli çocukların gelişimsel alanlarda olumlu kazanımlar elde ettikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, otizimli çocukların kaynaştırmasında sosyal beceriler üzerine araştırma yürüten Banda, Hart ve Liu-Gitz (2010), yüksek sosyal becerilere sahip olan normal çocuklar ile etkileşime giren özel gereksinimi olan çocukların bu davranışları gelecekte taklit ettiklerini gözlemlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma sınıfları, özel gereksinimli çocukların günlük rutinelere ve aktivitelere katılma olanağı tanıyarak onların akademik performanslarını ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Uzun vadeli kazanımlara bakıldığında, kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli çocukların daha çok başarılarına, güven ve bağımsızlık kazanmalarına ve daha güçlü bir benlik

duygusu geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında, kaynaştırma öğrencilerinin elde ettikleri bu olumlu sosyal kazanımların etkisi çocuğun diğer eğitim düzeylerinde kaynaştırmaya katıldığı zamanda da kendisini göstermektedir (Henninger ve Gupta 2014).

Brennan (2005), ifade ettiği üzere, okul öncesi düzeyde kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimi olan çocukların model alma ve taklit yoluyla sosyal ve gelişimsel becerileri öğrenmelerine ve ilk ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma uygulamaları ile karşılaştıklarında bu duruma hazır olmalarına katkı sağlamaktadır

4.1.6.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Faydaları

Gürkan (2010), kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencisi kadar kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere de katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu katkıların başında, engelli bireylere karşı şartsız kabul ile birlikte hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışlar geliştirme, bireysel farklılıklara karşı saygı gösterme, kendini tanıyarak güçlü zayıf yönlerini ortaya koyma ve eksikliklerini gidermeye çalışma, özel gereksinimi olan kişiler ile ortak yaşamayı benimseme ve kaynaştırma öğrencilerine rol model olma özelliğinden dolayı, liderlik model olma ve sorumluluk gibi beceriler geliştirme gelmektedir (Göksu ve Çevik 2004). Ayrıca, okul öncesinde gerçekleştirilen kaynaştırmanın normal gelişim gösteren çocuklara bireysel farklılıklara duyarlı olma, diğerlerini bütünüyle kabul etme ve ileride karşılaşabilecekleri kaynaştırma ortamlarına hazır olmalarına katkı sağlamaktadır (Brennan 2005).

Çeşitli araştırma bulgularına dayalı olarak Henninger ve Gupta (2014), kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren çocuklara da yarar sağladığını ve bu yararların anlık yarar ve uzun vadeli yarar olarak kendini gösterdiğini ifade etmektedir. Kaynaştırma, normal gelişim gösteren öğrencilere etkileşimi başlatma, paylaşma ve diğer çocukları anlamayı öğrenmelerini sağlamaktır. Kaynaştırma, normal öğrencilerin farklılık gösteren akranlarına yönelik olumlu tutum ve anlayış geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, kaynaştırmanın yapıldığı sınıflardaki normal öğrenciler daha fazla özsaygı, güven, otonomi ve liderlik becerileri sergilemektedirler. Çocukların erken yaşlarda kaynaştırma ortamlarına maruz

kalmaları onların özel gereksinimi olan diğer kişilere karşı kabullenici yaklaşım sergilemelerine katkı sağlamaktadır.

4.1.6.3. Ailelere Faydaları

Her ne kadar kaynaştırma eğitiminin bu eğitimi alan öğrencilerin ailelerine bir çok katkısı bulunsa da ailelerin bu eğitim sürecine yönelik tutum ve davranışları eğitimin niteliği ve sağlayacağı faydalar açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla, bu eğitimden maksimum faydanın sağlanabilmesi için aile katılımı ve ailenin desteğinin alınması açısından oldukça önemlidir. Alan yazın, kaynaştırma eğitiminin ailelere sağladığı faydaların çok çeşitli olduğunu, ailelerin çocuklarının tanımlanması sonrasında çocukları için en iyisini yapmak için çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Özel gereksinimi olan çocukların aileleri ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma uygulamalarından olumlu tutumlar (kaynaştırma öğrencilerine yönelik) ve deneyimler geliştirmektedir (İler 2015).

Kaynaştırma eğitiminin ailelere de katkılar sağladığını ifade eden Göksu ve Çevik (2004) ve Gürkan (2010), aileler açısından bu katkıların; okul ile işbirliği geliştirmeleri, çocuklarının kapasitelerini fark ederek onlara yönelik beklentilerini kapasitelerine göre uyum sergilemeleri, çocuklarının gereksinimleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları, çocuklarına yönelik güvensizlik ve kaygı duygusunun yerini umudun alması, aile içi çatışmaların azalması, çocuklarına yapacakları yardımlar konusunda yeni çıkış yolları öğrenmeleri olduğunu belirtmektedirler.

4.1.6.4. Öğretmenlere Faydaları

Kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma öğrencisi, normal öğrenciler ve kaynaştırma öğrencisinin ailelerine sağladığı katkılar kadar, kaynaştırma sınıfındaki öğretmenlere de katkıları bulunmaktadır. Göksu ve Çevik (2004), bu katkıların öğretmenlerin şartsız kabul, hoşgörü gösterme, sabretme, bireysel farklılıklara ve özelliklere yönelik saygı davranışlarının geliştiğini, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlama konusunda yeterlilik kazanma, eğitimde ekonomiklik sağlama ve disiplinle ilgili değerlendirme ölçütü geliştirmeleri şeklinde olduğunu ifade etmektedir.

4.1.7. Kaynaştırmaya Yönelik Destek Hizmetleri

Kargın (2004), kaynaştırma destek hizmetlerinin temel olarak ikiye ayrıldığını ve bunların sınıf içinde ve sınıf dışında olmak üzere gerçekleştirilen faaliyetlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Sınıf içi ve sınıf dışı verilecek olan kaynaştırma destek hizmetleri Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4-1: Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Verilen Kaynaştırma Destek Hizmetleri

Sınıf içi	Sınıf dışı
<ul style="list-style-type: none"> Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı Özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı Yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı 	<ul style="list-style-type: none"> Kaynak oda Gezici özel eğitim öğretmeni desteği

Batu (2000), özel eğitim destek hizmetinin de üç farklı şekilde sağlanabileceğini ifade etmektedir;

- Kaynak oda eğitimi*

Özel gereksinimi olan çocukların bireysel veya küçük grup halinde kaynak öğretmen veya uzman tarafından kaynak odada aldıkları eğitimler olarak ifade edilmektedir. Kaynak oda desteği sağlandığı durumlarda maksimum öğrenci sayısının 5 olması önerilmektedir.

- Sınıf içi yardım*

Bu destek uygulamasında, sınıfın öğretmenine destek hizmet uzmanı tarafından çeşitli şekillerde destek ve yardım sağlanmaktadır. Destek hizmet uzmanı, özel gereksinimli öğrencinin durumuna göre bir uzman olabileceği gibi, özel eğitim öğretmeni veya konuşma terapisti de olabilir. Bu uygulamada, özel destek uzmanı ile sınıf öğretmeni, öğretim, plan yapma, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi bir çok sorumluluğu birlikte paylaşmaktadır.

Bu uygulama farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenirken, destek hizmet uzmanı sınıftaki diğer öğrenciler ile ilgilenir, veya sınıf öğretmeni sınıf ile ilgilenirken, destek hizmet uzmanı kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenebilir.

- *Özel eğitim danışmanlığı*

Danışan, danışman ve hakkında danışılan olmak üzere üç temel öğeden oluşan özel eğitim danışmanlığı dolaylı bir hizmet şekli olup özel gereksinimli çocuklara daha iyi hizmet sunmak üzere özel eğitim danışmanlığına başvurulması esasına dayalıdır. Davranış sorunlarını gidermek, derslerdeki güçlüklerle baş etmek, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamak ve eğitsel açıdan daha etkili değerlendirme yapma konularında özel eğitim danışmanlığına başvuru yapılmaktadır.

4.2. Kaynaştırma Eğitime Yönelik Hazırlık Çalışmaları

Özellikle tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarında, kaynaştırma öğrencisi normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıf ortamını paylaşmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın çok artmasıyla birlikte öğretmenler ve öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Dolayısıyla, kaynaştırma uygulamalarından istenilen başarının elde edilebilmesi ve kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler ile kolaylıkla bütünleşmesinin sağlanması için öğretmen, öğrenciler ve ailelerin yani tarafların konu hakkında bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi gerekmektedir. Kaynaştırma eğitime yönelik hazırlık çalışmaları olarak da adlandırılan bu süreçte, kaynaştırma öncesinde kaynaştırmanın tarafları ve kaynaştırma ortamları hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, Batu (2000), kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için kaynaştırmaya yönelik temel unsurları olan öğretmenlerin, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan öğrencilerin, ailelerin, okul idaresinin ve eğitim ortamlarının etkin bir şekilde hazırlanmasının önemli ve gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında hazırlamış olduğu kaynaştırma eğitimi modülünde ifade ettiği özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma eğitimine alınmadan önce çeşitli ön hazırlıkların yapılmasına atıf yaparak bu ön

hazırlık çalışmalarını yedi grupta ele almıştır (MEB 2006). Kaynaştırmanın yapılacağı okuldaki ön hazırlıklar şu başlıklara yönelik yapılmaktadır;

a) Kaynaştırmada görev alacak öğretmen, b) kaynaştırmaya alınacak öğrenci, c) kaynaştırmanın yapılacağı sınıftaki diğer öğrenciler, ç) eğitim ortamı, d) okul yönetimi, e) öğretim programları f) aileler

- *Öğretmenin sürece hazırlanması*

Kaynaştırma eğitiminin verimli ve başarılı olabilmesinde en önemli aktörlerden biri de kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerdir. Kaynaştırma öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum sergilemeleri ve kabul edici bir tavır içinde olmaları açısından sürece hazır olmaları gerekmektedir. Kaynaştırmanın yapıldığı sınıflardaki öğretmenlerin hazırlanmasına yönelik olarak özür türleri ve özellikleri ile davranış ve sınıf kontrolü konularında bilgi verilmesi ve onlarla düzenli toplantı yapmak gibi çalışmalar yürütülebilir (Batu 2000). Ayrıca, çocukların yetersizliği ve sınıf içinde ortaya çıkabilecek davranışsal sorunlar, kaynaştırma konularında ihtiyaç duyulan diğer konular hakkında bilgi sağlanması ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlama konusunda rehberlik etmek öğretmenlerin sürece hazırlanmaları konusunda sağlanabilecek diğer faaliyetlerdir (Koçyiğit 2015).

Öğretmen ile ilgili bazı faktörler öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını etkilemektedir. Özellikle, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile olumlu ilişki içinde olmaları veya deneyim sahibi olmaları ile bu konuda mesleki bilgiye sahip olmaları onların kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Avramidis ve Kalyva 2007). Dolayısıyla, öğretmenlerin hizmet için eğitimler yoluyla bilgilendirilmesi ve kaynaştırma öğrencileri konusunda tecrübe sahibi olmalarının sağlanması sürece hazırlanmaları açısından yararlı olacaktır.

- *Kaynaştırma öğrencisinin sürece hazırlanması*

Genel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin yapıldığı ortamlar, öğretim planlamaları ve uygulamalar, öğretim yöntem ve teknikleri, davranışsal hedefler, fiziksel çevre ile sosyal çevre / sosyalleşme durumları açısından farklılıklar göstermektedir. Kaynaştırma öğrencinin genel eğitim ortamlarına akademik,

davranışsal ve sosyal açılardan uyumunun sağlanabilmesi ve kendisi için hazırlanan planlarda yer alan kısa ve uzun vadeli hedeflere ulaşabilmesi için kaynaştırma öğrencilerinin hazırlanması kritik düzeyde önemlidir. Kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflarda kabul görmeme nedenlerinden biri de diğer öğrencilerle olan zayıf sosyal ilişkilerdir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin kaynaştırma öncesi sosyalleşme etkinlikleriyle hazırlanması gereklidir (Batu 2000). Bunun dışında gerek bireysel gerekse grup etkinlikleri yoluyla, kaynaştırma öğrencilerinin kaygı ve endişeleri giderilmeli, onların yalnız olmadıklarını diğer öğrencilerin de benzer duygulara sahip olduğunu fark etmeleri sağlanmalıdır.

- *Normal gelişim gösteren öğrencilerin sürece hazırlanması*

Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma sürecine hazırlanmaları önemlidir, çünkü bu öğrenciler kaynaştırma öğrencileri ile sosyal etkileşim içinde bulunacak, onlara oyunlara ve faaliyetlere katılmaları konusunda yönlendirici olacak ve istenilen davranışların geliştirilmesinde onlara rol model olacaktır. Dolayısıyla bu öğrencilerin sürece hazırlanması, kaynaştırma öğrencisinin sürece daha kolay uyum sağlaması ve daha rahat davranması açısından oldukça önemlidir. Ancak, normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimine hazırlanmaları ve sürece yönelik olarak olumlu tutum geliştirmeleri süreç gerektiren bir işlemdir (MEB 2013b). Kaynaştırma uygulamaları konusunda, normal gelişim gösteren çocuklara bireysel farklılıklar ile ilgili görseller ve videolar yardımıyla bilgi verilmesi, onlar için benzeşim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve sınıflara özel gereksinimi bulunan öğrencilerin davet edilmesi, normal öğrencilerin sürece hazırlanmaları için yapılabilecek etkinlikler arasındadır (Çerezci 2015).

