

OKULÖNCESİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİYLE
NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ DÜZEYİ İLE
ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Meral Orhan
(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir 2010

OKULÖNCESİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİYLE NORMAL GELİŞİM
GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ VE
PROBLEM DAVRANIŞLARININ DÜZEYİ İLE
ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Meral ORHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç.Dr. İbrahim H. DİKEN

ESKİŞEHİR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül, 2010

“Bu tez çalışması AÜAF’ ca desteklenmiştir. Proje No: 1001E10”

ÖZET

OKULÖNCESİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİYLE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ DÜZEYİ İLE ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Meral ORHAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010

Danışman: Doç.Dr. İbrahim H. DİKEN

Bu araştırmanın amacı, M.E.B.'e bağlı anaokulları ve anasınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarını belirlemek ve bu değişkenlerle kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görevli toplam 57 okulöncesi eğitim öğretmeni ve bu sınıflarda eğitime devam eden 320 normal gelişim gösteren öğrenci, 64 kaynaştırma öğrencisiyle yürütülmüştür.

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel ve bağıntısal bir çalışmadır. Araştırmada okulöncesi eğitim alan özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla, Merrell (1994) tarafından geliştirilen ve Poyraz-Tüy (1999), tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ)" kullanılmıştır. Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ölçmek için de Antonak ve Larrivee (1995) tarafından geliştirilen Kırcaali-İftar (1997), tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı derecede fark olduğunu,

kaynaştırma sınıfı ğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde olduğunu göstermiştir. Ayrıca kaynaştırma sınıf ğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşe sahip olmalarında öğrencilerin dışşallatırılmış problem davranışlarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, okulöncesi eğitim, problem davranışlar, sosyal beceriler, kaynaştırmaya ilişkin grş.

ABSTRACT

INVESTIGATING PROBLEM BEHAVIORS AND SOCIAL SKILLS OF INCLUSIVE
PRESCHOOL AND KINDERGARTEN STUDENTS WITH AND WITHOUT
SPECIAL NEEDS AND OPINIONS OF PRESCHOOL AND KINDERGARTEN
TEACHERS ON INCLUSION

Meral ORHAN

Special Education Major

Anadolu University, The Institute of Educational Sciences, 2010

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ibrahim H. DIKEN

The purpose of this study is twofold. The first purpose is to investigate problem behaviors and social skills of inclusive preschool and kindergarten students with and without special needs. The second purpose is to also explore opinions of inclusive preschool and kindergarten teachers on inclusion.

The study is a descriptive and relational study including 57 inclusive preschool and kindergarten teachers, 64 students with special needs and 320 students without special needs. To investigate problem behaviors and social skills of inclusive preschool and kindergarten students with and without special needs, “Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS)” developed originally by Merrell (1994) and adapted into Turkish by Poyraz-Tüy (1999) was used. Opinions of preschool and kindergarten teachers on inclusion were explored by using “Opinions Related to Mainstreaming Scale” developed originally by Antonak and Larrivee (1995) and adapted into Turkish by Kırcaali-İftar (1997).

Results indicated that there were significant differences on problem behavior and social skill scores of inclusive preschool and kindergarten students with and without special needs. Inclusive preschool and kindergarten students with special needs showed higher problem behaviors and less social skills than preschool and kindergarten students without special needs. Inclusive preschool and kindergarten teachers showed negative opinions

on inclusion. Externalizing problem behaviors of inclusive preschool and kindergarten students with special needs was found as mediator of teachers' opinions on inclusion.

Key Words: Inclusion, preschool and kindergarten, problem behaviors, social skills, students with special needs, opinions.

ÖNSÖZ

Eğitimdeki fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alındığında, özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte kaynaştırma eğitimine alınmaları uygun eğitim olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için zorunlu olduğu yasalarda açık bir biçimde ifade edilmiş olmasına rağmen bu dönemde kaynaştırma uygulamaları istenen düzeye ulaşmamıştır. Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyebilecek öğretmen ve öğrenci özellikleri düşünülerek , özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceri ve problem davranışları belirlemek ve bu değişkenlerle kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Tez çalışmam boyunca beni her konuda anlayış ve sabırla destekleyen, bilimsel katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen, saygı değer hocam Doç.Dr. İbrahim H. Diken’e saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmayı gerçekleştirmem için bana kapılarını açan okul yöneticileri ve çalışmaya gönüllü katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerine teşekkür ederim.

Verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde, bilgi ve deneyimleriyle bana destek olan arkadaşım, Uzm.Psikolog Serdar TOPAL’a teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman hissettiğim aileme ve tüm arkadaşlarıma bana göstermiş oldukları yardım ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim.

Meral ORHAN
Eylül, 2010

ÖZGEÇMİŞ

Meral ORHAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans 2002 Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Konya

Lise 1993 Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Malatya

İş

2009- Çocuk Gelişimi Öğretmeni, Beykoz Kız Teknik ve Meslek Lisesi, İstanbul

2006- 2009 Çocuk Gelişimi Öğretmeni, Anadolu Kız Meslek Lisesi, Kütahya

2003-2006 Çocuk Gelişimci, Özel Can Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : Malatya, 01.07.1976

Cinsiyeti : Kadın

Yabancı Dil : İngilizce

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	xi

BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Soruları	5
1.2. Önem	6
1.3. Sayıtlılar	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALAN YAZIN	9
2.1. Okul Öncesi Eğitim	9
2.2. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim.....	11
2.3. Kaynaştırma	12
2.4. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma	13
2.5. Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısı	15
2.5.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Özellikleri	15
2.5.1.1. Görüş ve Tutum	16
2.5.2. Öğrenci Özellikleri	17

2.5.2.1. Sosyal Beceri	17
2.5.2.2. Problem Davranış	20
2.6. İlgili Araştırmalar	21
2.6.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri ve Problem Davranışlara İlişkin Araştırmalar	21
2.6.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri	22
3. YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırma Modeli.....	28
3.2. Çalışma Grubu	28
3.2.1. Öğretmenler	29
3.2.2. Öğrenciler	32
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	35
3.3.2. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri	35
3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	36
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Dökümü ve Analizi	38
4. BULGULAR ve YORUM	39
4.1. Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular	39
4.2. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	46
4.3. Okulöncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Problem Davranışlar ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	51

5.SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Sonuç	55
5.2. Öneriler	55
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	56
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	56
EKLER	57
KAYNAKÇA	64

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
3.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımları.....	30
3.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Ders Alma ve Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Dağılımları.....	31
3.3. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları.....	31
3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Tecrübelerine Göre Dağılımları	32
3.5. Çalışma Grubunu Oluşturan Tüm Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı	33
3.6. Özel Gereksinimli Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşa Göre Dağılımı	33
3.7. Özel Gereksinimli Kaynaştırma Öğrencilerinin Göre Dağılımı	33
3.8. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Tanılarına Göre Dağılımı.....	34
4.1. Kaynaştırma Öğrencileri ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçeklerinden ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	40
4.2. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik t-Testi Sonuçları	46
4.3. Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri İle Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	51
4.4. Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerini Açıklamada Anlamlı Bulunan Değişkene İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	52

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çocuklar doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlarlar. Doğdukları zaman gereksinimlerinin karşılanması için anne, baba veya kendilerine bakan bir kişiye muhtaçtırlar. Muhtaç olma durumu çocuğun sosyal etkileşimde bulunması için gerekli motivasyonun kaynağını oluşturur. Bu motivasyon ile çocuklar, çevrelerindeki insanlarla ilk sosyal ilişkileri ve bağları kurmaya başlar (San-Bayhan ve Artan, 2005). Sosyal ve duygusal gelişimin temelini bireyin doğuştan getirdiği biyolojik yapı oluştursa da bu gelişim, çevre koşullarının sürekli etkileşimi içinde biçimlenir (Cüceloğlu, 1991). Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında, sosyal yeterlik ve en üst düzeyde bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olan eğitime, mümkün olduğunca erken dönemde başlamak gereklidir (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Piltan, 1998).

Eğitimciler, eğer bir zorunluluk yoksa çocuğun 0-3 yaşları arasında anne ya da annenin görevini üstlenebilecek bir yetişkin tarafından evde bakılmasının daha doğru olduğunu düşünmektedir. Ancak, çocuk 3 yaşına yaklaştıkça gelişiminin doğal bir sonucu olarak yaşlılarıyla birlikte olma ve çeşitli sosyal becerileri kazanma gereksinimi duymaya başlamaktadır. Bu dönemden itibaren çocuğun bir okul öncesi eğitim kurumuna gönderilerek gereksinimlerinin karşılanması büyük önem taşımaktadır (Gürkan, 2008).

Okulöncesi dönem; çocuğun gerek doğal gerekse toplumsal çevreye uyum sağlayabilmesi ve içinde yaşadığı toplumla bütünleşebilmesi için çaba gösterdiği; bu amaçla birtakım temel alışkanlıklar ve sosyal davranışları kazanmaya çalıştığı bir dönemdir (Yaşar, 2008). Yaşamın bu ilk yılları, çocuğun tüm gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul öncesi eğitimin etkisinin belirlendiği araştırmalarda, okul öncesi eğitim alan çocukların, bu eğitimi almayan çocuklara göre sosyal gelişimlerinin daha iyi olduğu açıklanmıştır (Atılğan, 2001; Çınar, 1990; Elibol-Gültekin, 2008; Koçak ve Tepeli, 2006; Tuğrul-Atik,

1992). Dünyaya gelen her sağlıklı çocuk, uygun ve zengin öğrenme fırsatları sağlandığında bu dönemden olumlu edinimler elde edip geleceğe daha hazır bir şekilde adım atar. Bu durum her çocuk için geçerli değildir. Bazı çocuklar, akranlarına göre dezavantajlı olarak dünyaya gelirler ya da erken çocukluk döneminde çeşitli faktörlerden dolayı akranlarına göre gelişimsel olarak gerilik gösterirler (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimleri olan çocukların da eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır. Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamıyla ilgili olarak, çocuğun ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesine göre eğitilmeleri hem yasal hem de eğitsel bir gerekliliktir (Kargın, 2009). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, kaynaştırma olarak tanımlanan özel eğitim hizmetleri ile desteklenmiş genel eğitim ortamlarıyla oluşturulabilirken kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi olarak tanımlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik en önemli uygulamalardan olan kaynaştırma çalışmaları 1983 yılında yasal olarak kabul edilmiştir. 1986 yılından itibaren de özel gereksinimli çocuklar, ilköğretim okulları bünyesindeki sınıflara yerleştirilmeye başlanmıştır. Okulöncesi dönemde çocukların gelişim özellikleri ve hızı göz önünde bulundurulduğunda bu dönem özel gereksinimli çocukların kaynaştırmadan en fazla yarar sağlayacağı dönem olarak düşünülmektedir.

İyi planlanmış bir kaynaştırma programı içinde yeralan özel gereksinimli çocuk, buradaki normal gelişim gösteren çocuklarla girdiği doğrudan etkileşim sonucunda toplumca benimsenen davranış repertuarını genişletmeye başlayacaktır. Özel gereksinimli çocuklar için bu repertuar içinde yer alan davranışlar, çocukluk döneminde kazanılması kolay yetişkinlik döneminde ise benimsenmesi zor olan davranışlardır. Özel gereksinimli

çocuk, toplumca benimsenen davranış repertuarına ne kadar geniş ölçüde sahipse toplumda sosyal kabul görmesi o kadar kolay olacaktır (Metin, 1992).

Engelli olan ya da olmayan tüm bireylerin, toplumda uyum içinde yaşayabilmeleri, sahip oldukları sosyal becerilerle ilişkilidir. Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, teşekkür etme, özür dileme, bir konuda konuşma başlatabilme gibi sosyal beceriler; bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşlıları ve diğer bireylerle etkileşimini ve iletişimini sağlar (Çifci ve Sucuoğlu, 2005). Özel gereksinimli çocukların, sosyal becerileri kazanamama ya da var olan becerilerini yeterince sergileyememe gibi durumları sıklıkla gözlenebilmekte, bu çocukların sergiledikleri birçok problem davranışın, sosyal beceri yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıktığı, sosyal becerilerinin akademik beceriler için de ön koşul beceriler olduğu açıklanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Problem davranışlar, çocuğun kendisi ya da başkaları için sorun yaratan davranışlardır. Çocuğun sergilediği problem davranışlar yeni beceriler öğrenmesini engelleyici, ortama uyum sağlamasını zorlaştırıcı, kendisine, başkasına ya da çevresine zarar verici olduğu için sorun olarak görülmektedir (Birkan, 2002). Son dönemlerde çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal problemleri davranışsal boyut yaklaşımıyla sınıflandırılmaktadır. Davranışsal boyut yaklaşımına göre problem davranışlar, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlar olmak üzere iki boyutlu olarak sınıflandırılmıştır. Böyle bir sınıflandırmanın problemin anlaşılmasını kolaylaştıracağı vurgulanmıştır (Merrell, 1996).

Özel gereksinimli çocukların yaşlıları ve toplumsal çevreyle iletişim problemleri sorunun sosyalleşme boyutunu oluştururken, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar sorunun eğitim boyutunu oluşturmaktadır (Öcal, 1999). Günümüzde özel gereksinimli çocukların, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla bir arada eğitilmeleri giderek daha fazla kabul edilmekle birlikte uygulamada çeşitli engellerle karşılaşıldığı ve bu engellerin istedik gelişmeleri engellediği görülmektedir. İlgili alan yazında karşılaşılan engeller; olumsuz öğretmen tutumları, uygun personel ve destek hizmetlerinin olmayışı, genel ve özel

eğitimin farklı algılanışı, fiziksel çevrenin yetersizliği şeklinde ifade edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Olumsuz öğretmen görüş ve tutumları, kaynaştırma uygulamalarının en önemli engellerinden biri olarak görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler, kaynaştırma ortamlarında normal gelişim gösteren çocukların gelişimlerinin olumsuz yönde etkileneceği ve böyle bir uygulamayla özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal yönden olumlu bir gelişme gösteremeyeceklerini ifade etmektedirler (Salend, 2001). Oysa ki, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özel gereksinimli çocuğu kabul edici bir tutum içinde olmaları gerektiği vurgulanmakta (Batu, 2000), yapılan araştırmalarda olumlu öğretmen tutumlarının problem davranışları azalttığı da belirtilmektedir (Kuester, 2000). Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında, çelişkili sonuçlar görülmesine rağmen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genelde olumsuz yönde olduğu görülmektedir (Örn., Al-Zyoudi, 2006; Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Uysal, 2003; Üstün ve Yılan, 2003).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkileyebilecek birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin belli başlıları; öğretmenin yaşı, öğretim yapılan sınıfın düzeyi, özel gereksinimli çocuğun özür grubu, özrün derecesi, okul yönetiminden ve destek hizmet personelinden almış olduğu destek düzeyi olarak sınıflandırılmaktadır (Atay, 1995; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sünbül ve Sargın, 2002).

Özel gereksinimli çocukların akranlarından gerekli desteği alabilecekleri sosyal çevreyi oluşturabilmeleri için gerekli sosyal becerileri öğrenmeleri gerekmektedir. Türkiye’de tanısı konulmuş özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu olduğu ve gerektiğinde okul öncesi eğitim sürelerinin uzatılabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kademesinde görevli eğitim personelinin, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olumsuz bakış açıları geliştirmiş olmaları bu çocukların okul öncesi eğitimden yeterince yararlanamadıklarını göstermektedir. Avcı ve Ersoy (1999)’ a göre, özel gereksinimi olan çocukların okulöncesi dönemde normal sınıflara dahil edilmesi büyük bir zorunluluktur. Bu çalışmaya, özel gereksinimli

kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki olası farklılıkların, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesine ilişkin veriler elde etmek ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılarak daha sonra planlanacak çalışmaları bu yönde gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, okulöncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerilerini karşılaştırmak ve kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelemektir. Bu genel amaç kapsamında çalışma iki temel amaca hizmet etmektedir.

1. Okulöncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlarını ve sosyal becerilerini karşılaştırmaktır. Bu amaca, aşağıdaki sorularla yanıt aranmıştır:

1.a. Okulöncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerileri düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2.b. Okulöncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranış düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2. Kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaca ilişkin de, aşağıdaki sorularla yanıt aranmıştır:

2.a. Okulöncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri nasıldır?

2.b. Okulöncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini kaynaştırma öğrencilerinin hangi davranışları (problem davranışlar ve sosyal beceriler) yordamaktadır?

1.2. ÖNEM

Okulöncesi dönemde kaynaştırma sınıfı öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırmayı, aynı zamanda da kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve bu görüşlerle kaynaştırma sınıf öğrencilerinin problem davranış ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma pek çok açıdan önemli görülmektedir. Öncelikle, ülkemizde okulöncesi dönemde kaynaştırma sınıfı öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarını ortaya koyan, karşılaştıran ve öğretmen görüşleri ile ilişkilendiren bir başka çalışmanın olmaması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Örneğin, kaynaştırmanın başarısında rol oynayan bu değişkenlerin incelenmesi başarılı kaynaştırma uygulamalarına yol gösterici olabilecektir. Aynı zamanda, problem davranışlar ve sosyal becerilerde sorunlar var ise bunların özellikle hangi alt alanlarda yaşandığı, bu sorunların normal gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırılması bu döneme ilişkin geliştirilecek sosyal beceri ve problem davranışlarla baş etme ya da önleyici eğitsel/gelişimsel programlara yön verebilecektir. Çalışmanın bir başka boyutu olan öğretmen görüşlerinin incelenmesi de başarılı kaynaştırma uygulamaları için, kaynaştırma öncesi ya da sırasında öğretmenlere yönelik gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet-içi eğitsel programlara önemli girdiler sunabilecektir. Öğretmen görüşleri ile ilişkili değişkenlerin ortaya konması bu açıdan önemlidir. Bu amaçlarla çalışma, hem ulusal hem de uluslar arası ilgili alan yazına katkı getirmeyi hedeflemektedir. Bu alanda okul öncesi dönemde yapılan çalışmaların sınırlılığı planlanan bu çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

1.3. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılacak olan bilgi formlarına öğretmenler tarafından verilen yanıtların doğru olduğu varsayılmıştır. Dolayısıyla bu yolla elde edilen katılımcılara ilişkin değişkenlerin, gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları söz konusudur. Bu sınırlılıklar şunlardır;

1. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir il sınırları içinde bulunan MEB' e bağlı, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıfları ile sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma sonuçları yalnızca bu ve benzeri ortamlarda eğitim gören benzer özellik gösteren bireyler için geçerli sonuçlar verebilecektir. Araştırma sonuçlarının diğer ortamlara genellenmesi sırasında bu sınırlılık dikkate alınmalıdır.

2. Çalışma grubunu oluşturan özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğunu zihinsel engelli (21) ve otizm/yaygın gelişimsel bozukluk (18) tanısı alan öğrenciler oluşturmaktadır.

3. Araştırma, Eskişehir ili ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006)

Sosyal Yeterlik: Bireyin çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma ve gerekli ortamlarda bu becerileri kullanabilme yetisidir (Vuran, 2009).

Sosyal Beceri: Bireyler arasında etkileşim kurmak için sergilenen, ortam ve durumlara göre farklılaşan, belli ortamlarda sosyal sonuçları yordamamızı sağlayan becerilerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Davranış Problemi: Yeni beceriler öğrenmeyi, var olan becerileri kullanmayı engelleyen, sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen ve öğrencinin kendisine zarar verebilen davranışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

İçselleştirilmiş Problem Davranış: Sosyal çekingenlik, kaygı, içekapanıklık, ket vurulmuş tepkiler, somatic problemler ve depresyon belirtilerini içeren içsel, duygusal sıkıntılardır (Merrell, 1996).

Dışsallaştırılmış Problem Davranışlar: Saldırganlık otoriteye baş kaldırma, yıkıcı ve hiperaktif davranışları içeren başkalarına yönelik davranışlardır (Merrell, 1996).

Tutum: Kişilere kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür (Özyürek, 2006).

BÖLÜM 2

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde okul öncesi eğitim ve okul öncesi dönemde kaynaştırma kavramlarının alan yazında ve yasalardaki tanımlarına yer verilmiş ardından kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler; öğretmen ve öğrenci özellikleri bakımından incelenmiştir. Son olarak da alan yazında sosyal beceri ve problem davranış, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşleri, konusunda yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim, yaşamın ilk yıllarını kapsayan, çocuğun doğumdan ilköğretime başladığı yıllara kadar devam eden, gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda onları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (Gürkan, 2008; Oğuzkan ve Oral, 1995).

Okulöncesi eğitim kurumlarının amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini, iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları temel eğitime hazırlamak; şartları elverişsiz çevreler ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme programı yaratmaktır (Yavuzer, 2003). Okulöncesi eğitimde çocuğa kazandırılan psiko-sosyal, bilişsel, psiko-motor beceriler ve dil becerileri, çocuğun ilköğretime hazır duruma gelmesine yardımcı olarak okula uyumunu kolaylaştırır (Gürkan, 2008). Araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların bu eğitimi almayanlara kıyasla ilköğretimde daha uyumlu ve girişken, sosyal etkinliklerde daha başarılı olduklarını ve sosyal-duygusal uyum puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Güven ve ark., 2006; Kök, Tuğluk ve Bay, 2006, Çimen, 2000). Koçak ve Tepeli (2006), yaptıkları araştırmada okul

öncesi eğitim alma süresi arttıkça çocukların işbirliği ve sosyal ilişki davranışlarında olumlu katkının arttığı bulgusunu elde etmişlerdir. Tuğrul Atik'in (1992) yaptığı çalışmada, anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışları araştırmıştır. Bulgularda, anaokuluna devam etme süresi uzadıkça ruhsal uyum problemlerinde azalma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Atılğan'ın (2001) çalışmasında ise, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özellikleri karşılaştırmıştır. Araştırma örneklemini okul öncesi eğitim alan ve almayan toplam 251 çocuk oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, bireysel özellikler ve sosyal beceri özellikleri boyutunda okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında, okul öncesi eğitim alan grubun lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Çınar'ın (1990) yaptığı çalışmada, çocukların yuvada kaldıkları sürenin ve yuvanın amacının çocuğun sosyal gelişimine olan etkisi araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre; yuvaların amaçlarının çocukların sosyal gelişimini etkilediği, geleneksel yuvalara devam eden çocukların eğitimsel yuvalara devam edenlerden daha düşük komplekslik derecesine sahip sosyal iletişim gösterdiği ortaya konmuştur. Elibol-Gültekin (2008) ise, 5 yaş grubu çocukların okulöncesi eğitim süresi değişkeninin sosyal becerilerine etkisini incelemiş ve okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça sosyal becerilerin arttığı, problem davranışların azaldığını ortaya koymuştur.

İlgili alan yazında okulöncesi dönem, çocuğun kişiliğinin en fazla şekillendiği ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllarıdır. Dolayısı ile, çocuğa ihtiyaç duyduğu destek ve eğitimin, çocuğun özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun bir biçimde verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2000; Unutkan, 2006; Ural ve Ramazan, 2007; Yavuzer, 2003).

Çocuklar, gelişim hızları, kişilik, fiziksel ve öğrenme özellikleri bakımından birbirinden farklı özellikler gösterirler, bu farklılıklar çocukların eğitimlerinde ya da eğitim düzenlemelerinde değişiklikler yapılmasını gerektirebilir. Özel gereksinimli çocuklar kendilerini akranlarından ayıran fiziksel, zihinsel vb. gelişimsel özelliklerinden dolayı özel eğitime ihtiyaç duymaktadır.

2.2. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların çoğu, çeşitli gelişim alanlarında yetersizlikler gösterir. Eripek (2009b), yetersizlik terimini, bir şeyi yapmada yeterli olmama, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasite, engel terimini ise; çocuğun yetersizliği nedeniyle toplumun beklentilerine yanıt verememesi sonucunda fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimde sınırlılık ya da problemler yaşaması durumu olarak tanımlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 573 sayılı Özel Eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamede ise özel eğitim gerektiren birey, “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi” ifade etmektedir. Ülkemizde halen okul ve kurumlarda görme yetersizliği olanlar, işitme yetersizliği olanlar, ortopedik yetersizliği olanlar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar, süregen hastalığı olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, özel öğrenme güçlüğü olanlar, serabral palsililer, duygusal ve davranış bozukluğu olanlar, üstün yetenekliler, otistikler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar olmak üzere farklı gruplara özel eğitim hizmeti sağlanmaktadır (<http://rega.basbakanlik.gov.tr/>). Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı’nın 2002 yılında yaptığı araştırmaya göre ülkemizde nüfusun %12.29’unu özürlüler oluşturmaktadır. Yine bu araştırma sonuçlarına göre 0-19 yaş aralığındaki özürlü sayısı 460.385 kişidir. (<http://www.ozida.gov.tr>). Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların yaygınlık oranı ise % 10 olarak tahmin edilmektedir (Eripek, 2009a).

Özel gereksinimli çocuklar, özellikle zihinsel yetersizliği olan çocuklar akranlarına göre sosyal ilişkiyi başlatma, sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri ve bu becerilerle ilişkili davranışların gelişimi açısından güçlükler yaşamaktadırlar. Bu çocukların davranışsal, dil, ayırt etme, dikkatini toplama, transfer etme ve genelleme gibi becerilerdeki yetersizlikleri sosyal becerilerde de yetersizliğe yol açabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal etkileşim gerektiren sınıf etkinliklerine daha az katıldıkları, akranlarıyla etkileşimde bulunmak için gerekli olan sosyal becerileri sergilemekte yetersiz oldukları belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001).

Özel gereksinimli çocukların toplumun bir üyesi olarak yaşayabilmeleri için normal gelişim gösteren çocuklar gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gerektiği belirtilmekte ve bu bireyler için fırsat eşitliğinin sağlanabileceği en iyi ortamın en az kısıtlayıcı eğitim ortamları (Örn. kaynaştırma uygulamaları) olduğu vurgulanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

2.3. Kaynaştırma

Dünyadaki gelişmelere bakıldığında özel eğitimde en az kısıtlayıcı ortamlar kavramı başlangıçta yetersizliği olan çocukların genel eğitime katılmaları ya da yerleştirilmeleri şeklinde uygulanmıştır. Buna göre geleneksel akademik beklentileri az bir destekle yerine getirebilecek olan öğrenciler, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Bu uygulamalar içerisinde bazı okullarda yetersizliği olan öğrencilere haftada 1-2 saati geçmeyen destek hizmetler sağlanmıştır (Eripek, 2009a). Günümüzde ise en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı, yeni bir anlayışla ele alınmaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir. Tanımın bu şekilde yapılmasının nedeni, kaynaştırmanın öğrencinin yerleştirilme yeri olmasından çok, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı ve bu amaca yönelik olarak düzenlenecek ortam olmasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yaşlarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2009b).

31.05.2006 tarihinde yayımlanan 26184 sayılı Resmi Gazetede kaynaştırma;

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” biçiminde tanımlanmaktadır.

1997 yılında yayımlanan, 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamede kaynaştırma, “özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamı” olarak tanımlamaktadır.

Kaynaştırma, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ise,

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli çocuklar, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim hizmetlerinden, en çok kısıtlayıcı eğitim ortamı olan ev ya da yatılı okul gibi ayrı özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılabilir (Batu ve Kırcaali-İftar. 2006). Özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelerde başarılı oldukları birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Baysal, 1989; Civelek, 1990; Odluyurt, 2007; Uğurlu ve Çalışal, 1985).

2.4. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimlerine yönelik yasal düzenlemelere bakıldığında kaynaştırmanın esas alındığı görülmektedir. Kişiliğin temellerinin atıldığı, kritik bir dönem olarak adlandırılan okulöncesi dönemde verilen eğitimin özel gereksinimli olan ya da olmayan çocukların gelecekteki eğitim ve sosyal yaşamı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu dönemdeki kaynaştırma eğitiminin önemi bir kat daha artmaktadır. Kaynaştırma programlarının sosyal olarak yetersiz olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylece çocukların uyumsal sosyal davranışları kazandıkları,

bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını arttırdığı vurgulanmaktadır (Merrel ve Gimpel, 1998).

Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit eğitim ve yaşam olanaklarından faydalanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır (Kargın, 2003). 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 29. maddesinde:

“(1) 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir. (2) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okulöncesi eğitimlerini, öncelikle okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır. Ancak, bu bireyler için okul öncesi özel eğitim okulu/kurumu ve özel eğitim sınıfları da açılabilir” denilmektedir.

573 sayılı kanun hükmünde kararnamenin 7. maddesinde ise;

“Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir” ifadesi yer almaktadır.

Yasalarla güvence altına alınan okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi, ülkemizde zorunlu olmasına rağmen, bu çocukların büyük çoğunluğunun okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi fırsatından yararlanamadıkları görülmektedir. Diğer taraftan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların bu eğitimden gereğince yararlanabilmeleri de kaynaştırma eğitimini etkileyen değişkenlere bağlı olabilmektedir. Okulöncesi yıllar özel gereksinimli çocuklar için çok iyi yapılandırılmış ortamlarda, çok

iyi hazırlanmış programlarla en avantajlı hale getirilerek çocukların daha fazla yarar sağlamaları mümkün hale getirilebilir (Eripek, 2009a).

2.5. Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısı

Günümüzde özel gereksinimli çocukların akranlarıyla bir arada genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri giderek daha fazla kabul görmektedir. Fakat kaynaştırmanın başarılı olması için eğitim hizmetlerinin yeterli bir biçimde planlanması gerektiği belirtilmekte, kaynaştırmanın başarıyla gerçekleşebilmesi için gerekli özellikler ortaya konmaktadır. Bunlar; öğretmenler, normal çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, normal çocukların aileleri, fiziksel ortam, destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetlerdir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu araştırmanın konusu okulöncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının belirlenmesi, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi olduğundan takip eden bölümlerde sadece bu başlıklara ve yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.5.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Özellikleri: Kaynaştırma uygulamalarında normal sınıf öğretmenleri öğretimden sorumludur (Güzel-Özmen, 2003). Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olacak öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma uygulamalarına karşı istekli ve özel gereksinimli çocuğu kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Ancak daha önce ifade edildiği gibi yapılan çoğu araştırmada, normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin genellikle olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir (Al-Zyoudi, 2006; Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Uysal, 2003). Oysa kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli etmenlerden biri, belki de en önemlisi öğretmendir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleriyle ilgili çeşitli çalışmalar görülmektedir. Çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasının başlangıcında özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını, ancak kaynaştırma öğrencileriyle zaman geçirdikçe, meydana gelen gelişmeleri, normal akranlarının özel gereksinimli çocuğu kabullenişlerini ve özel

gereksinimli çocuğun diğerlerinden çok da farklı olmadığını gördükçe, daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

2.5.1.1. Görüş ve Tutum: Tutum konusundaki ilk bilimsel çalışmalar 19.yy.'da Almanya'da başlamıştır. Tutum kavramının farklı tanımları yapılmış olmakla birlikte en genel anlamıyla tutum, belirli bir gruba, düşünceye, olaya ya da nesneye yönelik olarak olumlu veya olumsuz tepki gösterilmesine eğilimli olmaya neden olan kavramların, sözel bilgilerin ve duyguların bir bileşimi olarak tanımlanır (Jones, 1986'dan aktaran Kuz, 2001). Özyürek (2006), tutum kavramını, kişilere kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Tutumlar doğrudan gözlenemezler. Tutumun varlığı ancak onun yansıttığı varsayılan gözlenebilir davranışlardan çıkarılır (Atay, 1995; İnceoğlu, 1993'dan aktaran Kuz, 2001). Tutumlar da davranışlar gibi öğrenme yoluyla kazanılır ve bireyin davranışlarını etkiler. Bireyin davranışlarını tam olarak anlamak için davranışını etkileyen değişkenleri anlamak gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). Kişinin algılamasına bağlı olarak, kişiye yönelik gelişmiş tutumlarına bakarak onun davranışlarının kestirilebileceği umulur (Özyürek, 2006). Özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlar denildiğinde, yetersizlikten etkilenen kişilerle ilgili düşünülenler, inanılanlar ve duygularımızın bütünü kast edilir. Yetersizlikten etkilenmiş olmaya ilişkin sahip olunan düşünce, inanç ve duygular yetersizlikten etkilenen kişilere yönelik yaklaşımlarımızı, davranışlarımızı ve onlar için yapılacak düzenlemeleri etkiler (Özyürek, 2006).

Kaynaştırmanın başarısı, özel gereksinimli çocukların gerekli özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerini yeterli biçimde alabilmelerine bağlıdır. Bu hizmetlerin gerektiği gibi sağlanabilmesi ise, bazı unsurların var olmasına, gerekli koşulların yaratılmasına ve her bir unsurla ilgili değişim sürecinin gerçekleştirilmesine bağlıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Normal gelişim gösteren çocukların yetersizlikten etkilenen çocuklara karşı tutumları, okuldaki personelin tutumları ve ailelerin tutumları kaynaştırma programını etkiler. Özellikle sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocuğa karşı tutumlarının, çocuğun

başarısını etkilediği kabul edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş/tutumlarını inceleyen birçok araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumları ile özel gereksinimli çocuklara sunulan öğretim ve destek hizmetleri konusunda bilgi eksiklikleri olduğu için kaynaştırmaya karşı olumsuz görüş geliştirdikleri görülmüştür (Akçamete ve Kargın, 1994; Batu, 2000; Diken, 1998; Gözün ve Yıkılmış, 2003; Mağden ve Avcı, 1999; Metin ve Güleç, 1998; Sünbül ve Sargın 2002; Uysal, 1995; Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1997).

Kaynaştırmanın amacına ulaşması olumlu öğretmen tutumlarıyla; öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleri de onlara sağlanacak destekle mümkündür. Bu desteğin sağlanamaması durumunda kaynaştırmadan yarar sağlamak mümkün görünmemektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını bilmemiz hem öğretmen özelliklerini anlamamızı hem de öğretmenlerin tutumlarını etkileyebilecek programları belirlememizi sağlayacaktır (Kuz, 2001). Okulöncesi dönemde gerek normal gerekse özel gereksinimli öğrencilerle çalışan eğitimcilerin, hizmet verdikleri öğrencilerin özelliklerinin ya da gereksinimlerinin doğasını da iyi bilmeleri gerekmektedir (Diken, 2009). Çalışmada, öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları belirlenmeye çalışıldığından burada öğrenci özellikleri, sosyal beceri ve problem davranış bağlamında açıklanmıştır.

2.5.2. Öğrenci Özellikleri: Özel eğitime gereksinimi olan yetersizliğe sahip çocukların çoğu, çeşitli gelişim alanlarında yetersizlikler gösterir. Eripek (2009b), “yetersizlik terimini, bir şeyi yapmada yeterli olmama, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasite”, engel terimini ise; “çocuğun yetersizliği nedeniyle toplumun beklentilerine yanıt verememesi sonucunda fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimde sınırlılık ya da problemler yaşaması durumu” olarak tanımlamıştır.

2.5.2.1. Sosyal Beceri: Bireyler arasında etkileşim kurmak için sergilenen, ortam ve durumlara göre farklılaşan, belli ortamlarda sosyal sonuçları yordamamızı sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bireyin, çevresindeki bireylerle iletişim kurma, duygularını uygun bir biçimde ifade etme, grupla uyumlu şekilde çalışma, olumsuz durumlarla başa çıkabilme gibi becerileri kapsayan sosyal

beceriler bireyin akademik, kişisel, mesleki ve toplumsal alandaki tüm etkinliklerde temel teşkil etmektedir (Kaner, 2005).

Normal gelişim gösteren çocuklar 0-6 yaş döneminde, toplumun isteklerine uygun davranır, günlük yaşamı canlı biçimde oyununa aktarır, başkaları gibi düşünmeye, başkalarının duygularını paylaşmaya başlarlar. Aileden kolaylıkla ayrılır, arkadaşlar edinir, tek başına kişisel işlerini halleder, hobiler, oyunlar, kurallar geliştirirler. Yardımlaşma, paylaşma, birlikte çalışmayı, görgü kurallarını öğrenirler (Zembat ve Unutkan, 2001). Ancak yetersizliği olan özel gereksinimli çocuklar genellikle yaşlarından beklenen bu davranış ya da becerileri gösteremezler, bu becerileri edinmede ve sürdürmede yetişkin ya da akran desteğine gereksinim duyarlar (Diken, 2009).

Yetersizliği olan özel gereksinimli çocuklar, akranlarına göre sosyal ilişkiyi başlatma, sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri ve bu becerilerle ilişkili davranışların gelişimi açısından güçlükler yaşamaktadırlar. Bu çocukların davranışsal, dil, ayırt etme, dikkatini toplama, transfer etme ve genelleme gibi becerilerdeki yetersizlikleri sosyal becerilerde de yetersizliğe yol açmaktadır. Sosyal etkileşim gerektiren sınıf etkinliklerine daha az katıldıkları, akranlarıyla etkileşimde bulunmak için gerekli olan sosyal becerileri sergilemekte yetersiz oldukları belirtilmektedir (Ataman, 2003; Avcıoğlu, 2008; Çifci-Tekinarslan, 2008; Güzel-Özmen, 2008; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001).

Poyraz-Tüy (1999), yaptığı bir araştırmada, 3-6 yaş arasındaki işitme engelli (kaynaştırma programına devam eden ve özel eğitim okuluna devam eden) ve işiten çocukları sosyal beceri ve problem davranışları açısından karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, her iki grup arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunda farklılık ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma programına devam eden işitme engelli çocukların özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklardan daha yüksek sosyal etkileşim puanına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, yaşlara göre sosyal beceri düzeylerinde, yaşın artmasıyla birlikte sosyal beceri puanının arttığı bulunmuştur. Problem davranışlar bakımından yapılan değerlendirmede, dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların

kaynaştırma programına devam eden çocuklardan daha fazla içselleştirilmiş problemler sergiledikleri belirlenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçekleri'nin alt boyutlarından alınan puanlar üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. İşitme engelli ve işiten çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nin alt boyutlarından aldığı puanlar arttıkça, Problem Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından aldığı puanların azaldığı bulunmuştur.

Baysal (1989), okulöncesi dönemdeki kaynaştırma programlarının Down Sendromlu çocukların gelişimlerini ne şekilde etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Down Sendromlu çocukların sosyal iletişim davranışları yönünden normal çocuklarla kaynaştırıldığında bilişsel, sosyal, özbakım ve motor gelişim alanlarında önemli gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Uysal (1997), sosyal beceri gözlem formunu kullanarak, okul öncesi dönemdeki zihin engelli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, zihin engelli çocukların sosyal becerilerinin normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada Sucuoğlu ve Özokçu (2005), ilköğretim okulu 1.,2. ve 3. sınıfta eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ve akademik yeterliliklerinin normal gelişim gösteren akranlarından daha az, problem davranışlarının ise daha fazla olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Sosyal becerilerdeki yetersizlik, çocukların toplumsal uyumlarında kısa ve uzun dönemli problemler ortaya çıkarmakta, ergenlik ve yetişkinlikte daha fazla sosyal problemlerin oluşmasına, eğitim ve iş ortamlarında sosyal kabullerinin güçleşmesine neden olabilmektedir (Çakır, 2006). Sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca akademik, sosyal, mesleki yaşamlarında ve duygusal davranışsal alanlarda birçok problemle karşılaşmaktadır. Yetersiz sosyal beceriler yüzünden, özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren akranları arasında, etkileşim kurmak için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Çocukların sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle kişilik ve davranış problemleri sergilemeleri muhtemel görünmektedir. Çocukları, olabildiğince erken yaşta sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleşmelerinin sağlanarak bu problemlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2005). Özel gereksinimli

öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biri de istenmeyen ve çevre tarafından kabul edilmeyen problem davranışlardır.

2.5.2.2. Problem Davranışlar: Yeni beceriler öğrenmeyi, var olan becerileri kullanmayı engelleyen, sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen ve öğrencinin kendisine zarar verebilen davranışlar problem davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Quay (1986), çocukların duygusal, sosyal ve davranışsal problemlerini davranışsal boyut yaklaşımını esas alarak ilgili 61 çalışmayı gözden geçirmiş, problemleri içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler olarak iki boyutta sınıflamıştır. İçselleştirilmiş problemler ki bunlar içsel-duygusal sıkıntılarla ilgilidir; sosyal çekingenlik, kaygı, içe kapanıklık, ket vurulmuş tepkiler, somatik problemler ve depresyon belirtilerini içermektedir. Dışsallaştırılmış problemler ise saldırganlık, otoriteye baş kaldırma, yıkıcı ve hiperaktif davranışları içermektedir (Quay (1986)'dan aktaran, Merrell, 1995).

Özel gereksinimli çocuklar çeşitli nedenlerle akranlarından daha fazla problem davranış sergileyebilmekte, arkadaşlarını daha fazla rahatsız edebilmekte ve çevrelerine daha fazla zarar verebilmektedirler. Özellikle dışa yönelim bozuklukları gösteren saldırgan çocukların çoğu, akranları ve yetişkinler tarafından reddedilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Özel gereksinimli çocukların sergiledikleri birçok problem davranışın sosyal beceri yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıktığı, sosyal becerilerin akademik beceriler için de önkoşul beceriler olduğu açıklanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Buradan hareketle özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararı sağlayabilmeleri için sosyal becerilerinin geliştirilip problem davranışlarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çocukların sosyal becerilerinin geliştirilip problem davranışlarının ortadan kaldırılması için erken dönemde değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme, çocukların sosyal-duygusal yeterliliğinin ve problem davranışlarının erken dönemlerde tanınması, uygun müdahale programlarının hazırlanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi için önemlidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Okulöncesi Dönemde Sosyal Beceri ve Problem Davranışlara İlişkin Araştırmalar: Yapılan kaynak taraması sonucunda özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranışlarını belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmalara bakıldığında özel gereksinimli çocukların sosyal beceri ve problem davranışları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmamıza, veri toplamak için kullanılan ölçek ve katılımcı grubun yaş düzeyi bağlamında en yakın çalışma, Poyraz-Tüy (1999) tarafından yapılan araştırmadır. Araştırmacı, 3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları araştırmasında, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla 3-6 yaş arasındaki 60 işitme engelli ve 474 işiten çocukla çalışmıştır. Araştırma verileri, Merrell (1994) tarafından geliştirilen “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler *t*-testi, korelasyon ve varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma programına devam eden işitme engelli çocukların özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklardan daha yüksek sosyal etkileşim puanına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, yaştan artmasıyla birlikte sosyal beceri puanının arttığı bulunmuştur. Problem davranışlar bakımından yapılan değerlendirmede, dışsallaştırılmış problemler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocukların kaynaştırma programına devam eden çocuklardan daha fazla içselleştirilmiş problemler sergiledikleri belirlenmiştir. İşitme engelli ve işiten çocukların Sosyal Beceri Ölçeği’nin alt boyutlarından aldığı puanlar arttıkça, Problem Davranış Ölçeği’nin alt boyutlarından aldığı puanların azaldığı bulunmuştur.

Özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini belirlemeye yönelik bir diğer çalışmada Uysal (1997), anasınıfına devam eden, zihin engelli ve normal öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırılmıştır. Eskişehir il merkezinde anasınıfına kaynaştırma kararıyla yerleştirilen zihin engelli öğrencilerle, onlarla aynı sınıfta yer alan normal öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemiştir. Araştırmanın evrenini 1997 yılında Eskişehir il merkezi bünyesinde anasınıfı bulunan toplam 63 ilkokul ve ilköğretim okulu oluşturmaktadır. 21 zihin engelli olmak üzere çalışmaya 42 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmış olsalar da sosyal becerilerin ediniminde desteğe gereksinim duydukları görülmüştür.

Baysal (1989), okulöncesi dönemdeki kaynaştırma programlarının Down Sendromlu çocukların gelişimlerini ne şekilde etkilediği incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Down Sendromlu çocukların sosyal iletişim davranışları yönünden normal çocuklarla kaynaştırıldığında bilişsel, sosyal, öz-bakım ve motor gelişim alanlarında önemli gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir.

2.6.2. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri:

Ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde özellikle son yıllarda kaynaştırma uygulamalarına yönelik araştırmalara daha sık rastlanmaktadır. Turhan ve Diken (2009), Türkiye’de yürütülen erken çocukluk döneminde kaynaştırmaya ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin görüş ve tutumlarını içeren çalışmaların incelenmesi araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumların belirlendiği (Güven ve Önder, 1995; Varlıer ve Vuran, 2006); öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, çocuk sahibi olma, sahip olunan branş, sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ve öğretmenin sahip olduğu kaynaştırma deneyimi gibi faktörlerle öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının ilişkisinin incelendiği (Özbaba, 2000); öğretmen tutumlarıyla öğretmenlerin üniversite ya da lise mezunu olmalarının ilişkisinin incelendiği (Artan ve Uyanık-Balat, 2003); özür türleriyle öğretmen tutumlarının ilişkisinin incelendiği (Atay, 1995; Sargın ve Sünbül, 2002); öğretmen tutumlarıyla öğretmenlerin özel eğitim dersi alıp almamaları arasındaki ilişkinin incelendiği (Temel, 2000) çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan Atay (1995), okulöncesi

öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularında, genel olarak anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin şeker hastalığı olan öğrencilere, tekerlekli sandalyeye bağımlı olmayan fiziksel yetersizliği bulunan öğrencilere, konuşmasının anlaşılmasında güçlük çekilen öğrencilere, epilepsili öğrencilere ve disipline olmakta problem çıkaran öğrencilere karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Ancak, üstün, normal ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasına ve bir yada daha fazla uzuv kontrol edemeyen beyin felçli öğrencilerin normal sınıflarda eğitim görmelerine ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür.

Güven ve Önder (1995), tarafından yapılan bir çalışmada, okulöncesi eğitim kurumundaki yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma bulgularında, kaynaştırma uygulamasını öğretmenlerin % 28.8'inin hiç uygun bulmadığı, % 37.5'inin biraz uygun bulduğu, % 16.1'inin oldukça uygun bulduğu ve % 6.5'inin çok uygun bulduğu görülmüştür.

Özbaba (2000), okulöncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna karşı tutumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada veri toplamak üzere anne-babalara yönelik kişisel bilgi formu, eğitimcilere yönelik bilgi formu ve okul öncesi kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği hazırlamıştır. Araştırmada, Kırcaali-İftar'ın "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler", Özyürek' in "Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği" adlı çalışmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul ilinin Anadolu yakasında bulunan ve kaynaştırma eğitim programı uygulayan 5 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almakta olan 40 özürsüz, 260 özürsüz çocuğun anne-babaları ile kurumlarda görev yapmakta olan 32 eğitimci oluşturmuştur. Örneklem grubundaki eğitimcilerin ise kurumdaki görev, cinsiyet, yaş vb. değişkenlerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya karşı tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Temel (2000), tarafından yapılan bir çalışmada anaokulu öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 118 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Anket, özel eğitim, kaynaştırma ve kaynaştırma süreci hakkındaki görüşleri içermektedir. Araştırmanın bulgularında, özel eğitim dersi alan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum içinde oldukları; özel eğitim dersi almayan öğretmenlerin ise özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almalarının daha doğru olacağı görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Araştırma bulgularında ayrıca, mesleki deneyim, özel gereksinimli çocukla çalışma, yaş ve ailede özel gereksinimli çocuk bulunması ile kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum sergileme arasında önemli bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Sargın ve Sünbül (2002) tarafından gerçekleştirilen ikinci çalışmada, Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ve bu programdan yararlanan özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada “Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir “Anket” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların genel olarak kaynaştırma eğitimine karşı olumlu yönde görüş bildirdikleri ancak özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının ise engel türlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Artan ve Uyanık-Balat (2003), Ankara ve İstanbul’daki okulöncesi eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren çocuklarla çalışmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan anket formları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında üniversite mezunu öğretmenlerin % 75 oranında, kız meslek lisesi öğretmenlerinin ise, % 63 oranında kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularında öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi eksikliğine sahip olduklarını ve bu konuda eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Özel eğitim konusunda bilgi almak isteyen öğretmenlerin % 98 oranında olduğu görülmektedir.

Üstün ve Yılan (2003), Amasya ilinde okulöncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumları incelenmiştir. Öğretmenlerin tutumları; meslek tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri, mezun oldukları okullar ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıflarında bulunmasına yönelik inanç değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını belirlemek üzere bir tutum ölçeği anketi ve öğretmenler hakkında bilgi edinmek üzere bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda zihinsel yetersizliği bulunan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitilmelerine yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olduğu saptanmıştır.

Varlıer (2004), okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırması betimsel yöntemle gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Toplanan nitel veriler sayısal olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir şehir merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları ve anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinden kaynaştırma öğrencisi okutan/okutmakta olan 30 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin tümü özel gereksinimi olan çocukların okulöncesi eğitim alması gerektiğini düşündüğünü ve çoğunluğu bu eğitimin kaynaştırma uygulaması ile verilmesini yararlı gördüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerini ve görev yaptıkları koşulları yeterli bulmadıklarını dile getirilmiştir.

Balaban, Yılmaz ve Yıldıztaş (2009), okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Bolu ve Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 45 okulöncesi eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kendilerini yeterli görmeleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır. Sonuç olarak, kaynaştırma eğitiminde önemli bir role sahip öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin tutumlarının geliştirilmesine ve yeterliklerinin arttırılmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) tarafından, okulöncesi eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve öz yeterliklerine ilişkin “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” ölçeği kullanılarak bir analiz yapılmış ve her iki grubun da kaynaştırmaya karşı nötr olduklarını belirlenmiştir. Bununla birlikte okulöncesi eğitim öğretmenlerinin tutumlarının öğretmen adaylarının tutumlarından daha olumsuz eğilimde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Altun ve Gülben (2009) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların tespiti, bu çocukların eğitimine yönelik uygulanan yöntemler ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışma Trabzon ili merkez okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan toplam 10 okulöncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Çalışma sonunda, öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özel gereksinimli çocukların eğitimini desteklemek yönünden yetersiz kaldıkları ile ilgili bulgular elde edilmiştir.

Çulhaoğlu İmrak (2009) tarafından, öğretmen ve ebeveynlerin, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlar incelenmiştir. Çalışmada, Nesrin Özbaba’nın 2000 yılında, ‘Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler’ ve ‘Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği’ ölçeklerinden yararlanarak geliştirdiği ‘Okulöncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür. Kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış

gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları görülmüştür.

Bozarslan-Malkoç (2010), yaptığı araştırmasında özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma yarı-yapılandırılmış görüşmelerle araştırmaya gönüllü olarak katılan 26 eğitimci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili kaynaştırma uygulamasına olumlu baktıkları ancak, kendilerini bu uygulamayla ilgili yeterli bilgiye sahip bulunmadıkları belirlenmiştir.

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitim almaya başlamasına paralel olarak bu dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyebilecek faktörlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında kaynaştırma uygulamalarını engelleyebilecek faktörlerin başında öğretmen tutumları gelmektedir. Öğretmen tutumlarını etkileyebilecek faktörlere bakıldığında ise öğrencinin özür türü ve özellikleri (sosyal beceri ve problem davranış) önemli bir faktör olarak görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin hangi özelliklerinin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini yordadığını belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkılarak, özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının belirlenmesi, kaynaştırma uygulaması yapan okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin alınması ve öğretmenlerin görüşlerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi planlanmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, araştırmanın yapıldığı okullar, katılımcıların özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel ve bağıntısal bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda bir araştırma evreni belirlenir ve çoğu zaman bu evrenden bir örneklem alınır. Bu örneklem bir ya da birkaç değişken açısından incelenir. Bağıntısal araştırmalarda ise, iki ya da daha fazla değişkenin aralarında bir ilişki olup olmadığı; bir ilişki bulunması durumunda ise, bu ilişkinin ne düzeyde olduğu incelenir. İki değişken arasındaki ilişki, biri arttığında diğerinin de artması şeklinde olabileceği gibi (olumlu/pozitif); biri arttığında diğerinin azalması (olumsuz/negatif) şeklinde de olabilir (Kırcaali-İftar, 2006).

Araştırma, okulöncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerilerinin belirlenmesi yönüyle betimsel, kaynaştırma öğrencilerinin problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelemesi yönüyle bağıntısal bir araştırmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Eskişehir ili merkez ilçe sınırları içinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu okulöncesi eğitim öğretmenleri, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren akranları oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla, Eskişehir Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile görüşülmüş ve Eskişehir ili merkez ilçede, hangi okulda ne kadar kaynaştırma öğrencisi olduğu bilgisi RAM Müdürlüğü'nden alınmıştır. RAM' dan alınan listedeki okullarla telefon ile iletişim kurularak kaynaştırma uygulaması önerilen öğrencilerin okula devam edip etmediği bilgisine ulaşılmıştır. RAM'ın verdiği listedeki 6 okula öğrencilerin kayıt yaptırdıkları halde hiç devam etmedikleri öğrenilmiş ve bu okullar araştırma kapsamındaki okul listesinden çıkarılmıştır. Eskişehir merkez ilçedeki sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 39 okulda (ilköğretim okulları, bağımsız anaokulu ve özel anaokulu) toplam 64 kaynaştırma öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

3.2.1. Öğretmenler: Araştırmanın çalışma grubunu halen ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan anasınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma yapılması planlanan okullar belirlendikten ve okul yöneticileri araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirildikten sonra sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin gönüllü olarak çalışmaya katılmalarına araştırmacı tarafından özen gösterilmiş ve sadece gönüllü olan öğretmenler araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Görüşmelerde çalışmaya katılmak istemediğini belirten 1 öğretmen araştırma kapsamından çıkarılarak araştırma, 56'sı kadın 1'i erkek olmak üzere 57 öğretmen ile yürütülmüştür. Çizelge 3.1'de öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Çizelge 3.1.

<i>Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dağılımları</i>	
	f
Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği	34
Çocuk Gelişimi	15
Anaokulu Öğretmenliği	3
Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Öğretmenliği	3
El Sanatları/Okulöncesi Formasyon Almış	1
Çocuk Gelişimi Önlisans	1
TOPLAM	57

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi bir öğretmen çocuk gelişimi bölümü ön lisans, bir öğretmen el sanatları öğretmenliği mezunu olup okulöncesi alanında formasyon eğitimi almış olup diğer öğretmenler okulöncesi, anaokulu ve çocuk gelişimi öğretmenliği lisans mezunudur. Çizelge 3.2’de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders alma ve hizmet içi eğitim programına katılma durumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Çizelge 3.2.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders alma ve hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre dağılımları

Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin	f	%
Ders Alan Öğretmenler	40	70.2
Ders Almayan Öğretmenler	17	29.8
Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Hizmet İçi Eğitim		
Katılan Öğretmenler	23	40.4
Katılmayan Öğretmenler	34	59.6

Çizelge 3.2’de belirtildiği gibi öğretmenlerin % 70’i (40) kaynaştırmayla ilgili ders almış, % 30’u (17) ise ders almamıştır. Yine öğretmenlerin % 40’ı (23) hizmet içi eğitim alırken % 60’ının (34) hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. Çizelge 3.3.’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3.3

Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

	Min	Max	x	Ss
Yaş	20	54	29,74	8,09

Çizelge 3.3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları 20 ile 54 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması ise, 30’dur. Çizelge 3.4.’te öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki tecrübelerine yer verilmiştir.

Çizelge 3.4

<i>Öğretmenlerin mesleki kıdem ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tecrübelerine göre dağılımı</i>		
Mesleki Kıdem	f	%
1 Yıl ve Daha Az	10	17,5
1-5 Yıl	18	31,6
5-10 Yıl	16	28,1
10-15 Yıl	5	8,8
15 Yıl ve Üstü	8	14
Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Tecrübe		
1 Yıldan Daha Az	22	38,3
1-5 Yıl	31	55,4
5-10 Yıl	3	5,4
TOPLAM	56	98,2

Çizelge 3.4.'te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 1 yıl ile 25 yıl arasında değiştiği, bu dağılımda öğrenenlerin % 17.5'inin (10) 1 yıl ve daha az, %31.6'sının (18) 1 yıl ile 5 yıl, % 28.1'inin (16) 5 ile 10 yıl arası, % 8.8'inin (5) 10 ile 15 yıl, % 14'ünün ise (8) 15 yıl ve daha fazla deneyime sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tecrübeleri 1-10 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin % 38.6'sı (22) 1 yıldan daha az, %54.4'ü (31) 1 ile 5 yıl, %5.3'ü (3) 5 ile 10 yıl özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimine sahipken, sadece bir öğretmen kaynaştırma deneyiminde sahip değildir.