- *Ailenin sürece hazırlanması*

Bazı aileler, özel gereksinimi olan çocuklarının kaynaştırma eğitimine katılmaları konusunda işbirliğine açık ve istekli iken bazı aileler ise bu konuda endişe duyabilmektedirler. Ailelerin kaynaştırma konusunda teşvik edilmesi onlarla ileride yapılacak olan okul –aile işbirliği açısından oldukça önemlidir. Bu işbirliği sayesinde aileler gerek okulda gerekse evde çocuklarını izleme ve destekleme konularında daha etkin rol almaktadırlar. Toplantılar düzenleme, bilgilendirme konuşmaları ve seminerler düzenleme, kaynaştırma ile ilgili alınacak kararlarda aileyi de sürece dahil etme ve aileleri çocuklarının gelişimleri konusunda

bilgilendirmek ailelerin kaynaştırma sürecine hazırlık yapmaları konusunda yapılabilecek etkinliklerden bazılarıdır (Batu 2000). Bunun yanında, ailelere seminer ve bireysel görüşmeler yoluyla bilgilendirme yapılması ve müşavirlik hizmeti sunulması diğer hazırlık çalışmalarıdır (Koçyiğit 2015).

- *Okul yönetimin hazırlanması*

Kaynaştırma öğrencisinin hangi sınıfa yerleştirileceğinin belirlenmesi, kaynaştırma sınıfının ses, ışık ve görüntü gibi açılardan düzenlenmesi, yeterli araç-gereç ve materyallerin sağlanması / temin edilmesi, kaynaştırma sınıflarının özel gereksinimli öğrenciler açısından güvenli hale getirilmesi ve diğer fiziksel düzenlemelere yönelik faaliyetler okulun kaynaştırma eğitimine yönelik hazır hale getirilmesine yapılabilecek faaliyetlerdir (Koçyiğit 2015).

- *Eğitim ortamının / fiziksel ortamın hazırlanması*

Kaynaştırmanın yapılacağı eğitim ortamının veya fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısı açısından önemli bir etkisi vardır. Fiziksel ortam, derslik ve sınıf gibi eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri ile ilişkilidir (Batu 2000). Fiziksel ortamın da (gerek sıraların yeri, gerekse sınıfın yeri) özel gereksinimli öğrencinin gereksinim durumuna göre uygun hale getirilmesi, uygun araç-gereç ve materyallerin sınıf ortamında bulundurulması kaynaştırma uygulamaları açısından önemlidir. Göksu ve Çevik (2004), kaynaştırma ortamlarının fiziksel, psikolojik ve sosyal açılardan kaynaştırma eğitiminin amacına uygun ve engelli öğrencinin gelişimine uygun bir şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamakta ve kaynaştırma ortamlarında dikkat edilecek olan hazırlık çalışmalarını şu şekilde ifade etmektedir; ortam koşullarının özel gereksinimli çocukların ulaşımına uygun ve kolaylaştırıcı olması, sınıf mevcutlarının sınırlı olması, haberleşme imkanlarının olması, beslenme, dinlenme, boş zaman etkinlikleri, oyun ananlarına yönelik mekanlara ulaşımın kolay olması.

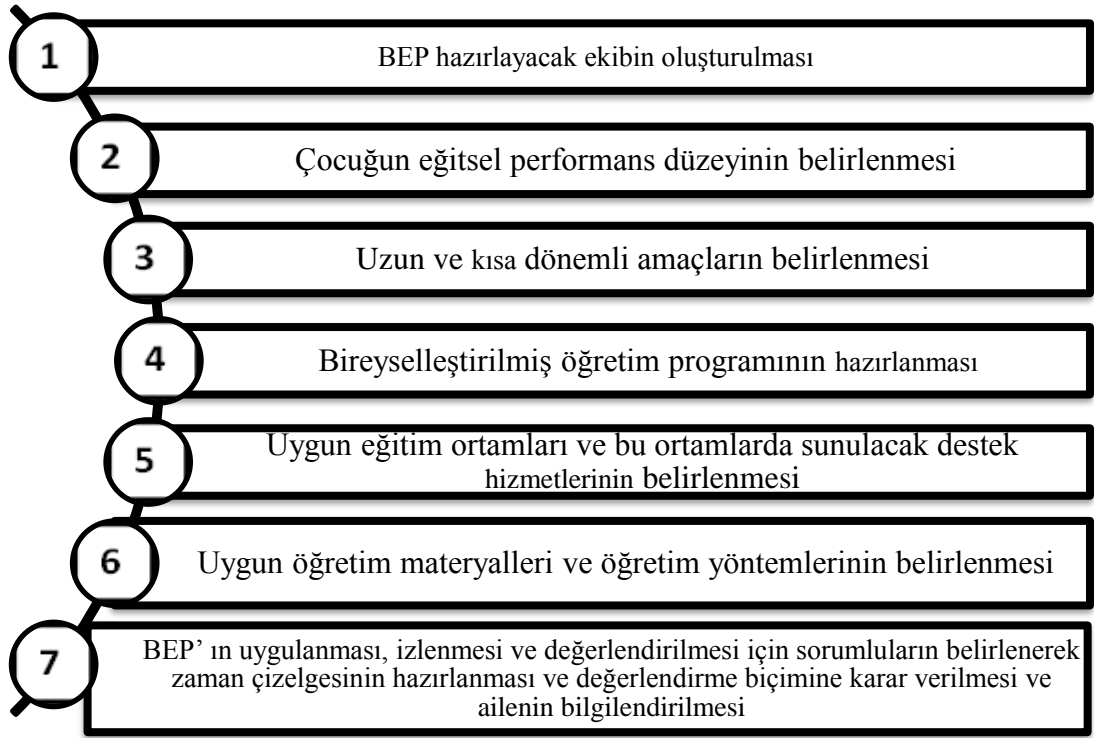
4.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli öğrencilere, normal gelişim gösteren öğrencilere uygulanan öğretim programlarından farklı olarak öğrencinin bireysel ve gereksinim durumuna göre uygun bir program hazırlanıp uygulanır. Bireyin kendi özelliklerine uygun olarak hazırlanan bu programı bireyselleştirilmiş eğitim programı BEP adı verilir (Taşdemir ve Özbesler 2017).

BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) uygulaması kaynaştırma eğitimine yönelik olarak kullanılan en yaygın eğitim programlarından biridir. Bu uygulama, özellikle 3-21 yaş arasındaki özel gereksinimi olan bireyler için verilecek olan eğitsel hizmetlerin düzenlenmesine yönelik bir plandır (MEB 2013a). 573 Sayılı Özel Eğitim hakkındaki KHK'nın 63. Maddesinde de ifade edildiği üzere, kaynaştırma uygulamalarına yönelik özel gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanacak olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi okullarda oluşturulacak BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirme birimi tarafından gerçekleştirilir. BEP'de kaynaştırma öğrencisinin o anki eğitim performansı, kısa dönemli öğretim hedefleri ile uzun dönemli amaçlar, sağlanabilecek özel eğitim hizmetleri, süre, amaç, ölçüt ve değerlendirme süreci ile bir yıllık zaman çizelgesi yer almaktadır.

BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı), özel gereksinimli çocukların daha kolay bir şekilde takip edilmesini ve onlara rehberlik edilmesini kolaylaştırmakta çocukların nelere yapmaları neleri yapmamaları konusunda belirleyici olmaktadır. Bu program sayesinde, çocukların kaynaştırma eğitimine katılma düzeyleri, öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişimler ve gelişmeler kolaylıkla izlenebilmektedir. Ayrıca, BEP çocuklarının ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılanması yönünde de bilgi vermektedir (Çerezci 2015).

Gürkan (2010 s. 66), BEP hazırlanırken temel olarak 7 aşamanın takip edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu yedi aşama Şekil 4.1'de gösterilmektedir.



Şekil 4-1: BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) Hazırlama Aşamaları

4.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Sorunlar

Kaynaştırma eğitim uygulamalarının sağladığı faydalar kadar bu süreçte yaşanan birçok sorun da bulunmaktadır. Bu sorunların başında, öğretmenlerin hem kaynaştırma eğitimine hem de kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumları, yeterli ve uygun personelin bulunmaması, sınıfların ve okulun fiziksel çevresinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık oluşu ve destek servislerinin yetersiz olması gelmektedir (Demir ve Açar 2011; Saraç ve Çolak 2012).

MEB (2013a) kaynaştırma eğitim uygulamalarının yaygın bir şekilde kabul görmeye başladığını, ancak bu uygulamaların etkin bir şekilde yürütülebilmesinde çeşitli engeller ile karşılaşıldığını, bu engellerin başında, öğretmenlerin olumsuz tutumları, personel ve destek hizmetlerinin yetersizliği, genel ve özel eğitim algısındaki farklılıklar ile fiziksel çevre olanaklarının yetersiz olması geldiğini ifade etmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların, kaynaştırma öğrencisine verilecek olan bireyselleştirilmiş uygulamalardan dolayı kalabalık olmaması gerekmektedir. Ancak kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıf mevcutlarının

kalabalık olması özellikle şehir merkezlerindeki okullarda yaşanan genel bir sorundur (Demir ve Açar 2011).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olmaları en yaygın görülen sorunlardandır. Öğretmenlerin olumsuz tutum sergilemelerine gerekçe olarak, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları, sürenin yetersiz olması, personel ve materyal eksikliği gösterilmektedir (Can ve Gündüz 2012). Ayrıca, sağlanan rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması, okul yönetiminin yeterli destek sağlamaması, kaynaştırma öğrencilerinin velileri ile yaşanan sorunlar öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşamalarına neden olan diğer etkenlerdir (Demir ve Açar, 2011).

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yetersiz kalmaları ve kendilerini yetersiz hissetmeleri, kaynaştırma konusunda yeterli eğitim almamaları, aileler ile gerçekleştirilen işbirliğinin yetersiz kalması, RAM ile yaşanan sorunlar ve kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrenciler arasında yaşanan olumsuz etkileşimler kaynaştırma uygulamalarında yaşanan diğer sorunlar arasındadır (Balo 2015)

4.4.1. Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitime Yönelik Sorunlar

Kaynaştırmanın okul öncesi dönemlerde gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yapan Taşdemir ve Özbeser (2017), bu dönemde kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları bazı sorunların olduğunu belirtmiştir. Bu sorunlar, çocukların arkadaş edinememeleri, iletişim kuramamaları, uyum sağlayamamaları, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yeterli ilginin gösterilmemesi, normal gelişim gösteren çocuklar ile ailelerinin kaynaştırma öğrencisini istememeleridir.

Öğretmenlerin okul öncesi düzeyde kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları en temel sorun alanı olarak bilgi yetersizliği ve fiziksel altyapı olanaklarının yetersizliği gelmektedir (Dikici-Sığırtmaç ve ark. 2011)

Koçyiğit (2015), okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime yönelik karşılaşılan sorunları, aile kaynaklı, öğrenci kaynaklı, yönetim kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve ortam kaynaklı olmak üzere beş başlık altında incelemiştir. Her bir alt sorun alanına yönelik ortaya çıkan sorunlar şu şekildedir;

- *Aile kaynaklı sorunlar*

Kaynaştırma öğrencisinin ailesinden kaynaklı sorunlar

- Çocuklarının özel durumunu kabullenmeme
- Yetersiz işbirliği
- Umutsuzluk
- Üst düzey beklenti

Normal öğrencilerin ailelerinden kaynaklı sorunlar

- Kaynaştırma öğrencisinin kabul etmeme
- Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine yönelik olumsuz tavırlar sergileme

- *Öğrenci kaynaklı sorunlar*

- Uyum

- *Öğretmen kaynaklı sorunlar*

- Kaynaştırma öğrencilerini kabul etmeme / ret etme
- BEP hazırlama konusunda yetersizlik

- *Yönetim kaynaklı sorunlar*

- Yetersiz ilgi

- *Ortam Kaynaklı sorunlar*

- Araç, gereç ve materyallerin yetersizliği
- Kalabalık sınıflar
- Ulaşım

4.5. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi eğitim alanında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin hem ulusal hem de yerel düzeyde çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. Her geçen gün, kaynaştırma eğitime verilen önemin artmasıyla doğru orantılı olarak bu alana yapılan çalışmaların sayısında da artış gözlemlenmektedir.