3.2.2. Öğrenciler: Araştırma kapsamında toplam 384 öğrenci için araştırma formu doldurulmuştur. Sosyal beceri ve problem davranışlarını belirlemeye yönelik bilgi toplanan öğrenci grubunun % 17'sini (64) kaynaştırma öğrencileri, % 83'ünü (320) normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin tamamı tam zamanlı kaynaştırma öğrencisidir.

Çizelge 3.5

<i>Çalışma Grubunu Oluşturan Tüm Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı</i>		
CİNSİYET	F	%
ERKEK	213	55,5
KIZ	171	44,5
TOPLAM	384	100

Çizelge 3.5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında % 55.5’inin (213) erkek, % 44.5’inin (171) ise kız olduğu görülmektedir. Çizelge 3.6’de kaynaştırma öğrencilerinin cinsiyet dağılımına yer verilmiştir.

Çizelge 3.6

<i>Özel Gereksinimli Kaynaştırma Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı</i>		
CİNSİYET	F	%
ERKEK	45	70,3
KIZ	19	29,7
TOPLAM	64	100

Çizelge 3.6.’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin % 70.3’ü (45) erkek, % 29.7’si (19) ise kız öğrencidir.

Çizelge 3.7

<i>Özel Gereksinimli Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşa Göre Dağılımları</i>				
	Min	Max	x	SS
Yaş (ay)	39	106	73,73	12,53

Çizelge 3.7 incelendiğinde ise araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin yaş aralığı 39 ay ile 106 ay arasında değişirken, yaş ortalamasının 73.73 ay olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.8

<i>Özel Gereksinimli Öğrencilerin Tanılarına Göre Dağılımı</i>		
ÖZÜR GRUBU	F	%
Zihinsel Yetersizlik	21	32,8
Otizm/Yaygın Gelişimsel Bozukluk	18	28,1
Dil ve Konuşma Güçlüğü	6	9,4
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	5	7,8
İşitme/Görme/Fiziksel Engel	6	9,4
Çoklu Engel	8	12,5
TOPLAM	64	100

Kaynaştırma öğrencilerinin özür türlerini gösteren çizelge 3.8. incelendiğinde, kaynaştırma öğrencilerinin zihinsel yetersizlik, yaygın gelişimsel bozukluk (YGB)/otistik bozukluk, dil ve konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, işitme engeli, görme engeli, fiziksel engel ve birden fazla engel gibi yetersizliklere sahip öğrenciler olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal becerilerine, problem davranışlarına ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etki ettiği düşünülen değişkenlerin belirlenmesine yönelik “Kişisel Bilgi Formu”, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla Merrell (1994) tarafından geliştirilen Poyraz-Tüy (1999), tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ)” ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ölçmek için, Antonak ve Larrivee (1995) tarafından geliştirilen ve Kırcaali-İftar (1997), tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan,

“Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (EK-1): Kişisel bilgi formunda öğretmenler için yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyim, mezun olunan bölüm, kaynaştırma uygulamalarına yönelik ders alıp almadıkları, hizmetiçi eğitime katılma durumları gibi değişkenler, öğrenciler için yaş, cinsiyet, tanı vb. değişkenlerin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales), (EK-2): Merrell (1994), tarafından geliştirilen “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri, Poyraz-Tüy (1999), tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araç iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bunlar Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranış Ölçeği (PDÖ)’ dir.

SBÖ, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği olmak üzere üç boyuttan oluşup 34 madde içermektedir. PDÖ ise içselleştirilmiş problemler (internalizing problems) ve dışsallaştırılmış problemler (externalizing problems) olarak iki boyutlu 42 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca içselleştirilmiş problemler boyutu sosyal çekingenlik (social withdrawal) ve kaygı (anxiety)/somatik problem olmak üzere iki alt boyuttan; dışsallaştırılmış problemler boyutu ise ben merkezilik, dikkat problemleri ve saldırganlık olarak 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal beceriler ölçeğinde, “Bağımsız olarak çalışır ve oynar”, “Arkadaşlarıyla birlikte, oyuncaklarla ve diğer nesnelerle oynarken, sırasını bekler” gibi maddeler, problem davranışlar ölçeğinde ise “Arkadaşlık kurmada güçlük çeker”, “Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır” gibi maddeler bulunmaktadır.

SBÖ, sosyal uyumun arkadaşla (peer-related) ve yetişkinle ilişkili (adult-related) boyutunu yansıtırken PDÖ, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri yansıtmaktadır. Ölçekteki maddelere verilen cevaplar “asla, nadiren, bazen, sık sık” olarak derecelendirilmiştir. Ölçeklerin puanlamasında “asla” seçeneğinden başlayarak “sık sık” seçeneğine doğru (0) ile (3) arasında değişen değerler yer almaktadır. Sosyal

beceri ölçeği ve problem davranış ölçeklerinin alt boyutları için Cronbach Alpha ve Spearman-Brown iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, sosyal beceri ölçeği sosyal işbirliği alt boyutu için .91, sosyal bağımsızlık için .71, sosyal etkileşim için .91'dir. Problem davranış ölçeğinin alt boyutlarından dışsallaştırılmış problemler için .95, içselleştirilmiş problemler için .85'dir. Sosyal beceri ölçeğinin alt boyutlarından Sperman-Brown iç tutarlık katsayısı ise sosyal işbirliği için .89, sosyal bağımsızlık için .72, sosyal etkileşim için .73'tür.. Problem davranış ölçeğinin alt boyutlarından dışsallaştırılmış problemler için .93, içselleştirilmiş problemler için .84'dür.

Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilirliği için iç tutarlılık katsayılarına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Yapılan analizler toplam puanda iç tutarlılığının .94, içselleştirilmiş problemler alt ölçeğinde iç tutarlılığının .83 ve dışsallaştırılmış problemler alt ölçeğinde iç tutarlılığının .93 olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğin bu çalışmada kullanılmak için yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (Opinions Relative to Mainstreaming Scale), (EK-3): Antonak ve Larrivee (1995), tarafından geliştirilen “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” daha önce oluşturulan bir tutum ölçeğinden uyarlanarak İngilizce olarak hazırlanmış ve ABD’ de çalışmakta olan 376 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek, Kırcaali-İftar (1997), tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda geçerlik ve güvenilirlik özellikleri bakımından uygun bulunan 25 madde, iyi derecede İngilizce bilen ve özel eğitim alanında çalışmakta olan iki öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” nin Türkçe uyarlamasının faktör analizi ve iç tutarlık bulguları, ölçeği oluşturan 20 maddenin yeterli yapı geçerliği ve güvenilirlik özelliklerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin orijinal halinde kullanılan altılı dereceleme ölçeğinde, maddeler “katılma” ya da “katılmama” biçimindeki görüşler hafiften şiddetliye doğru değerlendirilmiş, kararsızlık durumu için bir seçeneğe yer verilmemiştir. Kaynaştırmanın Türkiye’ de henüz yaygınlaşmamış olması nedeniyle, Türkiye’de çalışmakta olan öğretmenlerin ölçekte yer alan bazı maddelere ilişkin hiçbir görüşlerinin olmama olasılığı

da dikkatte alınmıştır. Bu olasılıktan hareketle, ölçeğin Türkçe uyarlamasında kararsızlığa ilişkin bir ara seçeneğe yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu değerlendirmeler ışığında Kynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasında 1. Tümüyle Katılıyorum, 2. Katılıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılmıyorum, 5. Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek olası en düşük puan 20; en yüksek toplam puan 100' dür. Ayrıca puan yükseldikçe, görüş olumsuzlaşmaktadır. Ölçekten alınabilecek ortalama puan 60'dır. Ölçekte "Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı yüksektir", "Özürlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir" gibi maddeler bulunmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlığı madde analiziyle belirlenmiş ve Cronbach Alpha testi sonucunda 20 maddenin iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilirliği için iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin iç tutarlığı .76 bulunmuştur. Bu değer, ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini daha iyi tanıyacağı ve okul öncesi eğitim kurumuna başlama sürecinde yaşayabilecekleri uyum problemlerinin giderilmiş olması beklentisiyle 2009-2010 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce yönetmelik gereği MEB'e bağlı okullarda araştırma yapabilmek için izin alınması gerekmiştir. İzin için gerekli belgeler hazırlandıktan sonra Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla başvuru yapılarak izin onayı (EK-4) alınmıştır. İzin onayı alındıktan sonra onaylanan Kişisel Bilgi Formu, Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği belirlenen okullardaki öğretmen ve öğrenci sayısı kadar çoğaltılmıştır. Araştırmacı, okul müdürleriyle görüşerek araştırmanın amacı ve içeriği hakkında gerekli

bilgi vermiştir ve araştırmanın belirlenen tarihler arasında gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticilerinden gerekli izin ve desteği alarak araştırmasını planlamıştır.

Araştırmacı belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına giderek öğretmenlerle görüşmüş, öğretmenlerin belirli öğrenciler için ölçeği doldurma olasılığını ortadan kaldırmak amacıyla sınıf listesinde seçkisiz atama yoluyla beş normal gelişim gösteren öğrenci belirlenmiş ve bir kaynaştırma öğrencisi olmak üzere her bir öğretmenin altı araştırma formu doldurması istenmiştir. Analizi yapılacak gruplar arası katılımcı sayısı denkliği sağlamak amacıyla, normal gelişim gösteren öğrenciler arasından 5 öğrenci seçilmiştir. 39 okulda 320'si normal gelişim gösteren öğrenciler 64'ü kaynaştırma öğrencileri olmak üzere toplam 384 veri toplama formu dağıtılmış ve bunların tümü geri dönmüştür. Araştırma formlarının dağıtılması ve toplanması iki hafta sürmüştür.

3.5. Verilerin Dökümü ve Analizi

Araştırmada incelenen değişkenlerin niteliklerine uygun olarak aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. Okulöncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi analizi yapılmıştır.
2. Okulöncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tek örneklem t- testi analizi yapılmıştır.
3. Okulöncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini kaynaştırma öğrencilerinin hangi davranışlarının (problem davranışlar ve sosyal beceriler) yordadığını belirlemek amacıyla, aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin istatistiksel yöntemlere göre çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin bulgular

Okulöncesi eğitim sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığına bağımsız örneklem *t*-testi ile bakılmıştır. Kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okul öncesi ve anasınıfı davranış ölçekleri ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve *t*-testi sonuçları Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1.

Kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranış ölçeklerinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t- testi sonuçları

	Öğrenci Grubu	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	Sd	P	Cohen's d
Sosyal Beceri	ÖGÖ**	64	42,25	17,36	-10,65	2-382	,000*	1.66
	NGÖ***	320	66,22	10,80				
Sosyal Etkileşim	ÖGÖ**	64	8,06	3,94	-8,95	2-382	,000*	1.36
	NGÖ***	320	12,68	2,74				
Sosyal Bağımsızlık	ÖGÖ**	64	17,39	7,25	-10,03	2-382	,000*	1.58
	NGÖ***	320	26,80	4,31				
Sosyal İşbirliği	ÖGÖ**	64	16,80	8,00	-9,57	2-382	,000*	1.49
	NGÖ***	320	26,75	5,07				
Problem Davranışlar	ÖGÖ**	64	50,28	23,34	10,08	2-382	,000*	1.44
	NGÖ***	320	18,65	20,61				
İçselleştirilmiş PD	ÖGÖ**	64	17,73	8,43	10,07	2-382	,000*	1.45
	NGÖ***	320	6,38	7,18				
Dışsallaştırılmış PD	ÖGÖ**	64	32,55	17,18	8,79	2-382	,000*	1.26
	NGÖ***	320	12,27	15,13				

*p<.007, **ÖGÖ: Özel Gereksinimli Öğrenci, ***NGÖ: Normal Gelişim Gösteren Öğrenci

Çizelge 4.1'de görüldüğü gibi hem toplam puanlar hem de testlerin alt ölçekleri bakımından kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sosyal beceri puanları bağlamında değerlendirildiğinde, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(2-382)} = -10.65$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında da normal gelişim gösteren çocukların sosyal beceri puanları ($\bar{X} = 66.22$; $ss = 10.80$) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri puanlarına göre ($\bar{X} = 42.25$; $ss = 17.36$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerine

göre daha yüksek düzeyde sosyal beceri sergilediğini göstermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin de büyük olduğu görülmektedir (Cohen's $d=1.66$).

Sosyal beceri ölçeğinin alt ölçekleri bakımından değerlendirildiğinde; sosyal etkileşim alt ölçeğinden alınan puanlar bağlamında normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle aralarında anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(2-382)} = -8.95$, $p < .05$). Ortalama puanlara baktığımızda normal gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{x} = 12.68$; $ss = 2.74$) kaynaştırma öğrencilerine oranla ($\bar{x} = 8.06$; $ss = 3.94$) sosyal etkileşimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de büyük olduğu görülmektedir (Cohen's $d = 1.36$).

Sosyal bağımsızlık alt ölçeği puanları bağlamında değerlendirildiğinde, yine normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(2-382)} = -10.03$, $p < .05$). Ortalama puanlarına bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{x} = 26.80$; $ss = 4.31$) sosyal bağımsızlık puanlarının kaynaştırma öğrencilerinin ($\bar{x} = 17.39$; $ss = 7.25$) sosyal bağımsızlık puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma öğrencilerinden sosyal anlamda daha bağımsız bulunmuşlar. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de büyük olduğu görülmektedir (Cohen's $d = 1.58$).

Sosyal işbirliği alt ölçeği puanları bağlamında yapılan değerlendirmede, yine normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(2-382)} = -9.57$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{x} = 26.75$; $ss = 5.07$) kaynaştırma öğrencilerine ($\bar{x} = 16.80$; $ss = 8.00$) oranla sosyal işbirliğine daha açık oldukları bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de büyük olduğu görülmektedir (Cohen's $d = 1.49$).

Bu araştırmada, okulöncesi eğitim alan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerileri, (a) sosyal işbirliği, (b) sosyal bağımsızlık ve (c) sosyal etkileşim olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı

derecede bir fark bulunmuştur. Bu bulgu özel gereksinimli öğrencilerin arkadaş grubu içinde bağımsızlığını ortaya koyma, başkalarının arkadaşlığını kazanma ve sürdürme, arkadaşla uzlaşma ve işbirliği yapma yetişkinlerin yönergelerine uyma, uygun bir şekilde kendini sınırlama davranışları konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin arasındaki puan ortalamaları farkına bakıldığında, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği puan farkının sosyal etkileşim puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya bakılarak, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşla ve yetişkinle olan sosyal ilişkilerinin daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, Poyraz-Tüy (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, okulöncesi dönemde kaynaştırma programı ($\bar{x}$ = 12.66) ve özel özel eğitim okuluna devam eden öğrencilerin sosyal etkileşim puanlarının ($\bar{x}$ = 12.13), işiten öğrencilerin ($\bar{x}$ = 11.03) sosyal etkileşim puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili çalışmada, okulöncesi dönemde kaynaştırma programı ve özel özel eğitim okuluna devam eden öğrencilerin, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği puanlarıyla, işiten öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmektedir. Çalışmanın bulguları, bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Ancak bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin engel türü ve yaş düzeyiyle açıklanabilir. Poyraz-Tüy'ün çalışmasındaki kaynaştırma öğrencileri işitme engelli öğrencilerden oluşmaktadır. Küçük yaştaki işitme engelli çocukların iletişim farklılıklarının işiten yaşlılarıyla oyunlarına engel olmadığı, çocuk büyüdükçe sözel iletişimin önem kazandığı belirtilmektedir (Akçamete ve Gürgür, 2009). Antia ve Dittillo (1998) tarafından yapılan çalışmalarda, işiten ve işitmeyen gruplar arasında sosyal davranışlar yönünden anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Uysal'ın (1997), sosyal beceri gözlem formunu kullanarak, okulöncesi dönemdeki zihin engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmanın bulguları araştırmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Uysal çalışması ile, zihin engelli öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamasıyla ($\bar{x}$ = 101.76) normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri puan

ortalaması ($\bar{x} = 128.10$) arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında büyük yaş gruplarıyla Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan çalışmada ise, sosyal beceri derecelendirme sistemi ile ilköğretim 1, 2, 3. sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrenci ve kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırmıştır, Çalışma bulguları, sosyal beceri ölçeği puan ortalaması bakımından normal gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{x} = 38.61$) kaynaştırma öğrencilerine ($\bar{x} = 24.45$) oranla daha düşük sosyal beceri sergilediklerini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular bu çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmamızın sosyal beceri ölçeğinden elde edilen bulgularına bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından daha düşük düzeyde sosyal beceri sergiledikleri görülmekte, bu durumun öğrencilerin özür türleri, derecesi ve özrünün doğasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Fakat öğrenci bilgi formundan elde edilen verilere bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin en az bir yıl anaokulu/anasınıfında kaynaştırma programına devam ettikleri görülmektedir. Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin sadece kaynaştırma ortamında bulunmalarının sosyal becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığı, bu becerilerin kazanımı için bir öğretim yapılmasının gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Problem davranışlar ölçeğinden alınan puanların karşılaştırmalarına bakıldığında, hem toplam test puanı hem de alt ölçekler bağlamında normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t_{(2-382)} = 10.08$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında kaynaştırma öğrencilerinin ($\bar{x} = 50.28$; $ss = 23.32$) normal gelişim gösteren öğrencilerden ($\bar{x} = 18.65$; $ss = 20.61$) daha fazla problem davranış sergilediği görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de büyük olduğu görülmektedir (Cohen's $d = 1.44$).

Problem davranışlar ölçeğinin alt ölçekleri bağlamında değerlendirildiğinde ise; içselleştirilmiş problem davranışlar alt ölçeğinde, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(2-382)} = 10.07$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında kaynaştırma öğrencilerinin ($\bar{x} = 17.73$; $ss = 8.43$) normal gelişim

gösteren öğrencilere ($\bar{x}=6.38$; $ss=7.18$) oranla daha fazla içselleştirilmiş problem davranış sergiledikleri görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de büyük olduğu görülmektedir (Cohen's $d= 1.45$).

Dışsallaştırılmış problem davranışlar alt ölçeği puanları bağlamında yapılan analizde de kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(2-382)}=8.79$, $p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında kaynaştırma öğrencilerinin ($\bar{x}= 32.55$; $ss= 17.18$) normal gelişim gösteren öğrencilere ($\bar{x}= 12.27$; $ss= 15.13$) oranla daha fazla dışsallaştırılmış problem davranış sergiledikleri bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de büyük olduğu görülmektedir (Cohen's $d= 1.26$).

Problem davranışlara ilişkin elde edilen bu bulgular özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla kaygı ve depresif belirtiler, sosyal çekingenlik gösterdikleri ve somatik problemler yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli öğrencilerin ben merkezci oldukları, aşırı hareketlilikle birlikte dikkat problemleri yaşadıkları ve anti sosyal, saldırgan davranışlar sergilediklerini bu bulgular desteklemektedir. David, Elfenbein, Schum ve Bentler (1986), okul öncesi dönemdeki işitme engellileri de içine alan çalışmada da işitme engelli öğrencilerin dışsallaştırılmış problemleri işiten öğrencilere göre daha fazla sergilediğini bulmuştur. Eldik (1994), çalışmamızın bulgusuna paralel olarak işitme engelli erkek öğrencilerin işiten erkek öğrencilere göre hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış problem davranışları daha fazla sergilediğini bulmuştur. Bununla birlikte bir grup araştırmada, zihinsel performansı yüksek olan öğrencilerin daha düşük davranış problemi, zihinsel performansı düşük öğrencilerin daha fazla problem davranış sergilediklerini bulmuştur (Örn. Freeman, 1975'den aktaran Poyraz-Tüy, (1995; Meadow ve Schlesinger, 1972; Prior ve Glazner, Sanson, DeBelle, 1988). Poyraz-Tüy (1995) ilgili çalışmasında, problem davranış ölçeğinin içselleştirilmiş problem davranışlar alt boyutunda, özel eğitim okuluna devam eden öğrencilerin ($\bar{x}= 14.57$), kaynaştırma programındaki işitme engelli öğrenciler ($\bar{x}= 9.07$) ve işiten öğrencilerden ($\bar{x}= 10.42$) daha fazla içselleştirilmiş problemler sergilediğini belirtmiş, problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problem davranışlar alt boyutunda, özel

eğitim okuluna devam eden öğrenciler, kaynaştırma programındaki işitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Kaynaştırma programına devam eden işitme engelli öğrenciler ve işiten öğrenciler bağlamında değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla çelişen Poyraz-Tüy'n bulguları, bu araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan özel gereksinimli öğrencilerin özür türleri, özürlerinin doğası ve birden fazla engele sahip olma gibi etkenlerin sonuçları etkilemiş olabileceği dşnncesiyle açıklanabilir. Nitekim Poyraz-Tüy (1995) aynı çalışmada, ağır düzeyde işitme kaybı olan öğrencilerle çok ağır düzeyde işitme kaybı olan öğrencilerin dışsallaştırılmış problem davranışları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmamasına karşılık iselleştirilmış problemleri açısından anlamlı fark bulmuştur.

Bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren bir başka çalışma da Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından büyük yaş gruplarıyla yapılmıştır. 1., 2. ve 3. sınıflar düzeyinde normal gelişim gösteren ğrenci ve kaynaştırma ğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında problem davranışlar leğinden normal gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{x} = 8.57$) kaynaştırma öğrencilerine ($\bar{x} = 17.11$) oranla daha az problem davranış sergiledikleri görülmüştür.

Bu bulgular göz önüne alındığında, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli öğrencilerin özür türü ve özrünün doğası gereği sosyal becerilerinin düşük ve problem davranışlarının yüksek olduğu söylenebilir. Fakat zel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki fark sadece özür türü ve doğasıyla açıklanamayacağı, bu durumu etkileyebilecek diğer etmenlerin; ğretim ortamı, müfredat programının uyarlanması, öğretmenin sınıf yönetimi vb. incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

4.2. Okulöncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tek örneklem *t*-testi ile bakılmış ve sonuçlar çizelge 4.2’ de verilmiştir.

Çizelge 4.2.

<i>Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine yönelik t- testi sonuçları</i>						
	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kaynaştırma İlişkin Görüş	57	62.73	8.83	2.48	1-63	.02*

* $p < .05$

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ortalaması ile ölçekten alınabilecek ortalama (60) arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(2-382)} = 2.48$, $p < .05$). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ölçekten alınabilecek ortalama puanın üstünde ve dolayısı ile görüşlerin olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

İlgili alan yazına bakıldığında, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapıldığı, elde edilen bulgular incelendiğinde ise sonuçların değişken olduğu görülmektedir. Araştırmaya veri toplama aracı, konusu ve katılımcıları bakımından en yakın olan çalışmada Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) tarafından, “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği”ni kullanarak okulöncesi eğitim öğretmenleri ($\bar{X} = 57.63$) ve okulöncesi eğitim öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 59.94$) kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında,

kaynaştırma eğitimine karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilemediklerini, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, öğretmen tutumlarından daha negatif bir eğilimde olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin belirlendiği diğer çalışmalara bakıldığında kaynaştırma sınıf öğretmeninin okulöncesinde kaynaştırmaya olumlu baktıkları ancak, kendilerini yetersiz hissettikleri, bilgi eksikliklerinin olduğu (Altun ve Gülben, 2009; Artan, Uyanık-Balat, 2003; Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009; Bozarslan-Malkoç, 2010; Varlier, 2004), özür türlerine ve derecesine göre tutumların farklılaştığı belirtilmiştir.

Balaban, Yılmaz ve Yıldıztaş (2009) tarafından, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin okulöncesi eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmış, sonuç olarak, kaynaştırma eğitiminde önemli bir role sahip öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin tutumlarının geliştirilmesine ve yeterliklerinin arttırılmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

Altun ve Gülben (2009) araştırmalarında, okulöncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların tespiti, bu çocukların eğitimine yönelik uygulanan yöntemler ve bu süreçte karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleri açısından değerlendirmişler. Çalışma, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Çalışma sonunda, öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özel gereksinimli çocukların eğitimini desteklemek yönünden yetersiz kaldıkları ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin herhangi bir tanı almamış olduğu, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını gözleyerek bazı öğrencilerin özel gereksinimli olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli diye nitelendirdikleri öğrencilerin resmi tanısının olmamasının öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Artan ve Uyanık-Balat (2003) tarafından, okulöncesi eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren çocuklarla çalışmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan

anket formları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında üniversite mezunu öğretmenlerin % 75 oranında, kız meslek lisesi öğretmenlerinin ise, % 63 oranında kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi eksikliğine sahip olduklarını ve bu konuda eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Varlier (2004), okulöncesi eğitim öğretmenleriyle görüşerek öğretmenlerin büyük kısmının okulöncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitilmeleri konusunda olumlu görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bu bulguların, verilerin elde edildiği teknik (görüşme yoluyla) ve veri toplama araçları, katılımcıların eğitim durumları, kişilik özellikleri ve öğrencilerin özür türlerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bozarslan-Malkoç (2010), özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına olumlu baktıkları ancak, kendilerini bu uygulamayla ilgili yeterli bulmadıklarını belirlemiştir. Bu durum devlet anaokullarına kıyasla özel anaokullarının sınıf mevcutlarının daha az olmasıyla açıklanabilir. Alan yazında sınıf mevcudunun, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilediğine dair bulgulara rastlanmaktadır.

Temel (2000) tarafından yapılan çalışmada ise, özel eğitim dersi alan okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya olumlu baktıkları, ders almayan öğretmenlerin ise olumsuz baktıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu çalışmamızın bulgularıyla çelişmektedir. Öğretmenlerin % 70'i (40) kaynaştırmayla ilgili ders almış, % 30' u (17) ise ders almamıştır.

Bu araştırmanın bulgusu ile ilgili alan yazındaki araştırma bulguları karşılaştırıldığında farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleri, öğretmenlerin görüşlerini etkileyebilecek yaş, mesleki deneyim, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyim, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders alma durumu, mezun olunan okul/bölüm, özel gereksinimli öğrencilerin engel türü ve

derecesi, sınıf mevcudu, eğitim ortamı, bilgi gereksinimleri vb. değişkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğiyle açıklanabilir.

Alan yazında farklı kademedeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine bakıldığında, Diken (1998) tarafından yapılan çalışmada, sınıfında zihin engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları karşılaştırılmış, sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı olumsuz tutum içinde oldukları bulgusu elde edilmiştir. Diken (1998) in elde ettiği bulgular çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Orel, Töret ve Zerey (2004) tarafında sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmada, kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği kullanılarak, ders alıp almamanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını incelenmiş ve kaynaştırmaya ilişkin ders almanın, tutumları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu bulgu çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Veri toplanan grubun mesleki deneyimlerinin ve özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimine sahip olmamalarının görüşlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularını dolayısıyla kaynaştırmaya ilişkin görüşleri etkileyebilecek faktörlerden biri olan hizmet içi eğitim alma durumu değerlendirildiğinde, bu çalışmada yer alan öğretmenlerin % 40'ı (23) hizmet içi eğitim alırken, % 60'ı (34) hizmet içi eğitim almamıştır. Yıkılmış, Şahbaz ve Peker (1997), özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve idarecilere yönelik olarak, kaynaştırmayla ilgili verilen bilgilendirmeye dayalı hizmet içi eğitim programının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Gözün ve Yıkılmış (2004), kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğini kullanarak Matematik, Fen bilgisi, Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği alanında eğitim alan öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin, kaynaştırmaya yönelik tutumlarını değiştirmedeki etkililiğini araştırmışlar ve 4 haftalık bir bilgilendirme programından sonra deney grubunun ön test ortalamasıyla ($\bar{x}$ = 60.08) son test ortalaması ($\bar{x}$ = 45.13) arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu da bilgilendirmenin kaynaştırmaya ilişkin tutumları

olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir. Araştırmaların ön test bulguları çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Uysal (2004)'ın, yaptığı araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 10'unun kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu görüş bildirmesine rağmen, yarısından fazlasının kaynaştırma eğitiminde sorunlar yaşadıklarını ve kaynaştırma eğitiminin işlerini zorlaştırdığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Chhabra, Srivastava ve Srivastava (2010), genel eğitim sınıflarında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları bulgusunu elde etmiş iken Sodak, Podell ve Lehman (1998), öğretmenlerin sınıflarında engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karmaşık olduğunu, öğretmenlerin görüşlerinin; öğretmen, öğrenci ve okul faktörlerinden etkilendiğini ve tutumlarının olumsuz yönde olduğunu yaptıkları çalışma ile ortaya koymuşlardır.

Kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin belirlendiği bir başka araştırmada, öğretmenler, kaynaştırma eğitimi ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ve olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda bilgi gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir (Bradley ve West,1994).

Al-Zyoudi (2006), Ürdün de kaynaştırma eğitimine karşı, öğretmen tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırmada genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin tutumlarının eğitim, öğretim deneyimi, kaynaştırma programına katılan öğrencilerin engellerinin çeşidi ve doğası tarafından güçlü bir şekilde etkilenmiş olduğu bulunmuştur.

Larrivee ve Cook (1979), öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, kaynaştırma sınıfı mevcudunun, öğretmene sağlanacak destek hizmetlerin öğretmenlerin tutumlarını etkilediği bulgusunu elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı

olan tutumlarını etkileyen unsurlar arasında özrün türü, öğretmenin deneyimi, öğretmenin kişilik özellikleri ve hatta cinsiyeti bulunmaktadır (Kuester, 2000).

4.3. Okulöncesi kaynaştırma sınıfı  ğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile kaynaştırma  ğrencilerinin problem davranışlar ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Okulöncesi kaynaştırma sınıfı  ğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini kaynaştırma  ğrencilerinin problem davranışlar (dışsallaştırılmış ve i selleştirilmış problem davranışlar) ve sosyal becerilerinden (sosyal etkileşim sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliğı) hangisinin/hangilerinin yordadığına iki aşamada bakılmıştır.  nce değışkenler arasında korelasyon analizi yapılmış ( izelge 4.3.), korelasyon analizi sonucu kaynaştırmaya ilişkin  ğretmen görüşleri ile anlamlı korelasyon değırine sahip değışkenlerden hangisinin/hangilerinin görüşleri yordadığına ise daha aşamalı çoklu regresyon analizi ( izelge 4.4.) ile bakılmıştır.

Çizelge 4.3.

<i>�ğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki korelasyon katsayıları</i>					
	Sosyal Etkileşim	Sosyal Bağımsızlık	Sosyal İşbirliğı	İ�selleştirilmış PD	Dışsallaştırılmış PD
Kaynaştırma	-.22	-.09	-.28(*)	.05	.36(**)

*p<.05, **p<.01

Çizelge 4.3’de görüldüğü gibi yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile, sosyal beceri  l eğinin sosyal işbirliğı alt  l eğı ile arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğı bulunmuştur ($r = -.28$, $p<.05$), problem davranışlar  l eğinin, dışsallaştırılmış problem davranışlar alt  l eğıyle arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .36$, $p<.01$) olduğı görülmüştür.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile anlamlı korelasyonu olan değişkenlerden (sosyal işbirliği alt ölçeği ve dışsallaştırılmış problem davranışlar alt ölçeği) hangisinin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini daha iyi yordadığını belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmış ve bu analize ilişkin sonuçlar Çizelge 4.4’de verilmiştir. Çizelgede, yalnızca kaynaştırmaya ilişkin görüşleri açıklamada anlamlı katkısı olduğu yapılan analiz sonucu belirlenen değişkenle ilgili değerler sunulmuştur.

Çizelge 4.4.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini açıklamada anlamlı bulunan değişkene ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	R ²	R ² değişim	F değişim	B	Standart hata	Beta	p
Dışsallaştırılmış Problem Davranışlar Alt Ölçeği	.36	9.32	.13	.18	.06	.36	003*

* $p < .05$

Regresyon analizi sonucunda, dışsallaştırılmış problemler değişkeninin varyansın %36’sını açıkladığı, diğer bir anlatımla, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin %36 oranında dışsallaştırılmış problemler tarafından yordandığı bulunmuş ve bu değer anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{1-63} = 9.32$, $p < .05$). Sosyal işbirliğinin ise kaynaştırmaya ilişkin görüşleri yordamada anlamlı bir katkısının olmadığı ortaya konmuştur.

Problem davranış ölçeğinin dışsallaştırılmış problemler alt boyutu; ben merkezcilik, aşırı hareketlilik, dikkat problemleri, antisosyal davranışları (saldırgan davranışlar) değerlendirmeyi içerir. Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerin engel türlerine bakıldığında; zihinsel yetersizlik (21), YGB/otistik bozukluk (18), dil ve konuşma güçlüğü (6), dikkat eksikliği ve hiperaktivite (5), işitme-görme-fiziksel engelli (6) ve çoklu engele sahip (8) öğrencilerden oluşan bir dağılım sergilemektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğu, zihinsel yetersizlik ve otizm/yaygın

gelişimsel bozukluk tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Bu özür türlerinin genel özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin ben merkezci, aşırı hareketli, dikkat problemleri, anti sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar sergilemelerinin muhtemel olduğu düşünülmektedir. Elde ettiğimiz bu bulgu ile araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilere göre daha hareketli, benmerkezci, antisosyal ve saldırgan davranışlar sergileyen ve dikkat problemleri yaşayan öğrenciler olduğu ve bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum geliştirirken özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri davranışlara göre bakış açılarının farklılaştığı söylenebilir. Nitekim, Sodak, Podell ve Lehman (1998), öğrencinin engel türünün kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşleriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin işitme engelli ya da fiziksel engelli çocukların kaynaştırılmasına kıyasla zihinsel yetersizliği, öğrenme güçlüğü olan ve davranış problemi olan öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı daha fazla olumsuz tutum içinde olduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin, akademik gerilik ya da davranış problemi olan öğrencilerin kaynaştırılmasına kıyasla sosyal ve fiziksel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı daha pozitif tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılan bu bulgular daha önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Wilczenski, 1992). Bir başka çalışmada Sünbül ve Sargın (2002), özür türleri ağırlaştıkça öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Uysal (2004)'ın yaptığı çalışmada da öğretmenler en zor kaynaştırılacağını düşündükleri özür grubunu zihinsel yetersizliği olan ve işitme engelli öğrencilerin oluşturduğunu belirtmişlerdir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasının öğretmen tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan diğer çalışmalarda da zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasının olumsuz yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Diken, 1998; McEvoy, Norfquist ve Cuningham, 1984).

Alan yazındaki diğer çalışmalara bakıldığında öğretmenler, çok fazla öğretmen çabası gerektirmeyen özür gruplarının kaynaştırma ortamına alınabileceğini (Atay,1995; Sargın ve Sünbül, 2002), ağır derecede özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında sorunlar yaşadığını ve bir süre sonra eğitim ortamından ayrılmak durumunda kaldığını bu nedenle hafif derecede özel gereksinmi olan öğrencilerin kaynaştırılmasını yararlı gördüklerini belirtmiştir (Varlier, 2004). Bir başka çalışmada Al-Zyoudi (2006), öğretmenlerin

tutumlarının, kaynaştırma programına katılan öğrencilerin engellerinin çeşidi ve doğası tarafından güçlü bir şekilde etkilenmiş olduğu bulgusunu elde etmiştir. Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan bir çocuktan ziyade fiziksel engelli bir çocuğun kaynaştırılmasını tercih ettikleri belirtilmiştir.

Bu durumda, okulöncesi eğitim ğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini, yetersizliği olan özel gereksinimli çocukların sergilemiş oldukları dışşallaştırılmış problem davranışların (antisosyal davranışları (saldırgan davranışlar), benmerkezcilik, aşırı hareketlilik, dikkat problemleri) etkilediği söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Okulöncesi kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlar ve sosyal becerilerini, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlar ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada üç temel sonuç elde edilmiştir. Bunlar:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış sergiledikleri, sosyal beceri düzeylerinin ise akranlarından daha düşük olduğu görülmüştür.
2. Araştırma sonunda elde edilen bir başka sonuç, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin olumsuz yönde olduğudur.
3. Araştırmanın son sonucu ise okulöncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini, kaynaştırma öğrencilerinin dışsallaştırılmış problem davranışlarının yordadığıdır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkat alınarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Okulöncesi eğitim öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerin özür türü ve özellikleri hakkında bilgi desteği sağlanarak kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olunabilir.
2. Okulöncesi dönemde sınıf yönetimi, davranış kontrolü sağlama gibi konularda destekler sağlanabilir.
3. Sosyal beceri öğretimi, okul öncesi dönemde kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi gibi konularda öğretmenleri bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
4. Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarına geçiş programları kapsamında sosyal beceri öğretimi ve problem davranışları önlemeyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmen yetiştiren programlarda okulöncesi dönemde kaynaştırmayla ilgili derslerin içerikleri özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları yönünden zenginleştirilebilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışmanın benzeri sosyal beceri ve problem davranışların farklı kişiler tarafından (Örn., anne, bakıcı, kardeşler gibi), farklı ölçme teknikleri (Örn., gözlem) kullanılarak desenlenebilir.
2. Sosyal beceri ve problem davranışların engel gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı başka çalışmalarda incelenebilir.
3. Okulöncesi eğitim öğretmenlerine, “Sosyal Beceri Öğretimi” ve “Problem Davranışların Azaltılması” konularında paket programlar hazırlanarak uygulanabilir ve etkililikleri belirlenebilir.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu	59
EK-2 Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği	61
EK-3 Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	64
EK-4 MEM Araştırma Onayı	63

EK-1
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÇOCUK HAKKINDA BİLGİ:

1. Adı Soyadı (Baş Harfi):
2. Ölçeğin Doldurulduğu Tarih:
3. Doğum Tarihi:
4. Takvim Yaşı:
5. Cinsiyeti:
6. Devam Ettiği Okulöncesi Eğitim Kurumunun Adı:
7. Okulöncesi Eğitim Kurumuna Başlama Tarihi:
8. Engel Türü:

ÖLÇEĞİ DOLDURAN HAKKINDA:

1. Adı-Soyadı (Baş Harfi):
2. Cinsiyeti:
3. Yaşı:
4. Görev Yaptığı Okul:
5. Mezun Olduğu Bölüm:
6. Kıdemi:
7. Kaç yıldır kaynaştırma uygulamaları yürütülen bir okulda çalışıyorsunuz?
.....
8. Üniversitede kaynaştırma ile ilgili ders/dersler aldınız mı?
EVET () HAYIR ()
9. Aldıysanız, bu ders/derslerin adları nelerdir?
.....
10. Kaynaştırmayla ilgili kurs/seminer/hizmet-içi eğitime katıldınız mı?
EVET () HAYIR ()
Katıldıysanız, aldığınız kurs/seminer/hizmet-içi eğitimin süresi ne kadardı?

OKULÖNCESİ VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ

YÖNERGE

Lütfen 2. ve 3. sayfadaki maddelerin her birini çocuğa uygun olarak doldurunuz. Cevaplarınızı çocuğun son üç aylık durumu ile gözlemlerinize dayanarak işaretleyiniz.

ASLA	NADİREN	BAZEN	SIK SIK
0	1	2	3

ASLA: Eğer çocuk o davranışı hiç sergilemiyorsa ya da sizin bu davranışı gözleme fırsatınız olmadıysa, “asla” kutucuğuna “x” işaretleyiniz.

NADİREN: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği seyrek olarak sergiliyorsa, “nadiren” kutucuğuna “ x” işaretleyiniz.

BAZEN: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği ara sıra sergiliyorsa, “bazen” kutucuğuna “x” işaretleyiniz.

SIK SIK: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği çoğunlukla sergiliyorsa, “sık sık” kutucuğuna “x” işaretleyiniz.

SOSYAL BECERİLER		Asla	Nadiren	Bazen	SıkSık
1.	Bağımsız olarak çalışır ve oynar	☐	☐	☐	☐
2.	Diğer çocuklarla birlikte tebessüm eder ve güler.	☐	☐	☐	☐
3.	Farklı birkaç çocukla oynar.	☐	☐	☐	☐
4.	Yetişkinlerin yönergelerine uyar.	☐	☐	☐	☐
5.	Yardım istemeden önce kendisi yeni işleri yapmaya çalışır.	☐	☐	☐	☐
6.	Kolayca arkadaş edinir.	☐	☐	☐	☐
7.	Kendini kontrol eder.	☐	☐	☐	☐
8.	Diğer çocuklar tarafından oyuna çağrılır.	☐	☐	☐	☐
9.	Özgür/ serbest zamanlarını kabul edilebilir bir şekilde kullanır.	☐	☐	☐	☐
10.	Aşırı bir sıkıntı yaşamadan anne ve babasından ayrılabilir.	☐	☐	☐	☐
11.	İhtiyacı olduğunda yetişkinlerden yardım ister.	☐	☐	☐	☐
12.	Hikayeler okunduğunda oturur ve dinler.	☐	☐	☐	☐
13.	Diğer çocukların haklarını savunur ("Bu oyuncak onun" gibi).	☐	☐	☐	☐
14.	Farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlar.	☐	☐	☐	☐
15.	Üzgün olan diğer çocukları teselli eder.	☐	☐	☐	☐
16.	İstendiğinde kirlittiklerini veya döktüklerini temizler/toplar.	☐	☐	☐	☐
17.	Kurallara uyar.	☐	☐	☐	☐
18.	İncindiğinde bir yetişkin tarafından rahatlatılmak ister.	☐	☐	☐	☐
19.	Oyuncaklarını ve sahip olduğu diğer eşyaları paylaşır.	☐	☐	☐	☐
20.	Kendi haklarını savunur.	☐	☐	☐	☐
21.	Uygun durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır veya onların görüşlerini kabul eder.	☐	☐	☐	☐
22.	Yetişkinler tarafından verilen kararları kabul eder.	☐	☐	☐	☐
23.	Arkadaşlarıyla birlikte, oyuncaklarla, diğer nesnelerle oynarken, sırasını bekler	☐	☐	☐	☐
24.	Sosyal ortamlarda kendine güvenir.	☐	☐	☐	☐
25.	Yetişkinlerin problemlerine duyarlıdır ("üzgün müsün?" gibi).	☐	☐	☐	☐