Metin (2013), ülkemizde 1992-2013 yılları arasında okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir içerik analizi gerçekleştirmiştir. Bu yıllar arasında okul öncesinde kaynaştırma konulu toplam 54 çalışmanın yapıldığını, bu çalışmalardan 8'inin derleme çalışması, 41'inin tarama çalışması ve 3'ünün ise deneysel çalışma olduğunu belirtmiştir. İncelenen çalışmaların doküman analizi sonucunda, ilk dönem çalışmalarının daha çok derleme

çalışması niteliğinde olduğunu, ileriki dönemlerde yapılanların okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin farklı örneklem gruplarının görüş, tutum, bilgi ve bakış açılarını ortaya koymaya dönük olduğunu gözlemlenmiştir. Örneklem grubu açısından bakıldığında ise sırası ile bilgi, tutum, görüş ve bakış açısını belirlenen grubun öğretmen, ebeveyn, öğrenci ve yönetici (müdür) olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde, Taştepe ve ark. (2016), ülkemizde 2000-2015 yılları arasında okul öncesinde kaynaştırma konulu yapılan tezleri incelemiştir. Çalışmalarında, konu ile ilgili 25 lisansüstü teze ulaşmışlar ve bu tezleri çeşitli parametreler açısından doküman analiz tekniği kullanarak analiz etmişlerdir. Doküman analiz sonuçları, tezlerin 23'ünün yüksek lisans, ikisinin doktora düzeyinde olduğunu, en fazla tezin yapıldığı yılın 2010 olduğunu, betimsel yöntemler kullanılarak yapılan tezlerin en fazla deneysel desenin kullanıldığı tezlerin sayısının ise en az olduğunu, tezlerde ele alınan konuların daha çok kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlar, kaynaştırma eğitim programlarının etkililiği, kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar ile kaynaştırmaya ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri ve kaynaştırma ortamının olduğu, en fazla çalışılan konunun kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumların olduğunu göstermektedir.

4.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yavuz (2005), okul öncesi eğitimde uygulanan kaynaştırma faaliyetlerini genel olarak incelemeyi amaçladığı çalışmasına, Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında çalışan toplam 45 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymak için bilgi formunun yanında "Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerine Sahip Olma" ve "Gerçekleştirme Durumlarını Belirleme Formu" ve "Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlar Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul öncesi düzeyde kaynaştırma uygulamalarını gerçekleştirmek için kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ve kaynaştırmaya yönelik etkinlikleri kısmen yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına ilişkin etkinliklerin bazılarında (örn. özel gereksinimli çocuklara rehberlik etme) yeterli görürken bazılarında (örn. kaynaştırma sınıflarına yönelik eğitim ortamının ve materyallerin düzenlenmesi) ise yetersiz görmektedir.

İmrak (2009), öğretmen ve ebeveynlerin okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini ortaya koymak üzere bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya, 281 okul öncesi öğretmeni, çocuğu ana sınıfına giden 281 ebeveyn, ana okulu sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimi olan 4 çocuk ve normal gelişim gösteren 72 normal çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, öğretmen ve ebeveynlerin tutumlarını ortaya koymak üzere “Okul öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” ve kaynaştırma sınıflarında çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya koymak üzere yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları onların mesleki kıdemleri, kaynaştırma konusunda eğitim alma durumları, sınıflarında yardımcı personele sahip olma durumları ve kaynaştırma ile ilgili tecrübeye sahip olma değişkenlerinden istatistiki olarak anlamlı bir şekilde etkilendiğini, ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının ise özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip olma, aylık gelirleri, kaynaştırma eğitimi olumsuz karşılama, eğitim durumları ve kaynaştırma eğitimi açısından tercih edilen özür grupları gibi değişkenlerden istatistiki olarak anlamlı bir şekilde etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda sosyal iletişim davranışlarının daha olumlu olduğu, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları yeterli buldukları ölçüde her türlü etkinliğe kabul ettikleri ve onlarla yardımlaşmaları, kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin sınıflarında daha fazla olumsuz davranışın ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Dikici-Sığırtmaç ve ark. (2011), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutum ve görüşleri ile kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara ilişkin çözüm yollarını ve önerilerini ortaya koymak amacıyla sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan toplam 15 okul öncesi öğretmeni ile nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak bilgi yetersizliği ve donanım eksikliği olmak üzere iki temel alanda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler genel, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına karşın, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ve engel türleri konularında yeterli bilgilerinin olmamasından kaynaklı

bilgi ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler bilgi ihtiyacı sorununa ilişkin çözümü konusunda aile ile iletişim, özel eğitim öğretmeni ile iletişim, hizmet içi eğitim ve uzman desteği ile uygulama ve internet desteği gibi öneriler geliştirmişlerdir. Diğer sorun alanı olan fiziksel altyapı ile ilgili olarak ise materyal gereksinim, sınıf büyüklüğü ve mevcudu ile destek elemanı ihtiyacı konularını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2014), okul öncesi düzeyde kaynaştırmanın yapıldığı sınıflardaki ortamın kalitesini değerlendirmeyi amaçladığı karma desendeki araştırmasında, beş farklı ilçeden seçilmiş ve 2 ile 5 yaş grubundaki kaynaştırma çocuklarının bulunduğu 20 okul öncesi kaynaştırma sınıfında değerlendirmelerde bulunmuştur. Çalışmada nicel verilerin toplanmasına yönelik olarak “Kaynaştırma Sınıf Profili Ölçeği”, nitel verilerin toplanmasında ise saha gözlemleri (gözlemler, fotoğraflar, video kayıtları, çizimler vb.) kullanılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel bulgular, incelemesi yapılan kaynaştırma sınıflarında genel olarak kalitenin düşük olduğu ve okulların belirlenen kalite standartları açısından sınırlı ve yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Koçyiğit (2015), okul öncesinde kaynaştırma eğitim uygulamaları ile bu uygulamalarda ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların çözümü ve önerileri ortaya koymaya yönelik olarak öğretmen, rehber öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerini alarak bir nitel araştırma yürütmüştür. Çalışmaya, 11 okul öncesi öğretmeni, 11 rehber öğretme, 11 normal gelişim gösteren öğrencilerin velisi ve 11 kaynaştırma öğrencisi velisi olmak üzere topla 44 kişi katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla toplanmış ve nitel veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, rehber öğretmen ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çeşitli teknikler kullanarak öğrencileri, ebeveynleri ve öğrenme ortamlarını hazırlama gibi çeşitli hazırlık çalışmaları yürüttüklerini göstermiştir. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan sorunların temel kaynağı olarak öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenme ortamları olarak görülmektedir. Karşılaşılan bu sorunların çözümüne ilişkin ise öğretmenler tarafından bireysel görüşmeler, toplantılar ve sınıf içi etkinlikler düzenlendiği, rehber öğretmen tarafından ise oryantasyon eğitimleri, seminerler ve ikna çalışmaları yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaya katılan veliler kaynaştırmaya

ilişkin yaşadıkları sorunların çözümü için rehber öğretmen, okul öncesi öğretmeni, yönetici ve doktorlardan yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

İller (2015), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik inançları, kişilik özellikleri ve bu inançların öğretmen adaylarının kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere betimsel tarama modelinde bir araştırma yürütmüştür. Çalışmaya beş farklı üniversitenin okul öncesi öğretmenliği programının 2, 3 ve 4. sınıflarında okuyan toplam 907 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Demografik Bilgi Formu”, “Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen İnançları Ölçeği” ve “Beş Büyük Kişilik Özellikleri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının genel olarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu inançlara sahip olduğunu, kaynaştırmaya ilişkin ders alan öğretmen adaylarının inançlarının daha yüksek olduğunu ve kişilik özelliklerinin kaynaştırmaya yönelik inançları yordadığını göstermektedir.

Çerezci (2015), okul öncesi kurumlarında gerçekleştirilen kaynaştırma eğitim uygulamalarının kaynaştırma ölçütleri bakımından değerlendirmeyi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevcut durumu betimlemeyi amaçladığı çalışmasını kaynaştırma eğitimi alan 55 çocuk ile yürütmüştür. Ayrıca, aileler, öğretmenler ve okul yöneticileri de çalışmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Değerlendirme Formları” ile öğretmenler, ailelere okul müdürleri için ayrı ayrı hazırlanan görüşme formları ve gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma öncesinde yeterince bilgilendirilmediği, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve uygulama esnasında çeşitli sorunlar yaşadığı, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli destek almadıklarını düşündükleri ve sorunları kendi başına çözmeye çalıştıkları, değerlendirme konusunda yetersiz kaldıkları, çoğu öğretmenin BEP hazırladığı ancak uygulamada yetersiz kaldığı ve BEP hazırlama – uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, okul müdürlerinin kaynaştırma konusunda yeterli düzeyde dahil olmadıkları ve sorumluluk almayıp bu sorumluluğu daha çok rehber öğretmen ile sınıf öğretmenine bıraktıkları, okulların fiziksel koşullarını kaynaştırma öğrencileri için yeterli düzeyde hazırlamadıkları, okul müdürleri ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin önemini

farkında oldukları, ailelerin kaynaştırma eğitim sürecine yeterli düzeyde dahil edilmediklerini göstermektedir.

Bolat ve Ata (2017), bağımsız anaokullarının yöneticilerinin kurumlarındaki kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymaya amaçladıkları durum çalışması desenli nitel çalışmalarına okulunda kaynaştırma öğrencisi olan toplam 12 okul müdürü katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul müdürleri okullarındaki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak kaynaştırma konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını, bu konuda bilgi sahibi olmak için yönetici ve öğretmenlere yönelik mesleki eğitimin gerekli olduğunu ve bunun hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, müdürler, kaynaştırma öğrencisinin sosyal olarak kabul görmemesi, bu öğrencilerin birden fazla engelinin bulunması, okulların kaynaştırma açısından donanımsal olarak yetersiz olması ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı sınıflarda sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Kaynaştırmaya yönelik sorunların giderilmesi ve etkili bir kaynaştırma uygulaması için, personel ve donanımsal desteğin sağlanması, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve ön-hazırlıkların yapılması gibi tedbirlerin alınmasını önermişlerdir.

4.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hanson ve ark. (2001), küçük çocukların kaynaştırma eğitim programlarına katılımları konusundaki karar verme üzerine tasarladıkları nitel çalışmalarında, çocukların erken yaşlardaki kaynaştırma eğitim uygulamalarına katılmalarının ilkokuldaki kaynaştırma uygulamalarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 25 özel gereksinimli çocuk ile ailesi katılmıştır. Veri toplama sürecinde, aileler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, BEP toplantıları ile kaynaştırma sınıfları gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, tüm öğrencilerin okul deneyimlerine okul öncesi kaynaştırma ortamlarında başladığını, özel gereksinimi olsun veya olmasın tüm ailelerin engelli çocukların kaynaştırma ortamlarına katılmalarına olumlu baktıklarını ve ailelerin çoğunluğunun kaynaştırma ile ilgili olumlu algılarının olduğunu göstermektedir.

Brennan (2005), okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki çocukların doğal oyun ortamlarında etkileşim içinde bulunurlarken sergiledikleri davranışsal ve sosyal

etkileşim türlerini ortaya koymak üzere bir araştırma yürütmüştür. Çalışmaya okul öncesi kaynaştırma sınıfından toplam 10 çocuk katılmıştır. Çalışmada, özel gereksinimi olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sosyal olarak etkileşimde buldukları ve ders zamanından bağımsız bir çevrede gözlemlenmişlerdir. Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında gözlemler yoluyla elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimi olan çocuklar arasında başlatılan etkileşim sürecinde, normal gelişim gösteren çocukların model olma davranışlarının sıklığının yüksek olduğu ve genel olarak işbirliğine açık olduğunu göstermektedir.

Moffat (2011), Yeni Zelanda’da bulunan iki okul öncesi merkezinin, doğumdan beş yaşa kadar olan çocukların farklı öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymak üzere çoklu durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmaya Bako Eğitim Merkezinden beş öğretmen ve 17 çocuk ile aileleri, Muti Eğitim Merkezinden beş öğretmen ve 20 öğrenci ile aileleri katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı ve veri kaynağı olarak çok çeşitli süreçler kullanılmıştır. Anket, odak grup görüşmeleri, dokümanlar ve gözlemler yoluyla elde edilen veriler veri kaynağını oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, eğer iyi planlanırsa okul öncesi dönemde yapılan kaynaştırmanın başarılı olabileceğini, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olma ve aileler ile işbirliği içinde çalışmanın kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttırdığını, işbirliği ve iletişim, öğrenci – çocuk arasındaki etkileşimin niteliği ve kaynaştırma politikasına sahip olmanın kaynaştırma eğitimine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Nonis ve ark. (2016), okul öncesi öğretmenleri ve öğrenme destek eğitimcilerinin öğrenme güçlüğü ve gelişimsel ihtiyacı olan çocukların okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının ortaya koymak amacıyla tasarladıkları araştırmalarına 50 müdür, öğretmen ve öğrenme destek eğitmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak STARS anketi ve odak grup soruları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Singapurlu öğretmenlerin, gelişimsel öğrenme ihtiyacı bulunan çocukların okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına olumlu baktıklarını, özel gereksinimi olan çocukların akademik, sosyal ve duygusal açılardan farklı ihtiyaçlarının olduğunu anladıklarını ve öğretmenlerin gelişimsel

ihtiyaçları bulunan çocuklara nasıl yardımcı olacakları konusunda eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermektedir.

5. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz sürecine yönelik detaylı bilgiler sunulacaktır.

5.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan betimsel araştırma modellerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu model, belirli bir konu ve/veya olay ile ilgili katılımcıların görüşlerini, ilgilerini, becerilerini, yetenek ve/veya tutumlarını ortaya koyarak betimlemeye yardımcı olan bir modeldir. Bu model kullanılarak çok geniş katılımcı kitlelerine ulaşılarak onların konu veya olaylar ile ilgili genel eğilimleri ortaya konulabilir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların genel amacı araştırma konusuna yönelik olarak var olan durumun fotoğrafını çekmek suretiyle betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve ark. 2012).

5.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Kırklareli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile anaokulu yöneticileri ve okulunda anasınıfı olan okulların yöneticileri oluşturmaktadır. Kırklareli il merkezinde bu ölçütlere sahip toplam 105 öğretmen ve yönetici bulunmaktadır. Çalışmada, tüm evrene ulaşılması amaçlanmış, ancak 5 kişi çeşitli nedenlerden dolayı çalışmaya katılmaya gönüllü olmamıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya davet edilen öğretmen ve yöneticilerden toplam 100'ü çalışmaya katılmayı kabul etmiş ve veri toplama araçlarını uygun bir şekilde doldurmuşlardır.

5.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak iki adet araç kullanılmıştır. Bu araçlardan ilki "Genel Bilgi Formu" diğeri ise Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği"dir.

5.3.1. Genel Bilgi Formu

Bu araç, katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler ve engelli çocuklarla çalışma tecrübelerini ortaya koymak üzere kullanılmıştır. Toplam 18 soru yer almaktadır. İlk 6 soru, cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu, branş ve mesleki deneyim gibi

katılımcıların demografik özelliklerini betimlemeye yöneliktir. Geri kalan sorular ise özel gereksinimi bulunan bir yakının bulunup bulunmaması, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almaması aldıysa ne tür bir eğitim aldığı, meslek hayatında özel gereksinimi olan bir çocukla çalışıp çalışmadığı, çalıştıysa ne kadar süreyle alıştığı, çalıştığı çocukların hangi engel durumunun olduğu, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma eğitimi alıp almadığı, aldıysa ne tür bir eğitim aldığı, şu anki sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmadığı, kaynaştırma konusunda bilgi almak isteyip istememesi ve sınıfına kaynaştırma öğrencisi isteyip istememesi gibi katılımcıların özel eğitim ve engelli öğrencilerle çalışma konusundaki deneyimlerini betimlemeye yöneliktir.

5.3.2.Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği

Çalışmada kullanılan “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği”, Özbaba (2000) tarafından geliştirilmiş olup anne-baba ile öğretmenlerin kaynaştırmaya (entegrasyon) yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçekte toplam 5’li Likert yapıda (tamamen katılıyorum, çok katılıyorum, katılıyorum, az katılıyorum ve hiç katılmıyorum) bulunan toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçekten alınacak maksimum toplam kaynaştırma puanı 150, minimum toplam kaynaştırma puanı ise 30’dur. Kaynaştırma puanının yüksek olması kaynaştırmaya yönelik tutumun olumlu olduğunu, bu puanın düşük olması kaynaştırmaya yönelik tutumun olumsuz olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .92’dir. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır. Bu alt boyutlar, Bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranış boyutudur. Her boyuttaki madde sayıları farklılık göstermektedir. Bu boyutlar ve her boyutta yer alan maddelerin dağılımı aşağıdaki gibidir.

Bilişsel boyut

Bu boyut, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların normal sınıflara kaynaştırılması ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamakta olup toplam 22 (m1, m2, m3, m5, m6, m8, m10, m11, m12, m13, m14, m17, m19, m20, m21, m23, m24, m25, m26, m28, m29, m30) maddeden oluşmaktadır.

Duyuşsal Boyut

Bu boyut, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına duygusal olarak hazır olma durumu ile özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamalarından duygusal olarak etkilenme durumlarını belirlemeyi amaçlamakta olup toplam 2 (m16 ve m22) maddeden oluşmaktadır.

Davranış Boyutu

Bu boyut, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ortak olarak eğitim gördükleri sınıflardaki kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen davranışlarını, sınıfta yapılan düzenlemeleri ve hem kaynaştırma hem de normal öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında gösterebilecek oldukları davranışları belirlemeyi amaçlamakta olup toplam 6 (m4, m7, m9, m15, m18 ve m27) maddeden oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddeler ilişkin yanıtların ağırlık değerleri ile sınırları Tablo 5.1.'de verilmiştir.

Tablo 5-1: Ölçeğin Ağırlık Değerleri ile Sınırları

Yanıt / Seçenek	Ağırlık	Sınırlar
Tamamen Katılıyorum	5	4.20 – 5.00
Katılıyorum	4	3.40 – 4.19
Kararsızım	3	2.60 – 3.39
Katılmıyorum	2	1.80 – 2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 – 1.79

5.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kırklareli il merkezinde bulunan okul öncesi kurumları ile bünyesinde ana sınıfı olan kurumlardan gönüllük esasına göre seçilen katılımcılardan toplanmıştır. Veri toplama öncesinde gerekli izinlerin alınması için girişimlerde bulunulmuş, izinler alındıktan sonra katılımcılar ile yüz yüze iletişime geçilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.

5.5. Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16 v. Programı kullanılmıştır. Analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, toplanan veriler betimsel analiz yardımıyla uç nokta, normal dağılım gösterme ve kayıp veri açısından analiz edilerek temizlenmiş ve yordamsal analizler için veri seti hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada, temizlenen veri seti yordamsal analiz yardımıyla analiz edilmiştir. Parametrik testlerden bağımsız gruplar t-test analizi, parametrik olmayan (non-parametrik) testlerden ise Kruskal Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tüm yordamsal analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

5.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma yöntemsel bazı özellikler açısından sınırlıdır. Bu sınırlılık durumları şu şekildedir. Bu araştırma;

- Örneklem sayısı bakımından sınırlıdır
- Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileri ile sınırlıdır
- Örneklemin seçildiği il olan Kırklareli ili ile sınırlıdır
- Kullanılan kişisel bilgi formu ve tutum ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır

6. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın araştırma problemi okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörlerin neler olduğudur. Bu genel araştırma problemi altında daha spesifik araştırma problemleri yer almaktadır. Bu araştırma problemleri şunlardır.

1. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları pozisyonları (yönetici – öğretmen) açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları yaşları açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları medeni durumları açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları öğrenim durumları açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları mesleki deneyimleri açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları özel eğitim gereksinimi olan bir tanıdığına olup olmaması açısından farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları özel eğitim alanında eğitim alıp almaması açısından farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırma tecrübesi açısından farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi alıp almama açısından farklılaşmakta mıdır?
11. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları daha önceden sınıflarında özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından farklılaşmakta mıdır?

12. Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinmek isteme durumu açısından farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları sınıfında özel eğitim gerektiren çocuğun kaynaştırılmasını isteme durumu açısından farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6-1: Çalışmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Demografik özellik	<i>f</i>	%
<i>Okuldaki Pozisyon</i>		
Öğretmen	64	64
Yönetici	36	36
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	72	72
Erkek	28	28
<i>Yaş</i>		
18-25	7	7
26-33	19	19
34-41	43	43
42 ve üstü	31	31
<i>Eğitim Durumu</i>		
Ön Lisans	7	7
Dört yıllık lisans	90	90
Lisansüstü	3	3
<i>Branş</i>		
Okul öncesi eğitim	60	60
Sınıf öğretmenliği	24	24
Diğer	3	3
<i>Mesleki deneyim</i>		
1 yıldan az	5	5
1-5 yıl	9	9
6-10 yıl	21	21
11 yıl ve üzeri	65	65

Tablo 6.1.'de görüleceği üzere, çalışmaya katılanların 64'ü öğretmen, 36'si yönetici; 72'si kadın, 28'i erkektir. Yaş dağılımlarına bakıldığında, 7 katılımcı 18-25 yaş aralığında, 19 katılımcı 26-33 yaş aralığında, 43 katılımcı 34-41 yaş aralığında, 31 katılımcı ise 42 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların 7'si ön lisans mezunu, 90'ı dört yıllık lisans mezunu 3'ü ise lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların 60'ı okul öncesi öğretmeni, 24'ü sınıf öğretmeni geri kalan 3'ü ise diğer branş öğretmenidir. Katılımcıların mesleki deneyimleri de çeşitlilik göstermektedir. 5'inin mesleki deneyimi 1 yıldan az, 9'unun deneyim 1-5 yıl arası, 21'inin mesleki deneyimi 6-10 yıl ve 65'inin mesleki deneyimi 11 yıl ve üzeridir.

6.1. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Tanıdık veya Yakına Sahip Olma

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel gereksinimi olan tanıdık veya yakını olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 23'ü, yöneticilerin ise 10'u özel gereksinimi olan bir tanıdık veya yakının olduklarını, öğretmenlerin 41'i, yöneticilerin ise 26'sı özel gereksinimi olan bir tanıdık veya yakının olmadıklarını belirtmiştir. Tablo 6.2, öğretmen ve yöneticilerin özel gereksinimi olan tanıdık veya yakına sahip olma durumuna ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-2: Özel Gereksinimi Olan Tanıdık veya Yakına Sahip Olma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel gereksinimi		f	%	f	%
olan tanıdık veya yakın	Var	23	23	10	10
	Yok	41	41	26	26

6.2. Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin 52'si, yöneticilerin ise 23'ü özel eğitim ile ilgili bir eğitim aldıklarını ifade ederken, diğer taraftan öğretmenleri 12'si, yöneticilerin ise 13'ü özel eğitim ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 6.3 öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-3: Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu		f	%	f	%
	Evet	52	52	23	23
	Hayır	12	12	13	13

6.3. Özel Eğitim ile İlgili Alınan Eğitim Türü

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim ile ilgili ne tür bir eğitim aldıkları sorulduğunda, öğretmen ve yöneticilerin bazıları özel eğitim ile ilgili tek bir eğitim aldıklarının bazıları ise birden fazla eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 32'si lisans eğitiminde, 6'sı hizmet içi eğitimde, 7'si kursta, 13'ü seminerde ve 6'sı ise diğer eğitim faaliyetlerinde özel eğitim ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Tablo 6-4: Özel Eğitim ile İlgili Alınan Eğitimin Türü

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim ile ilgili alınan eğitimin türü		f	%	f	%
	Lisans eğitimi	32	32	6	6
	Hizmet içi eğitim	6	6	12	12
	Kurs	7	7	12	12
	Seminer	13	13	6	6
	Diğer	6	6	-	-

Yöneticilerin ise 6'sı lisans eğitiminde, 12'si hizmet içi eğitimde, 12'si kursta, 6'sı seminerde özel eğitim ile ilgili eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 6.4'de öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin türüne ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

6.4. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Durumu

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 46'sı, yöneticilerin ise 15'i özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştığını ifade ederken, öğretmenlerin 18'i ve

yöneticilerin 21'i özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 6.5, öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumuna ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-5: Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma		f	%	f	%
	Evet	46	46	15	15
	Hayır	18	18	21	21

6.5. Engelli Çocuklarla Çalışma Süresi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere özel eğitim gerektiren / engelli çocuklarla ne kadar süre ile çalıştıkları sorulduğunda, öğretmenlerin 4'ü 4'aydan daha az, 12'si 5-8 ay arasında, 20'si 9-12 ay ve 10'u ise 13 ay ve üstü çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin ise 3'ü 4'aydan daha az, 3'ü 5-8 ay arasında, 4'ü 9-12 ay ve 5'i ise 13 ay ve üstü çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tablo 6.6, öğretmen ve yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma sürelerine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-6: Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışma Süreleri

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma süresi		f	%	f	%
	4 aydan daha az	4	4	3	3
	5 – 8 ay	12	12	3	3
	9 – 12 ay	20	20	4	4
	13 ay ve üstü	10	10	5	5

6.6. Çalışılan Engel Grupları

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere hangi tür özel eğitim gerektiren / engelli çocuklarla çalıştıkları sorulduğunda, her iki grupta çok çeşitli engel gruplarıyla çalıştığını ifade etmektedirler. Bazı öğretmen ve yöneticiler sadece tek engel grubuyla çalıştıklarını bazıları ise birden çok engel grubundaki çocuklarla

çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tablo 6.7, öğretmen ve yöneticilerin hangi tür özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştıklarına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-7: Çalışılan Engel Grupları

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Çalışılan engel grupları		f	%	f	%
	Konuşma engelli	15	15	3	3
	İşitme engelli	10	10	2	2
	Zihinsel engelli	24	24	12	12
	Ortopedik engelli	15	15	-	-
	Görme engelli	9	9	-	-
	Diğer	18	18	2	2

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenlerin 15'i konuşma engelli, 10'u işitme engelli 24'ü zihinsel engelli, 15'i ortopedik engelli, 9'u görme engelli ve 18'i ise diğer engel gruplarındaki çocuklarla çalışmıştır. Yöneticilerin 3'ü konuşma engelli, 2'si işitme engelli, 12'si zihinsel engelli ve 2'si de diğer engel grubundaki çocuklarla çalışmışlardır.