PROBLEM DAVRANIŞLAR		Asla	Nadiren	Bazen	SıkSık
1.	Düşünmeden davranır.	☐	☐	☐	☐
2.	Koktuğu veya üzüldüğü zaman hastalanır.	☐	☐	☐	☐
3.	Diğer çocukları kızdırır veya alay eder.	☐	☐	☐	☐
4.	Anne-babasına ya da bakıcısına çok bağımlıdır.	☐	☐	☐	☐
5.	Başkalarını rahatsız eden sesler çıkarır.	☐	☐	☐	☐
6.	Öfke nöbetleri ve sinir krizleri vardır.	☐	☐	☐	☐
7.	Tüm dikkati üstüne çekmek ister.	☐	☐	☐	☐
8.	Kaygılı veya gergindir.	☐	☐	☐	☐
9.	Paylaşımçı değildir.	☐	☐	☐	☐
10.	Fiziksel olarak saldırgandır(vurur, tekmeler, iter).	☐	☐	☐	☐
11.	Diğer çocuklarla oynamaktan kaçınır.	☐	☐	☐	☐
12.	Kızdığında bağırır veya çılgılık atar.	☐	☐	☐	☐
13.	Diğer çocukların ellerindeki nesneleri alır.	☐	☐	☐	☐
14.	Bir iş üzerinde çalışırken konsantre olmada güçlük çeker.	☐	☐	☐	☐
15.	Kurallara uymaz.	☐	☐	☐	☐
16.	Arkadaşlık kurmada güçlük çeker.	☐	☐	☐	☐
17.	Korkulu veya endişelidir.	☐	☐	☐	☐
18.	Kendi bildiği gibi davranır.	☐	☐	☐	☐
19.	Çok hareketlidir, yerinde durmaz.	☐	☐	☐	☐
20.	Başkalarından öç almak ister.	☐	☐	☐	☐
21.	Anne-babasına, öğretmenine veya bakıcısına karşı gelir.	☐	☐	☐	☐
22.	Ağrı, acı veya hastalıktan yakınır.	☐	☐	☐	☐
23.	Anasınıfı veya kreşe gitmemek için direnir.	☐	☐	☐	☐
24.	Üzüldüğünde rahatlatmak güçtür.	☐	☐	☐	☐
25.	Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır.	☐	☐	☐	☐

PROBLEM DAVRANIŞLAR		Asla	Nadiren	Bazen	SıkSık
26.	Diğer çocuklara kaba kuvvet kullanır veya korkutur.	☐	☐	☐	☐
27.	Mutsuz veya sıkıntılı görünür.	☐	☐	☐	☐
28.	Beklenmedik davranışları vardır.	☐	☐	☐	☐
29.	Diğer çocukları kıskanır.	☐	☐	☐	☐
30.	Yaşından daha küçük davranır.	☐	☐	☐	☐
31.	Başkalarının eşyalarına zarar verir.	☐	☐	☐	☐
32.	Saati saatine uymaz.	☐	☐	☐	☐
33.	Eleştiriye ya da azarlanmaya aşırı duyarlıdır.	☐	☐	☐	☐
34.	Diğer çocuklar tarafından kullanılır.	☐	☐	☐	☐
35.	Devam eden faaliyetlere engel olur.	☐	☐	☐	☐
36.	Yalan söyler.	☐	☐	☐	☐
37.	Kolayca kızdırılır, “sigortası atar”.	☐	☐	☐	☐
38.	Diğer çocukların canını sıkar ve onları kızdırır.	☐	☐	☐	☐

EK-3

KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ

KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLER		1.Tümüyle Katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Karasızım	4.Katılmıyorum	5.Kesinlikle Katılmıyorum
1	Özürlü öğrencilerin çoğu ödevlerini yapmada yeterli çabayı gösterirler.					
2	Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması, kaynaştırma uygulamasında yer alacak normal sınıf öğretmenlerinin yoğun bir eğitim almalarını gerektirir.					
3	Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
4	Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı yüksektir.					
5	Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.					
6	Normal sınıfta bulunmanın yol açtığı zorlu koşullar, özürlü öğrencinin akademik gelişimini hızlandırır.					
7	Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirir.					
8	Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.					
9	Normal sınıf öğretmenleri, özürlü öğrencilerle çalışabilecek yetenektedirler.					
10	Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin öğrenciler arası farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz.					
11	Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
12	Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zordur.					
13	Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrenciler açısından yararlıdır.					
14	Özürlü öğrenci, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
15	Normal sınıf öğretmenleri, özürlü öğrencilerin eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.					
16	Özürlü öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					
17	Özürlü öğrencinin sınıf içi davranışları, öğretmenin diğer öğrencilere gösterdiğinden daha fazla sabır göstermesini gerektirmez.					
18	Özürlü öğrencilerin eğitimi en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.					
19	Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlıdır.					
20	Özürlü öğrenci normal sınıfta diğer öğrencilerden soyutlanmaz.					

EK-4

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ()/
Konu : Araştırma İzni

24.05.2010 • 09097

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 11.05.2010 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.00-399-450-5601 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Meral ORHAN'ın "Okulöncesi Kaynaştırma Öğrencileriyle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sergiledikleri Sosyal Beceriler ve Problem Davranışlarının Düzeyi ile Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı okullardaki okulöncesi eğitim sınıfları öğretmenleri ile araştırma uygulama izni talebi incelenmiştir.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının Müdürlüğümüze bağlı okullardaki okulöncesi eğitim sınıfları öğretmenleri ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılında (28 Mayıs 2010 tarihine kadar) bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

21/5/2010

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. A. Gönül Akçamete). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinden. Ankara:Kök Yayıncılık (2. baskı).
- Akçamete, G., & Kargın, T. (1994). Hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlilere yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4),13- 19.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Çevrimiçi sürüm]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teacher' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21 (2).
- Antia, S.D. ve Dittillo, D.A. (1998). A comparison of the peer social behavior of children who are deaf/hard of hearing and hearing. *Journal of Children's Communication Development*, 19 (2), 1-10.
- Antonak, R.F., ve Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*. 62. 139-149.
- Aral, N. , Baran, G. ,Bulut, Ş. , Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi-2*.İstanbul: YA- PA Yayıncılık.
- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1). 65-80.
- Ataman, A.(2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Ed. Ayşegül Ataman). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinden. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Enstitüsü.
- Atılgan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2008). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. (Ed. İbrahim H. Diken). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinden. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Avcı, N., & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar [Çevrimiçi sürüm]. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Balaban, M., Yılmaz, Ö., Yıldızbaş, F. (2009). Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. eab.org.tr.
- Batu, S. , İftar-Kırcaali, G.(2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997). Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 7. *Özel Eğitim Günleri Bildiriler içinde* (s.23-31). Eskişehir: Karatepe Yayınları.
- Baysal, E.N. (1989). *Okul öncesi dönemdeki Down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*.

Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Birkan, B. (2002, Nisan). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çocuk* (8). 18-21.

Bozarslan-Malkoç, S. (2010). *Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bradley,D.,West,F.(1994). Staff Training for Inclusion of Students With Disabilities:Visions from School-Based Educators. *Teacher Education and Special Education*. 17(2),117-128.

Büyükkaragöz, S.S., Muşta, M.C., Yılma, H., Pilten, H. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (1998). *Zihin engelliler özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkiliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Cavkaytar, A., Diken, H.İ. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Chhabra, S., Srivastava, R. ve Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*. 20(4) 219–228.

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

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Çakır, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, F. (1990). *The effects of early childhood education on children's social development*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çifci, İ. ve Tabak, Ö. (1997). Zihin engelli öğrencilerde görülen problem davranışların belirlenmesi. *7. Özel Eğitim Günleri Bildiriler içinde* (s.47-58). Eskişehir: Karatepe Yayınları.
- Çiftçi, İ. ,Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çifci-Tekinarslan, İ. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. (Ed. İbrahim H. Diken). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinden*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çimen, A. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve öneriler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- David, J., Elfenbein, J., Schum; R., ve Bentler, R. (1986). Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational and psychosocial behavior of children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 53-62.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal

Üniversitesi, Bolu.

Diken, İ.H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.

Eldik, V. (1994). Behavior Problems with deaf Dutch boys. *American Annals of the Deaf*, 139 (4), 394-399.

Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi., Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eripek, S. (2009a). Okul öncesi dönemde özel eğitim. (ed. Süleyman Eripek). *Özel eğitim* içinden. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2009b). Özel öğretim ve kaynaştırma uygulamaları. (ed. Süleyman Eripek). *İlköğretimde kaynaştırma* içinden. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *13. Ulusal Özel eğitim kongresi bildirisi* içinde. (s.136-147). Ankara:Kök Yayıncılık.

Gürkan, T. (2008). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. (Ed. Şefik Yaşar). *Okul öncesi eğitime giriş* içinden. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, Y., Önder, A. (1995). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırılmaları hakkındaki görüşleri. 11-13 ekim 1995’de H.Ü.çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü 2. özel eğitim kongresinde sunulmuş bildiri. Ankara.

Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O. Uyanık-Balat, G., Palut, B. ve diğerleri

- (2006). Okul Öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması. *1. uluslar arası okul öncesi eğitim kongresi bildiri* içinde (s.322-336). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. (Ed.Ayşegül Ataman). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinden. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. (Ed. İbrahim H. Diken). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinden. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kaner, S. (2005). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. (Ed.Ayşegül Ataman). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinden. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kargın, T. (2009). Okul öncesi kaynaştırma programlarında anne-baba, akran ve diğer personelin rolü. *Uluslar arası çocuk, aile ve okul bağlamında okul öncesi eğitim kongresi* içinde (s. 149-158). Trabzon: Trabzon Valiliği Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). Bilimsel araştırma yöntemleri dersi yayınlanmamış ders notları. Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. (1997). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği' nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yayımlanmamış araştırma raporu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*. 16, 45- 50.
- Kuester, M. V. (2000). 10 years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?
http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kuester adresinden 12 ağustos 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Koçak, N., Tepeli, K. (2006). 4-5 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği

- davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *1. uluslar arası okul öncei eğitim kongresi bildiri* içinde (s.9-21). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Kök, M., Tuğluk, M.N. ve Bay, E., (2006). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisi. *1. uluslar arası okul öncei eğitim kongresi bildiri* içinde (s.104-111). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Kuz, T. (2001). Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi. Başbakanlık Basımevi. Ankara.
- Lanvee, B and Cook, L. (1979). Mainstreaming a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*. 13 (3). 315-324
- Mağden, D., & Avcı, N. (1999) Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- McEvoy, M A Nordquist, V M, Cunningham, J L. (1984) Regular and special education teachers' judgments about mentally retarded children in an integrated setting. *American Journal of Mental Deficiency*. 89.
- Meadow, S. H. ve Schlesinger, K.P. (1972). Sound and sing: childhood deafness and mental healt. (<http://www.google.com/books>)
- Merrell, K. W. ve Gimpel, G. A. (1998). Social Skills of children and adolescents. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merrell, K. W. (1996). Social-emonational assessment in early childhood: the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of erarly intervention*. 20(2), 132-145.
- Merrell, K. W. (1994). Test manual of preschool and kindergarten behavior scales. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company
(<http://eric.ed.gov/PDFS/ED378210.pdf>)

- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*. (1).
- Metin, N. ve Güleç, H. (1998). *İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerin incelenmesi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
- Odluyurt, S. (2007). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1995). Okul öncesi eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Orel, A., Zerey, Z ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (1). 23-33.
- Öcal, D. (1999). *Zihin engelli çocukların diğer çocuklarla iletişimleri ve kaynaştırılması üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, 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, İstanbul.
- Özyürek, M. (2006). *Engelliler yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Prior, R.M., Glazner, J., Sanson, A. ve DeBelle, G. (1988). Temperament and behavioral adjustment in hearing impaired children. *Journal Child Psychology and Psychiatry*. 29(2). 209-216.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal*

beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Salend, J.S. (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and reflective practices*. (4th.ed). New Jerse, Prencice Hall.

San-Bayhan, P. ,Artan İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Educational*. 24 (3).

Sucuoğlu, B. (2009). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları. *Uluslar arası çocuk, aile ve okul bağlamında okul öncesi eğitim kongresi içinde* (s. 144-148). Trabzon: Trabzon Valiliği Yayınları.

Sucuoğlu, B.ve Çiftci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri*. Bolu.

Sünbül, M. ve Sargın, N. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. *12. Ulusal Özel eğitim kongresi bildiri içinde*. (s.225-243). Ankara:

Soodak, L, Podell and Lehman, L. (1998). Teacher, students and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148 -155.

Tuğrul-Atik, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum*

davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Turhan, C., Diken, İ. H. (2009). *Türkiye’ de erken çocukluk döneminde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin yapılan okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve tutumlarını içeren çalışmaların incelenmesi*. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş poster bildirisi. Marmaris, Muğla.

Unutkan, P. Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa yayınları.

Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uysal, A. (1997). *Zihin engelli ve normal öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. 4. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Özel eğitim kongresi bildirisi içinde*. (s.121-135). Ankara: Kök Yayıncılık.

Ural, O. ve Ramazan, M.O.(2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü bugünü.(Ed. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı ve Murat Sözer). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. Türk Eğitim Derneği (1. basım).

Üstün, A. ve Yılan, G.(2003). Okul öncesi öğretmenlerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, Fall, 13.

Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Vuran, S. (2009). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. (ed. Süleyman Eripek). *İlköğretimde kaynaştırma* içinden. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wilczenski, F. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 1992.
- Yaşar, Ş. (2008). Okul öncesi eğitimde temel alışkanlıklar ve sosyal davranışların kazandırılması (Ed.Şefik Yaşar). *Okul öncesi eğitime giriş* içinden. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi* (25.bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1997). Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. *7. Özel Eğitim Günleri Bildiriler* içinde (s.33-38). Eskişehir: Karatepe Yayınları.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998, Kasım). Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri*, Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Zembat, R. , Unutkan, P.Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *Milli Eğitim Basımevi*. 230/11, 06.06. 1997
- 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları. (2008). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Genelge No:2008/60.