6.7. Kaynaştırma Tecrübesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma tecrübelerinin olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 37'si, yöneticilerin ise 11'i kaynaştırma tecrübesinin olduğunu ifade ederken, öğretmenlerin 9'u yöneticilerin ise 3'ü kaynaştırma tecrübesinin olmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 6.8, öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma tecrübesine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-8: Kaynaştırma Tecrübesi Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Kaynaştırma tecrübesi		f	%	f	%
		Var	37	37	11
	Yok	9	9	3	3

6.8. Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumu

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumları sorulduğunda, öğretmenlerin 25'i, yöneticilerin ise 8'i kaynaştırma ile ilgili bir eğitim aldıklarını ifade ederken, diğer taraftan öğretmenlerin 21'i, yöneticilerin ise 6'sı kaynaştırma ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 6.9. öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-9: Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu		f	%	f	%
		Evet	25	25	8
	Hayır	21	21	6	6

6.9. Kaynaştırma ile İlgili Alınan Eğitim Türü

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma ile ilgili ne tür bir eğitim aldıkları sorulduğunda, öğretmen ve yöneticilerin bazıları kaynaştırma ile ilgili tek bir eğitim aldıklarının bazıları birden fazla eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 21'i lisans eğitiminde, 5'i hizmet içi eğitimde, 3'ü kursta, 6'sı seminerde ve 5'i ise diğer eğitim faaliyetlerinde kaynaştırma ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Tablo 6-10: Kaynaştırma ile İlgili Alınan Eğitimin Türü

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Kaynaştırma ile ilgili alınan eğitimin türü	Lisans eğitimi	21	21	4	4
	Hizmet içi eğitim	5	5	3	3
	Kurs	3	3	4	4
	Seminer	6	6	4	4
	Diğer	5	5	1	1

Yöneticilerin ise 4'ü lisans eğitiminde, 3'ü hizmet içi eğitimde, 4'ü kursta, 4'ü seminerde ve 1'i diğer eğitim faaliyetlerinde kaynaştırma ile ilgili eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 6.10. öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma ile ilgili aldıkları eğitimin türüne ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

6.10. Sınıflarında Özel Eğitim Gerektiren Çocuğun Bulunma Durumu

Çalışmaya katılanlara sınıflarında özel eğitim gerektiren çocuğun olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin 18'i, yöneticilerin 6'sı sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun olduğunu ifade ederken, öğretmenlerin 44'ü ve yöneticilerin 29'u sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun olmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 6.11, öğretmen ve yöneticilerin sınıflarında özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmadığına ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-11: Sınıflarda Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunma Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Sınıfta özel eğitim gerektiren çocuğun varlığı	Evet	18	18	6	6
	Hayır	44	44	29	29

Öğretmenlerin 45'i, yöneticilerin ise 14'ü sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını isterken, öğretmenlerin 17'si, yöneticilerin ise 21'i sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını istememektedir. Tablo 6.12. öğretmen ve yöneticilerin sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasının isteyip istememelerine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-12: Özel Eğitim Gerektiren Çocuğun Kaynaştırılmasını İsteme Durumu

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını isteme durumu	Evet	45	45	14	14
	Hayır	17	17	21	21

6.11. Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Eğitim Talebi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilere kaynaştırma konusunda bilgi almak isteyip istemedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin 51'i yöneticilerin 24'ü kaynaştırma konusunda bilgi almak istediklerini ifade ederken, öğretmenlerin 11'i, yöneticilerin 11'i kaynaştırma konusunda eğitim almak istemediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 6.13. öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma konusunda eğitim isteyip istememelerine ilişkin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6-13: Kaynaştırma Konusunda Eğitim Talebi

		Pozisyon			
		Öğretmen		Yönetici	
		f	%	f	%
Kaynaştırma konusunda eğitim talebi	Evet	51	51	24	24
	Hayır	11	11	11	11

6.12. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar

Kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin üç boyutu bulunmaktadır. Bu üç boyuta ait maddelerin toplanarak elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel veriler Tablo 6.14.'de verilmiştir.

Tablo 6-14: Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Madde sayısı	Min - Max	\bar{X}	SS
Bilişsel Boyut	22	22 – 110	58.56	10.45
Duyuşsal Boyut	2	2 – 10	6.39	1.84
Davranışsal Boyut	6	6 – 30	16.2	3.07

Tablodan da görüleceği katılımcıların kaynaştırmanın bilişsel boyutuna yönelik tutum puanlarının ortalaması $\bar{X} = 58.56$, duyuşsal boyutuna yönelik tutum

puanlarının ortalaması $\bar{X} = 6.39$ ve davranışsal boyutuna yönelik tutum puanlarının ortalaması ise $\bar{X} = 16.2$ 'dir. Her bir boyut için ele alınan max-min değerleri ve anketteki yanıtlar dikkate alındığında, bu ortalama puanlar katılımcıların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu göstermektedir.

6.13. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Pozisyon Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ayrı ayrı bağımsız gruplar t-test analizi gerçekleştirilmiştir. T-test sonuçları tablo 6.15'de verilmektedir.

Tablo 6-15: Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Pozisyon Açısından Farklılaşmasına İlişkin T-test Sonuçları

Boyut	Pozisyon	\bar{X}	SS	t-test
Bilişsel	Öğretmen	55.93	9.95	t(98) = -3.53, p < 0.05*
	Yönetici	63.22	9.77	
Duyuşsal	Öğretmen	6.29	1.97	t(98) = -0.67, p > 0.05
	Yönetici	6.56	1.57	
Davranışsal	Öğretmen	15.79	3.17	t(98) = -1.77, p > 0.05
	Yönetici	16.92	2.78	

Katılımcıların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, yöneticilerin tutumlarının ($\bar{X} = 63.22$), öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 55.93$) daha yüksek olduğunu ve iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir, t(98) = -3.53, p < 0.05.

Katılımcıların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, yöneticilerin tutumlarının ($\bar{X} = 6.56$), öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 6.29$) daha yüksek olduğunu, ancak iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, t(98) = -0.67, p > 0.05. Katılımcıların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının pozisyonları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz,

yöneticilerin tutumlarının ($\bar{X} = 16.92$), öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 15.79$) daha yüksek olduğunu, ancak iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $t(98) = -1.77, p > 0.05$.

6.14. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Yaş Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yaşları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen H testi sonuçları Tablo 6.16'de, yöneticiler için gerçekleştirilen H testi sonuçları tablo 6.17.'de verilmektedir.

Tablo 6-16: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyut	Yaş	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Bilişsel	18-25	7	37.21	3	2.919	0.404
	26-33	15	29.20			
	34-41	29	30.19			
	42 - üstü	13	38.92			
Duyuşsal	18-25	7	31.64	3	2.203	0.531
	26-33	15	28.23			
	34-41	29	32.26			
	42 - üstü	13	38.42			
Davranışsal	18-25	7	28.50	3	0.410	0.938
	26-33	15	33.00			
	34-41	29	33.38			
	42 - üstü	13	32.12			

Öğretmenlerin, kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumları yaşlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (3) = 2.919, p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşlarının onların kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin, kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumları yaşlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (3) = 2.203$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşlarının onların kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin, kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumları yaşlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (3) = 0.410$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşlarının onların kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-17: Yöneticilerin Yaşlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyut	Yaş	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Bilişsel	26-33	4	19.75	2	1.119	0.571
	34-41	14	16.18			
	42 – üstü	18	20.03			
Duyuşsal	26-33	4	13.75	2	4.674	0.097
	34-41	14	15.14			
	42 – üstü	18	22.17			
Davranışsal	26-33	4	14.00	2	1.431	0.489
	34-41	14	17.46			
	42 – üstü	18	20.31			

Yöneticilerin, kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumları yaşlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (2) = 1.119$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin yaşlarının onların kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin, kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumları yaşlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (2) = 4.674$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin yaşlarının onların

kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin, kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumları yaşlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2(2) = 1.431$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin yaşlarının onların kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.15. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Medeni Durum Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının medeni durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.18’de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6. 19’da verilmektedir.

Tablo 6-18: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evli	48	32.78	1573.50	-0.209	370.5	0.834
	Bekar	16	31.66	506.50			
Duyuşsal	Evli	48	34.95	1677.50	-1.856	266.5	0.068
	Bekar	16	25.16	402.50			
Davranışsal	Evli	48	34.22	1642.50	-1.288	301.5	0.198
	Bekar	16	27.34	437.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının medeni durumları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 370.5$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin medeni durumlarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının medeni durumları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 266.5$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin medeni durumlarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının medeni durumları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 301.5$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin medeni durumlarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-19: Yöneticilerin Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evli	34	19.32	657.00	-1.938	6.00	0.053
	Bekar	2	4.50	9.00			
Duyuşsal	Evli	34	17.85	607.00	-1.563	12.00	0.118
	Bekar	2	29.50	59.00			
Davranışsal	Evli	34	19.10	649.50	-1.435	13.50	0.151
	Bekar	2	8.25	16.50			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının medeni durumları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 6.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin medeni durumlarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının medeni durumları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 12.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin medeni durumlarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının medeni durumları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 13.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin medeni durumlarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.16. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Öğrenim Durumu Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğrenim durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen H testi sonuçları Tablo 6.20’de verilmektedir. Yöneticiler için bu analiz gerçekleştirilmemiştir. Çünkü karşılaştırma yapılacak olan grupların birinde 1 kişi bulunmakta olup, bu durumda analiz anlamlı olmayacağı düşünüldüğünden analiz gerçekleştirilmemiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumları eğitim durumlarının sıra ortalamaları açısından farklılık göstermekte olup bu farklılık istatistiki olarak anlamlıdır, $\chi^2 (2) = 9.626$, $p < 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilediği anlamına gelmektedir. Ön lisans (SO = 51.71) ve dört yıllık lisans (SO =30.66) eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarına yönelik sıra ortalamaları lisansüstü eğitim alanların sıra ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Tablo 6-20: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Bilişsel	Ön lisans	7	51.71	2	9.626	0.008*
	Dört Yıllık Lisans	55	30.66			
	Lisansüstü	2	15.75			
Duyuşsal	Ön lisans	7	44.79	2	3.690	0.158
	Dört Yıllık Lisans	55	31.16			
	Lisansüstü	2	26.25			
Davranışsal	Ön lisans	7	40.71	2	5.188	0.075
	Dört Yıllık Lisans	55	32.38			
	Lisansüstü	2	7.00			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumları eğitim durumlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (2) = 3.690$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumları eğitim durumlarının sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (2) = 5.188$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.17. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Mesleki Deneyim Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının mesleki deneyimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen H testi sonuçları Tablo 6.21’de verilmiştir. Yöneticiler için bu analiz gerçekleştirilmemiştir. Çünkü karşılaştırma yapılacak olan

grupların birinde 1 kişi bulunmakta olup, bu durumda analiz anlamlı olmayacağı düşünüldüğünden analiz gerçekleştirilmemiştir.

Tablo 6-21: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyut	Deneyim	n	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Bilişsel	1 yıldan az	5	47.40	3	3.752	0.290
	1-5 yıl	8	31.94			
	6-10 yıl	18	29.33			
	11 yıl ve üzeri	33	32.11			
Duyuşsal	1 yıldan az	5	36.20	3	2.903	0.407
	1-5 yıl	8	27.19			
	6-10 yıl	18	28.08			
	11 yıl ve üzeri	33	35.64			
Davranışsal	1 yıldan az	5	31.80	3	0.043	0.998
	1-5 yıl	8	32.25			
	6-10 yıl	18	31.97			
	11 yıl ve üzeri	33	32.95			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumları mesleki deneyim sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (3) = 3.752$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumları mesleki deneyim sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (3) = 2.903$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumları mesleki deneyim sıra ortalamaları açısından farklılık gösterse de bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir, $\chi^2 (3) = 0.043$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim

durumlarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.18. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Özel Eğitim Gerektiren Bir Tanıdık / Yakın Olup Olmaması Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının özel eğitim gerektiren bir tanıdık veya yakınlarının olup olmaması açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ayrı ayrı bağımsız gruplar t-test analizi (öğretmen örnekleme için) ve Mann-Whitney U testi (yönetici örnekleme için) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen t-test sonuçları Tablo 6.22’de, yöneticiler için gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6.23’de verilmiştir.

Tablo 6-22: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Bir Tanıdık / Yakını Olup Olmamasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin T-test Sonuçları

Boyut	Tanıdık / Yakın	n	\bar{X}	SS	t-test
Bilişsel	Var	23	56.91	12.01	t(62) = 0.584, p > 0.05
	Yok	41	55.39	8.72	
Duyuşsal	Var	23	6.43	1.90	t(62) = 0.416, p > 0.05
	Yok	41	6.22	2.03	
Davranışsal	Var	23	15.74	3.61	t(62) = -0.108, p > 0.05
	Yok	41	15.82	2.95	

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınları olması açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakını olan öğretmenlerin tutumlarının ($\bar{X} = 56.91$), böyle bir tanıdık / yakını olmayan öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 55.39$) daha yüksek olduğunu, ancak iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, t(62) = 0.584, p > 0.05.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınları olması açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakını olan öğretmenlerin tutumlarının ($\bar{X} = 6.43$), böyle bir tanıdık / yakını olmayan öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 6.22$) daha yüksek olduğunu, ancak iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $t(62) = 0.416$, $p > 0.05$.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınları olması açısından farklılaşp farklılaşmadıklarını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz, özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakını olan öğretmenlerin tutumlarının ($\bar{X} = 15.74$), böyle bir tanıdık / yakını olmayan öğretmenlerin tutumlarından ($\bar{X} = 15.83$) daha düşük olduğunu, ancak iki grup arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $t(62) = -0.108$, $p > 0.05$.

Tablo 6-23: Yöneticilerin Özel Eğitim Gerektiren Bir Tanıdık / Yakını Olup Olmamasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	10	14.70	147.00	-1.345	92.00	0.179
	Hayır	26	19.96	519.00			
Duyuşsal	Evet	10	19.45	194.00	-0.345	120.50	0.730
	Hayır	26	18.13	471.00			
Davranışsal	Evet	10	13.20	132.00	-1.897	77.00	0.058
	Hayır	26	20.54	534.00			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınları olup olmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 92.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınlarının olmasının onların

kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınları olup olmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 120.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınlarının olmasının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınları olup olmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 77.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim gerektiren bir tanıdık / yakınlarının olmasının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.19. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alıp Almama Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının özel eğitim ile ilgili bir eğitim alıp almamaları açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.24'de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6.25'de verilmektedir.

Tablo 6-24: Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	52	31,91	1659,50	-0.525	281.50	0.600
	Hayır	12	35,04	420,50			
Duyuşsal	Evet	52	31,17	1621,00	-1.209	243.00	0.227
	Hayır	12	38,25	459,00			
Davranışsal	Evet	52	31,21	1623,00	-1.160	245.00	0.246
	Hayır	12	38,08	457,00			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim ile ilgili bir eğitim alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 281.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bir eğitim almalarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim ile ilgili bir eğitim alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 243.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bir eğitim almalarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim ile ilgili bir eğitim alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 245.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bir eğitim almalarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-25: Yöneticilerin Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	23	18.04	415.00	-0.347	139.00	0.729
	Hayır	13	19.31	251.00			
Duyuşsal	Evet	23	16.39	377.00	-1.644	101.00	0.100
	Hayır	13	22.23	289.00			
Davranışsal	Evet	23	16.98	390.50	-1.168	114.50	0.243
	Hayır	13	21.19	275.50			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim ile ilgili bir eğitim alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 139.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim ile ilgili bir eğitim almalarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim ile ilgili bir eğitim alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 101.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim ile ilgili bir eğitim almalarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim ile ilgili bir eğitim alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 114.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim ile ilgili bir eğitim almalarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.20. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olma Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma olup olmamaları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen

ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.26’de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6.27’de verilmektedir.

Tablo 6-26: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	46	33.58	1544.50	-0.740	364.50	0.459
	Hayır	18	29.75	535.50			
Duyuşsal	Evet	46	34.46	1585.00	-1.369	324.00	0.171
	Hayır	18	27.50	495.00			
Davranışsal	Evet	46	33.16	1525.50	-0.459	383.50	0.647
	Hayır	18	30.81	554.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 364.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmalarının onların kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 324.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmalarının onların kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 383.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmalarının onların

kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-27: Yöneticilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocuklarla Çalışmış Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	15	20.00	300.00	-0.724	135.00	0.469
	Hayır	21	17.43	366.00			
Duyuşsal	Evet	15	20.20	303.00	-0.842	132.00	0.400
	Hayır	21	17.29	363.00			
Davranışsal	Evet	15	23.53	353.00	-2.455	82.00	0.014*
	Hayır	21	14.90	313.00			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 135.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmalarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 132.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmalarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 82.00$, $p < 0.05$. Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışan yöneticilerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları ($SO = 23.53$), özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmayan yöneticilerin sıra ortalamalarından ($SO = 14.90$) daha yüksektir. Bu sonuçlar, yöneticilerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmamalarının

onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

6.21. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Kaynaştırma Tecrübesine Sahip Olma Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma tecrübesine sahip olup olmamaları açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.28’de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6.29’de verilmektedir.

Tablo 6-28: Öğretmenlerin Kaynaştırma Tecrübesine Sahip Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Tecrübe	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Var	37	23.95	886.00	-0.457	150.00	0.647
	Yok	9	21.67	195.00			
Duyuşsal	Var	37	23.69	886.50	-0.480	149.50	0.631
	Yok	9	21.61	194.50			
Davranışsal	Var	37	24.32	900.00	-0.852	136.00	0.394
	Yok	9	20.11	181.00			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma tecrübelerinin olup olmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 150.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesine sahip olmalarının onların kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma tecrübelerinin olup olmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 149.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç,

öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesine sahip olmalarının onların kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma tecrübelerinin olup olmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 136.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma tecrübesine sahip olmalarının onların kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-29: Yöneticilerin Kaynaştırma Tecrübesine Sahip Olmalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Tecrübe	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Var	11	7.27	80.00	-0.390	14.00	0.696
	Yok	3	8.33	25.00			
Duyuşsal	Var	11	7.09	78.00	-0.736	12.00	0.462
	Yok	3	9.00	27.00			
Davranışsal	Var	11	7.14	78.50	-0.641	12.50	0.522
	Yok	3	8.83	26.50			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma tecrübelerinin olup olmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 14.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin kaynaştırma tecrübesine sahip olmalarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma tecrübelerinin olup olmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 12.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin kaynaştırma tecrübesine sahip olmalarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma tecrübelerinin olup olmamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 12.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin

kaynaştırma tecrübesine sahip olmalarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.22. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Kaynaştırma Eğitimi Alma Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.30'de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6.31'da verilmektedir.

Tablo 6-30: Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	25	22.48	562.00	-0.563	237.00	0.573
	Hayır	21	24.71	519.00			
Duyuşsal	Evet	25	22.28	557.00	-0.686	232.00	0.493
	Hayır	21	24.95	524.00			
Davranışsal	Evet	25	21.74	543.50	-0.979	218.50	0.328
	Hayır	21	25.60	537.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 237.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almalarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 232.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin

kaynaştırma eğitimi almalarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 218.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almalarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-31: Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimi Almalarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	8	7.31	58.50	-0.194	22.50	0.846
	Hayır	6	7.75	46.50			
Duyuşsal	Evet	8	8.50	68.00	-1.085	16.00	0.278
	Hayır	6	6.17	37.00			
Davranışsal	Evet	8	7.4	59.50	-0.066	23.50	0.947
	Hayır	6	7.58	45.50			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 22.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin kaynaştırma eğitimi almalarının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 16.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin kaynaştırma eğitimi almalarının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 23.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin

kaynaştırma eğitimi almalarının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.23. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Sınıflarında Önceden Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunma Durumu Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının sınıflarında önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.32’de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6.33’de verilmektedir.

Tablo 6-32: Öğretmenlerin Sınıflarında Önceden Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunmasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Çocuk varlığı	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	18	31.03	558.50	-0.132	387.50	0.895
	Hayır	44	31.69	1394.50			
Duyuşsal	Evet	18	34.19	615.50	-0.767	347.50	0.443
	Hayır	44	30.40	1337.50			
Davranışsal	Evet	18	33.97	611.50	-0.695	351.50	0.487
	Hayır	44	30.49	1341.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 387.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunmasının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması

açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 347.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunmasının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 351.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunmasının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-33: Yöneticilerin Sınıflarında Önceden Özel Eğitim Gerektiren Çocuk Bulunmasına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Çocuk varlığı	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	6	18.25	109.50	-0.066	85.50	0.948
	Hayır	29	17.95	520.50			
Duyuşsal	Evet	6	23.00	138.00	-1.353	57.00	0.176
	Hayır	29	16.97	492.00			
Davranışsal	Evet	6	19.83	119.00	-0.488	76.00	0.625
	Hayır	29	17.62	511.00			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 85.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunmasının onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 57.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin sınıflarında daha önceden özel eğitim

gerektiren çocuk bulunmasının onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunup bulunmaması açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 76.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin sınıflarında daha önceden özel eğitim gerektiren çocuk bulunmasının onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.24. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumu Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.34’de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6.35’de verilmektedir.

Tablo 6-34: Öğretmenlerin Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim İsteme	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	51	30.89	1575.50	-0.572	249.500	0.567
	Hayır	11	34.32	377.50			
Duyuşsal	Evet	51	30.69	1565.00	-0.780	239.00	0.436
	Hayır	11	35.27	388.00			
Davranışsal	Evet	51	29.09	1483.50	-2.282	157.50	0.022*
	Hayır	11	42.68	469.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki

olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 249.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 239.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 157.50$, $p < 0.05$. Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları ($SO = 42.61$), bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($SO = 29.09$) daha yüksektir. Bu sonuçla, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememelerinin onların kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-35: Yöneticilerin Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim İsteme	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	24	17.58	422.00	-0.356	122.00	0.722
	Hayır	11	18.91	208.00			
Duyuşsal	Evet	24	15.75	378.00	-1.977	78.00	0.048*
	Hayır	11	22.91	252.00			
Davranışsal	Evet	24	16.60	398.50	-1.207	98.50	0.227
	Hayır	11	21.05	231.50			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 122.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 78.00$, $p < 0.05$. Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen yöneticilerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları ($SO = 21.05$), bilgi edinmek isteyen yöneticilerin sıra ortalamalarından ($SO = 16.60$) daha yüksektir. Bu sonuçla, yöneticilerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememelerinin onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 98.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç yöneticilerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerinin onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

6.25. Kaynaştırmaya Yönelik Tutumun Sınıflarında Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumu Açısından İncelenmesi

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının sınıflarında özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere her bir alt boyut için ve öğretmen ile yöneticiler için ayrı ayrı olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için gerçekleştirilen U testi sonuçları Tablo 6.36'de, yöneticiler için gerçekleştirilen U testi sonuçları tablo 6.37'da verilmektedir.

Tablo 6-36: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim İsteme	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	45	28.91	1301.00	-1.840	266.00	0.066
	Hayır	17	38.35	652.00			
Duyuşsal	Evet	45	32.08	1443.50	-0.418	356.50	0.676
	Hayır	17	29.97	509.50			
Davranışsal	Evet	45	27.50	1237.50	-2.860	202.50	0.004*
	Hayır	17	42.09	715.50			

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 266.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemelerinin onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 356.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemelerinin onların kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $U = 202.50$, $p < 0.05$. sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemeyen öğretmenlerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sıra ortalamaları ($SO = 42.09$), bu çocukların kaynaştırmasını isteyen öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($SO = 27.50$) daha yüksektir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıflarına

özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememelerinin onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği anlamına gelmektedir.

Tablo 6-37: Yöneticilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Kaynaştırmasını İsteme Durumlarına Göre Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim İsteme	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Bilişsel	Evet	14	15.29	214.00	-1.282	109.00	0.200
	Hayır	21	19.81	416.00			
Duyuşsal	Evet	14	16.39	229.50	-0.781	124.50	0.435
	Hayır	21	19.07	400.50			
Davranışsal	Evet	14	17.25	241.50	-0.359	136.50	0.720
	Hayır	21	18.50	388.50			

Yöneticilerin kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 109.00$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemelerinin onların kaynaştırmanın *bilişsel* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 124.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemelerinin onların kaynaştırmanın *duyuşsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

Yöneticilerin kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarının sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteyip istememeleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $U = 136.50$, $p > 0.05$. Bu sonuç, yöneticilerin sınıflarına özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemelerinin onların kaynaştırmanın *davranışsal* boyutuna ilişkin tutumlarını etkilemediği anlamına gelmektedir.

7. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde Kırklareli il merkezinde görev yapan 64 okul öncesi öğretmeni ve 36 yöneticiye uygulanan “Genel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” sonucunda ortaya çıkan bulguların tartışması ve alan yazınla karşılaştırılması yer almaktadır.

Buradaki çalışmada, genel manada katılımcıların %31’i kaynaştırma eğitimi aldığını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının etkili olabilmesi için tecrübenin önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Okyay (2006) kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin yapmayanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini rapor etmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin %51’i ve yöneticilerin ise %24’ü kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, literatürde kendini okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ifade eden öğretmenler (Gök 2009) ile uyum göstermektedir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz gördükleri ve özellikle öğretmenlerin okul öncesi eğitim ortamlarını özel gereksinimi olan çocukların / kaynaştırma çocuklarının ihtiyaçlarına göre düzenlemelerine yönelik bilgi verilmesine vurgu yapılmaktadır (Kale ve ark. 2016). Bu çalışmada çalışmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaynaştırmasına olumlu baktığı sonucu gözlemlenirken, Dağlar (2011) katılımcıların çoğunluğunun özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasına yönelik kararsız olarak görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin kaynaştırmanın tüm boyutlarına ilişkin tutumları onların yaşları, medeni durumları, özel eğitim gerektiren bir tanıdık veya yakınlarının bulunma durumları, özel eğitim ile ilgili bir eğitim alma durumları, kaynaştırma tecrübesine sahip olma, kaynaştırma eğitimi alma durumu ve sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuk bulunma durumu açısından istatistiki olarak herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Bu sonuca paralel olarak, okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan literatür taramasında, mesleki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim almış olma, kaynaştırma uygulamalarına

ilişkin tecrübe sahibi olma gibi değişkenlerin öğretmenlerin tutumlarını etkilemediği sonucunu rapor eden çalışmalar olduğu görülmektedir (Çulhaoğlu İmrak 2009). Diğer yandan, bu değişkenlerin öğretmenlerin tutumlarını etkilediğini rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır Özbaba (2000), Zağlı (2010), araştırmalarında özel eğitim ile ilgili bir eğitim alma durumları, kaynaştırma tecrübesine sahip olma ve kaynaştırma eğitimi alma durumu açısından anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır.

Genel olarak elde edilen sonuçlar incelendiğinde, soruların puan ortalaması 81,15 olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmanın tüm boyutları açısından (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, katılımcıların kendilerinin de rapor ettiği üzere, okul öncesi düzeyinde kaynaştırmaya yönelik ve özel eğitim açısından yüksek düzeyde bilgi ve tecrübelerinin olmaması, tümünün özel eğitim gerektiren ve kaynaştırma uygulamasına dahil olan tanıdıklarının olmaması ve bu grup öğrencilerle çalışmamış olmaları ile yakından ilgili olabilir. Zaten, öğretmen ve yöneticilerin bir kısmı bu konudaki bilgi yetersizliğini gidermek ve kaynaştırma konusunda tecrübe edinmek adına bu konuda bilgi almak ve özel gereksinimi olan çocukların kendi sınıflarına kaynaştırmasını istemektedirler. Bu araştırmanın bulgularından bazı öğretmenlerin neden kaynaştırma konusunda temkinli durdukları, bilgi edinmek istemedikleri ve sınıflarına kaynaştırma öğrencisinin bulunmasını istemedikleri anlaşılabilir. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi açısından yetersiz olmaları (Dikici-Sığırtmaçi Hoş ve Abbak 2011), planlama konusunda tecrübesizlik, alt yapı açısından yetersizlikler (Koçyiğit 2015), kaynaştırma öğrencileriyle çalışmanın onlara ek yük getireceğini düşünmeleri ve sınıflarında sorun yaşayacaklarını düşünmeleri olabilir.

Katılımcıların kaynaştırmaya yönelik bilişsel boyuttaki tutumları pozisyonları açısından farklılaşmaktadır. Diğer boyutlarda pozisyon açısından bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Sadece bilişsel boyutta böyle bir farklılığın gözlemlenmiş olması, yöneticilerin pozisyonları gereği özel eğitim ve kaynaştırma konularında daha tecrübeli olmaları, hizmet içi eğitimler ve kurslar yoluyla bu konularda daha çok eğitim aldıkları, pozisyonları gereği özel eğitim ve kaynaştırma konularında daha çok müdahil olup kontrol etme, yönetme gibi sorumluluklarının olması gibi nedenlerden dolayı bu farklılık gözlemlenmiş olabilir. Katılımcıların eğitim

durumlarının etkili olduğu tek alan yine kaynaştırmaya yönelik tutumların bilişsel boyutudur. Ön lisans eğitimine sahip okul öncesi öğretmenlerinin tutumları en yüksek düzeyde olup bu durum eğitim düzeyi arttıkça azalmaktadır. Literatürde bu sonucun tersi bulgular yer almaktadır. Örneğin, Fakolade ve ark. (2009), özel eğitim alanında uzmanlığın kaynaştırmaya yönelik tutumlarda etkisinin olduğunu, bu konuda uzman olan öğretmenlerin uzman olmayanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha yüksek tutumlara sahip olduğunu rapor etmiştir.

Yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumun davranışsal boyutuna ilişkin tutumları onların daha önceden özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma durumundan etkilenmektedir. Diğer boyutlardaki tutumlar bu faktörden etkilenmemektedir. Diğer yandan, bu durumun öğretmenlerin kaynaştırmanın hiç bir boyutunda farklılığa neden olmamaktadır. Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olmanın sadece yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumların davranışsal boyutunda etkili olması, yöneticilerin öğretmenlerle karşılaştırıldığında kendilerini bu konuda daha sorumlu hissetmeleri, kaynaştırmaya yönelik atılacak olan adımlarda onların ön bilgi ve tecrübelerinin daha etkili olduğu anlamına geldiği varsayılabilir. Öğretmelerin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme durumları onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu etkilemektedir. Ancak, kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumların davranışsal boyutundaki puanları isteyenlere göre daha yüksektir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma konusunda daha bilgili ve tecrübeli hissetmeleri ve sonuç olarak davranışsal boyutta daha yüksek tutum puanlarına sahip olmaları ile açıklanabilir. Diğer yandan yöneticilerde ise, kaynaştırma konusunda bilgi edinmeyi isteme durumları onların kaynaştırmaya yönelik tutumun duyuşsal boyutundaki tutumlarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteme durumları onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu etkilemektedir. Sınıflarında bu tür çocukların kaynaştırmasını istemeyen öğretmenlerin davranışsal tutum puanları daha yüksektir. Bu durum her ne kadar sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istemeseler de kaynaştırmanın davranışsal boyutundaki tutumlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çeşitli değişkenlerin öğretmen ve yöneticilerin tutumlarına olan etkisinin incelendiği bu araştırmada, yukarıda ifade edilenlerin dışında kalan diğer değişkenlerin kaynaştırmanın farklı boyutlarına olan etkileri istatistiki olarak anlamsız bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ve özel gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenen diğer çalışmalarda buna benzer bulgulara rastlandığı gibi, buradaki bulgular ile çelişen bulgulara da rastlanmıştır. Sargın (2001) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan (zihinsel engelli) öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklara ve bunların kaynaştırılmasına yönelik olumsuz tutumlar sergilediklerini rapor etmişlerdir. Zağlı (2010) okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli (özellikle zihinsel engelli) çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının, daha önce böyle bir çocuk ile çalışma, yaş, çocuk sahibi olup-olmama, mesleki kıdem, özel eğitim ile ilgili herhangi bir kurs /eğitim alma gibi değişkenlere göre farklılaştığını ifade etmektedir. Sünbül ve Sargın (2002), okul öncesi / anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına yönelik yapmış oldukları çalışmada yaş, özel gereksinimli çocuklara yönelik ders alma, sınıflarında özel gereksinimi olan çocuk bulunması, özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimine ilgi duyma gibi değişkenlerin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilediğini bulmuşlardır. Diğer yandan, Özbaba (2000) buradaki bulgulara paralel olarak, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, özel eğitim konusunda eğitim alma durumu, sınıftaki çocuk sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını bulmuştur.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1. Sonuçlar

Tarama modeli kullanılarak desenlenen bu çalışma, Kırklareli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenler ile anaokulu yöneticileri ve okullarında anasınıfı bulunan okulların yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 64 öğretmen ve 36 yönetici olmak üzere toplam 100 kişi gönüllülük esasına göre katılmış, bu kişilerden veriler Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır.

Bu çalışmada, okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç boyutta ele alınmış ve katılımcıların bu boyutlardaki kaynaştırmaya yönelik tutumları pozisyon, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki deneyim, özel eğitim gerektiren bir tanıdığı olup olmaması, özel eğitim konusunda eğitim alma durumu, özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumu, kaynaştırma tecrübesi, kaynaştırma konusunda eğitim alma durumu, sınıflarında özel eğitim gerektiren çocuğun bulunma durumu, kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme durumu, özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteme durumu açısından ayrı ayrı incelenmiştir.

Öğretmenlerin 23’ünün yöneticilerin ise 10’unun özel gereksinimi olan bir tanıdık veya yakını bulunmaktadır. Öğretmenlerin 52’si, yöneticilerin ise 23’ü özel eğitim ile ilgili bir eğitim almışlardır. Aldıkları eğitim türlerine bakılacak olursa, bazı katılımcılar tek tür eğitim aldıklarını bazıları ise iki veya daha fazla eğitim türünden yararlandıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitim türü daha çok lisans eğitimi (n=32) ve seminerler (n=13) iken yöneticilerin ise hizmet içi eğitim (n=12) ve kurs (n=12) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 46’sı yöneticilerin ise 15’i daha önceden özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştıkları,

öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun genel olarak bu çocuklarla çalışma sürelerinin 12 ay ve altı olduğu görülmektedir. Çalışılan özel eğitim gerektiren çocukların engel gruplarına bakılacak olursa en çok çalışılan grubun zihinsel engelli çocuklar, en az çalışılan grubun ise görme engelli çocuklar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin 37'sinin, yöneticilerin ise 11'inin kaynaştırma tecrübesi bulunmakta olup, öğretmenlerin sadece 25'i yöneticilerin ise sadece 6'sı kaynaştırma eğitimi almışlardır. Kaynaştırma ile ilgili alınan eğitim türüne bakılacak olursa lisans eğitimi sırasında alınan eğitime daha çok vurgu yapılmaktadır.

Öğretmenlerin 18'i yöneticilerin ise 6'sı sınıflarında özel eğitim gerektiren çocukların bulunduğunu, öğretmenlerin sadece 45'i ve yöneticilerin sadece 14'ü kendi sınıflarına özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırmasını istemektedir.

Katılımcıların kaynaştırmanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına ilişkin tutumlarına bakıldığında, Tablo 6-14'deki verilere göre soruların puan ortalaması 81,15 olarak bulunmuştur. Bu sonuç tutum ortalamalarının orta düzeyde olduğu göstermektedir. Her ne kadar bazı öğretmen ve yöneticiler belirtmiş olsa da, bazı katılımcıların kaynaştırma tecrübesinin olmaması, özel eğitim gerektiren bir tanıdık veya yakınlarının olmaması, özel eğitim ve/veya kaynaştırma eğitimi almamış olmaları gibi nedenler ile ilişkili olabileceği düşünüldüğünden katılımcıların kaynaştırmaya yönelik tutumları orta düzeyde kalmış olabilir.

Çalışmada çeşitli değişkenlerin öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını farklılaştırıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere parametrik ve parametrik olmayan testler gerçekleştirilmiştir. Bu analizler kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyut için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş olup tüm bu analizlerin sonuçları karşılaştırmalı olarak Tablo 8.1.'de özetlenmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, çok sınırlı sayıdaki değişkenin kaynaştırmaya yönelik tutuma olan etkisi istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, bu değişkenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumun boyutlarına olan etkisi de sınırlı kalmıştır.

Kaynaştırmaya yönelik tutumların pozisyon açısından incelendiği t-test analizinde, sadece kaynaştırmanın bilişsel boyutuna ilişkin tutumlarda öğretmen ve yöneticiler arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiş olup bu durum yöneticilerin lehinedir [$t(98) = -3.53, p < 0.05$].

Tablo 8-1: Çeşitli Değişkenlerin Öğretmen Ve Yöneticilerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi

Değişken / Faktör		Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal
Pozisyon		*	-	-
Yaş	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Medeni durum	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Eğitim Durumu	Öğretmen	*	-	-
	Yönetici	-	-	-
Özel gereksinimi olan bir tanıdık veya yakını olma	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Özel Eğitim İle ilgili eğitim alma	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	*
Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma süresi	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Kaynaştırma ile ilgili eğitim alma	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Sınıflarında özel eğitim gerektiren bir çocuğun bulunma durumu	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma süresi	Öğretmen	-	-	-
	Yönetici	-	-	-
Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme	Öğretmen	-	-	*
	Yönetici	-	*	-
Sınıfına özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını isteme	Öğretmen	-	-	*
	Yönetici	-	-	-

Kaynaştırmaya yönelik tutumların eēitim durumları açısından incelendiēi Kruskal Wallis H testi analizinde, sadece ēretmen grubunda, kaynaştırmanın bilişsel boyutuna yönelik tutumlarda eēitim durumu açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$\chi^2 (2) = 9.626, p < 0.05$]. n lisans eēitimi alan ēretmenlerin sıra ortalamaları dört yıllık lisans eēitimi alan ve lisansüstü eēitim alan ēretmenlerin sıra ortalamalarından istatistiki olarak anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Kaynaştırmaya yönelik tutumların özel eēitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma durumu açısından incelendiēi Mann Whitney U testi analizinde, sadece yönetici grubunda, kaynaştırmanın davranışsal boyutuna yönelik tutumlarda özel eēitim gerektiren çocuklarla çalışmış olma açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir, [$U = 82.00, p < 0.05$]. Özel eēitim gerektiren çocuklarla çalışmış olan yöneticilerin sıra ortalamaları bu tür grup çocuklarla çalışmamış olan yöneticilerin sıra ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Kaynaştırmaya yönelik tutumların kaynaştırma konusunda bilgi edinmeyi isteme durumu açısından incelendiēi Mann-Whitney U testi analizinde, ēretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna yönelik tutumları [$U = 157.50, p < 0.05$] ile yöneticilerin kaynaştırmanın duyuşsal boyutuna yönelik tutumlarında [$U = 78.00, p < 0.05$] kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteme durumu açısından farklılık göstermektedir. Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen ēretmenlerin sıra ortalamaları isteyen ēretmenlerden daha yüksektir. Benzer şekilde, kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen yöneticilerin sıra ortalamaları, isteyen yöneticilerden daha yüksektir.

Kaynaştırmaya yönelik tutumların sınıflarına özel eēitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteme durumu açısından incelendiēi Mann-Whitney U testi analizinde, ēretmenlerin kaynaştırmanın davranışsal boyutuna yönelik tutumları [$U = 202.50, p < 0.05$] özel eēitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını isteme açısından farklılık göstermektedir. Özel eēitim gerektiren çocukların kaynaştırmasını istemeyen ēretmenlerin sıra ortalaması, isteyen ēretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir.

8.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında hem ileride yapılacak olan araştırmalar için hem de okul öncesi düzeyde kaynaştırmaya yönelik uygulamalara dönük olarak önerilerde bulunulmuştur.

8.2.1. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma sadece Kırklareli il merkezinden okul öncesi kurumları ile bünyesinde anaokulu olan kurumlardaki toplamda 100 öğretmen ve yönetici ile gerçekleştirilmiştir.

1. Daha geniş örneklemlemlerle tekrarlanacak olan çalışmalarda, çoklu regresyon veya yapısal eşitlik modellemesi yoluyla okul öncesinde öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörler bir model halinde sunulabilir.
2. Farklı illerden seçilecek okul öncesi öğretmen ve yöneticileri ile daha geniş katılımcı bir çalışma yürütülebilir. Bu durumda iller arasında karşılaştırma yapma imkanı doğacaktır.
3. Sadece il merkezinden değil ilçe merkezlerinden hatta köy ve kasabalardan (varsa) seçilecek olan örneklem ile kırsal – kent karşılaştırması yapılabilir.
4. Kaynaştırma eğitiminin bir bütün olduğu ve sürecin etkili yürütülebilmesi için tüm paydaşların süreçte yer alması gerektiği düşünüldüğünde ileriki araştırmalara özel eğitim gereksinimi olan çocukların aileleri ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri de dahil edilerek okul öncesinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha geniş ve açıklayıcı bir tablo çizilebilir.
5. Bu çalışmada sadece nicel veriler toplanmıştır. İleriki araştırmalarda, bu nicel verilerin derinlemesine incelemesi için durum çalışmaları gerçekleştirilebilir. Görüşmeler ve gözlemler yoluyla okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının olumlu olumsuz yanları, özel gereksinimi olan çocuklar ile aileleri, öğretmenleri ve okul yönetiminin yaşadıkları sorunlar derinlemesine ortaya konulabilir.

8.2.2. Okul Öncesi Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Okul öncesi dönemde kaynaştırmanın etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için özellikle bu işin icrası konumunda olan öğretmen ve

yöneticilerin, lisans eğitimlerden başlayarak hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde özel eğitim ve kaynaştırma konusunda eğitim almaları sağlanmalıdır. Bu durum onların kaynaştırma konusunda daha bilinçli olmalarına ve bu süreçte daha etkin rol almalarına yardımcı olacaktır. Her ne kadar çalışmada yer alan öğretmenle ile yöneticilerin azınlıklı bir kısmı ifade etmiş olsa da, özellikle lisans eğitiminde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi almayanların seminerler, kurslar vb. yolla bilinçlendirilmesi kritik düzeyde önemlidir.

Öğretmen ve yöneticilere sağlanacak olan özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tecrübeler, onların ileride karşılaşacakları benzer durumlarda daha etkili bir uygulama içinde yer almalarına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla öğretmen ve yöneticilerine gerek sınıflara özel eğitim gerektiren birkaç çocuğun kaynaştırması yoluyla, gerekse bu tür sınıflarda uygulama ve gözlem yapma imkanları sunularak tecrübe edinmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırılma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar - Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı) Ya-Pa Yayınları: İstanbul.

Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.

Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2010). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.

Bada, A. (2017). *Kır ve kent yerleşiminde yaşayan velilerin okul öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri (Kayseri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Balo, E.D. (2015). *İlkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Banda, D.R., Hart, S.L. and Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 619–625.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.

Bolat, E.Y. ve Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.

Bozgeyikli, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri*

açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Brennan, H. (2005). Behavioral and social effects of inclusion at the preschool level: Exploring an integrated early childhood classroom. *ERIC Reproduction Service*, No ED490544. 06.07.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490544.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Can, E. ve Gündüz, Y. (2012). “Determining Classroom Teachers’ Opinions Towards Inclusive Education” *IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi.* Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, S: 1384-1397, 4-7 Mayıs.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2006). *Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Kök Yayıncılık,

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dalğar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

De Boer, A. A., Pijl, S. J. and Minnaert, A. E. M. G. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.

Demir, M. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.

Diken, İ.H. (Ed.). (2017). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Dikici-Sığırtmaç, A. Deretarla, E. (2008) *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık,

Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B.S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.

Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 103-118.

Eripek, S. (2013). *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim*. S. Eripek (ed.), Özel eğitim (ss. 1- 20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset.

Fakolade, O.A, Adeniyi, S.O. ve Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.

Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Göksu, İ. & Çevik, T. (2004). *Özel eğitime giriş*. Adana, 08.07.2018 tarihinde <http://www.zicev.org.tr/ozel-egitime-giris-kaynastirma-egitimi> adresinden elde edilmiştir.

Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma: Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İ. Aygül Matbaası.

Hanson, M.J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D. and Chou, H-Y. (2001). After pre-school inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83.

Henninger, W.R., and Gupta, S.S. (2014). *How do children benefit from inclusion?* In S.S. Gupta, W.R. Henninger & M.E. Vinh (Eds.) First steps to preschool inclusion (pp.33-57). Baltimore: Paulh Brookes Publishing Co.

İler, C. (2015). *Pre-service early childhood teachers' beliefs on inclusive education with respect to their self-reported personality traits*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.

İmrak, H.Ç. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulayan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kale M., Dikici-Sığırtmaç A., Nur İ. ve Abbak B.S. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1, 39-48.

Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

Katrançı, M. (2014). *Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi*. S.Seven (ed.) Okul öncesi eğitime giriş. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. S. Eripek (ed.), Özel eğitim, (ss.1-13) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.

Mcwayne, C., Untuzzo, J. and Mcdermontt, P. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Pyschology*, 40(4), 633-645.

MEB (2007). Mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme Projesi (MEGEP) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kaynaştırma Eğitimi*. Akara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2011). Mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme Projesi (MEGEP) *Aile ve Tüketici Hizmetleri: Engelli Bireyler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kaynaştırma Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013b). *0-36 Ay Çocukları İçin Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER)*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2018). *07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"*. 10.07.2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden elde edilmiştir.

Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-185.

Moffat, T.K. (2011). *Inclusion in early childhood settings in Aotearoa/ New Zealand*. Unpublished Master Thesis, Massey University, New Zealand. 06.07.2018 tarihinde https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/3424/02_whole.pdf adresinden elde edilmiştir.

Moran, A. and Abbott, L. (2002). Developing inclusive schools: the pivotal role of teaching assistans in promoting inclusion in special and mainstream schools in Northern Ireland. *Euro Journal of Special Needs Education*, 17(2), 161-173.

NCSE (2014). *Children with special educational needs: Information booklet for parents*. Co Meath: Ireland. 04.07.2018 tarihinde <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Nonis, K., Chong, W.H., Moore, D.W., Tang, H.N. and Patricia, K. (2016). *Pre-school teachers’ attitudes toward inclusion of children with developmental needs in kindergartens in Singapore*. (ERIC Document Reproduction Service No EJ1120718). 08.07.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120718.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Okyay, Ö. (2006). *Sınıfta engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:

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

Sargın, N. (2001). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma programı çerçevesinde zihin özürlü çocuklara yönelik tutumları. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eğitim Kitapevi, 91–98, Eskişehir.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.

Serençelik, G. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sünbül, A.M. ve Sargın, N. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi*. 18.09.2018 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/322488199 Okul Öncesi Donemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının Çesitli Degiskenler Acisinden Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/322488199_Okul_Öncesi_Dönemde_Kaynaştırma_Eğitimine_İlişkin_Oğretmen_Tutumlarının_Çeşitli_Değişkenler_Acisinden_Incelenmesi) adresinden elde edilmiştir.

Taşdemir, H. ve Özbeser, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 498-507.

Taştepe, T., Öztürk-Serter, G., Yurdakul, Y., Taygur-Altıntaş, T. ve Bütün-Ayhan, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 49, 501-514.

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişiminde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-79.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all* France: UNESCO. 05.07.2018 tarihinde http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf adresinden elde edilmiştir.

Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*, S.Özdemir, H.Bacanlı, M.Sözer (Ed). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi (ss 11-56) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Nitelik: Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.

GENEL BİLGİ FORMU

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

Engelli çocuklarla çalıştıysanız;

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



**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KAYNAŞTIRMAYA
KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sayın Eğitimci,

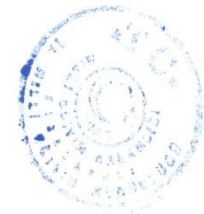
Aşağıda okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulanmasına ilişkin tutumları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her maddedeki fikre ne derece katıldığınızı cevap sütununda size uygun gelen yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma derecelerinizi ölçeğin üstünde yer almaktadır. Doğru veya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

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Şahin DEĞER

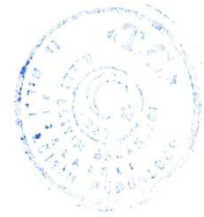
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.	()	()	()	()	()
2.Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur	()	()	()	()	()
3.Özel eğitim gerektiren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



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



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



SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2018-SBEK-06)

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P098R00

ETİK KURULU BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Kırklareli Üniversitesi Kayalı Kampüsü Merkezi Derslik-2
	TELEFON	0288 214 76 34
	FAKS	0288 214 70 86
	E-POSTA	sabe@klu.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER			
	SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Psikiyatri			
	SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü			
	KORDİNATÖRÜN UNVANI/ADI/SOYADI				
	KORDİNATÖRÜN UZMANLIK ALANI				
	BAŞVURULAN ETİK KURUN ADI	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu			
	DESTEKLEYİCİ				
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)				
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ	YOK			
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 4	<input type="checkbox"/>		
		Gözlensel ilaç çalışması	<input type="checkbox"/>		
Tıbbi cihaz klinik araştırması		<input type="checkbox"/>			
İn vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları		<input type="checkbox"/>			
İlaç dışı klinik araştırma	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Diğer ise belirtiniz				
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>	

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2018-SBEK-06)

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P098R00

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili			
		ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	04.06.2018	1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	04.06.2018	1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama					
	SIGORTA	<input type="checkbox"/>					
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>					
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>					
	ILAN	<input type="checkbox"/>					
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>					
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>					
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>					
	DİĞER:	<input checked="" type="checkbox"/>	Akademik Kurul/Kurum Kararı Başvuru Dilekçesi Başvuru Formu Araştırma Protokolü Kullanılacak Araç Gereçler Literatür Örnekleri Taahhütname Helsinki Bildirgesi İyi Klinik Uygulamalar Kılavuzu İzin Belgeleri Özgeçmişler CD				
KARAR BİLGİLERİ	Karar No:06	Tarih: 08.06.2018					
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın/çalışmanın gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmanın/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplanıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu'ndan izin alınması gerekmektedir.						

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Yönergesi.
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN (Başkan)	Nükleer Fizik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Gülcan GÜNTAŞ (Raportör)	Klinik Biyokimya	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Ayşe Yasemin KARAGEYİM KARŞIDAĞ	Kadın Hastalıkları ve Doğum Uzmanı	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Aylin AYDIN SAYILAN	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. İknur METİN AKTEN	Hemşirelik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

*:Toplantıda Bulunma



T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.99-E.10376707
Konu : Araştırma İzni

28.05.2018

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 07.05.2018 tarihli ve 69156409-302.14.99-E.2830 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şahin DEĞER'in "Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüzün Merkez İlçesine bağlı anasınıfı ve anaokulu bulunan okullardaki öğrencilerine uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgiliyle tebliğiyle araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.

Murat AŞİM
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Müdürlük Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket Formları (Mühürlü) (4 sayfa)

Güvenli Elektronik
İmza Aşkı ile Ayrıdır
28.05.2018

Emine KİPER
Memur

Ekiper

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KIRKLARELİ
Elektronik Ağ: <http://kirkclareli.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme39@meb.gov.tr

Bilgi için: Emine KİPER Memur
Tel:(0 288) 214 10 74 (pbx) Dahili(127)
Faks: (0 288) 214 11 27

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6964-4913-3357-aa72-bd27 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	ŞAHİN	Soyadı	DEĞER
Doğ.Yeri	ADANA	Doğ.Tar.	02.01.1986
Uyruğu	T.C	Email	sahindeger86@hotmail.com

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora		
Yük.Lis.	Kırklareli Üniversitesi	Halen
Lisans	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	2007

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1.		Milli Eğitim Bakanlığı	2007-2018
2.			
3.			

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	ÜDS/YDS/YÖK DİL Puanı	(Diğer) Puanı
İngilizce	Orta	Orta	Orta	-	-

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	72,14	78,09	84,38
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
MİCROSOFT WORD	İyi
MİCROSOFT POWER POINT	İyi
MİCROSOFT EXCEL	İyi

Yayımları/Tebliğleri Sertifikaları/Ödülleri