

**T.C.**

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ANNELERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ OKUL  
ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA YERLEŞTİRİLMELERİNE  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Emine KARCI**

**TEZ DANIŞMANI:**

**Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN**

**Gaziantep- 2021**

**T.C.**

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ANNELERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ OKUL  
ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA YERLEŞTİRİLMELERİNE  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Emine KARCI**

**TEZ DANIŞMANI:**

**Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN**

**Gaziantep- 2021**

## ÖNSÖZ

Canım annem! yeryüzünde ne söylesem tarif edemeyeceğim annelik duygusunu ve bir anne için çocuğunun kıymetini ve mücadelesini gözlemleme fırsatı bulduğum çalışmamda değerini bir kez daha hatırladım...İyiki varsın ve iyiki benim annemsin. Hayatta her ne olursa olsun her zaman yanımda olduğun için ve beni desteklediğin için teşekkür ederim anne.

Canım babam! başaracağıma her zaman inandığın için ve her başarının sevgi ve hoşgörü ile harmanlanmadan başarı sayılmayacağını bana öğrettiğin için sana teşekkür ederim...

Kıymetli hocam tez danışmanım, Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN araştırmam boyunca her aşamada yanımda olduğunuz için, bıkmadan usanmadan gösterdiğiniz sabır ve emek için ve öğrettiğiniz her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Canım kardeşlerim ve yeğenim Kaan, yüksek lisans eğitimim boyunca size ayıramadığım zamanlar için özür diliyorum. Süreçteki desteklerinizle her zaman yanımda olduğunuz için çok teşekkür ediyorum.

Öğrencisi olmanın gururunu bir ömür hissedeceğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Prof. Dr. Funda ACARLAR, Doç. Dr. Nilay KAYHAN ve Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU yüksek lisans eğitimim boyunca öğrettiğiniz her şey için, öğrenciniz olmanın hakkını veremediğim zamanlarda kırmadan, incitmeden en doğruyu gösterdiğiniz için ve bu öğrenme yolculuğunda yanımda olduğunuz her an için ayrı ayrı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde uzman görüşüyle tezime katkı sağlayan ve tez savunmamda jüri olarak bulunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Aysun ÇOLAK ve Doç. Dr. Nilay KAYHAN'a saygılarımla, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bize bir aile olan Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü ve Arş. Gör. Sevim KARAHAN, Arş. Gör. Merih TOKER ve Arş. Gör. Hilal GENGEÇ hocalarıma da teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Canım arkadaşım Büşra Toz, tez sürecimde ve hayatta yanımda olduğun her an için çok teşekkür ederim. İyiki varsın...

Araştırma sürecimde desteğini esirgemen Hacı Lütfiye Şireci Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürü Sayın Ahmet KAYNAK müdürüme de teşekkürü borç bilirim.

*Canım annem ve tüm annelere...*

EMİNE KARCI

## ÖZET

### ANNELERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA YERLEŞTİRİLMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu çalışma, annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime katılımı ve devam etme durumları hakkındaki görüşlerinin irdelendiği, verilerin görüşme yoluyla toplandığı nitel bir araştırmadır. Özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişen tüm çocuklarla eşit eğitim fırsatlarına sahiptir. Bu haklardan biri de okul öncesi eğitim hakkıdır. Bu kapsamda, okul öncesi eğitime yerleştirilme kararı verilen, 36-72 aylar arasındaki özel gereksinimi olan 10 çocuğun anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda bireysel görüşmeler yapılmış, veriler bir araya getirilmiştir. Toplanan veriler nitel veri analizlerinden içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda yedi tema ve 22 alt tema elde edilmiştir.

Araştırmanın bulguları okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri, okul öncesi eğitime kayıt süreci, okul öncesi eğitimden beklentiler, okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri, okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar ve annelerin konuyla ilgili ek görüşleri temaları altında betimlenmiştir. Bu temalar annelerin, çocuklarının okul öncesi eğitime erişimlerinde bir dizi güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Temalar annelerin, özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilme, kayıt, okul öncesi eğitime devam etme, okul öncesi eğitime devam edilmediğinde nelerin yapıldığı ile ilgili deneyimlerini de açığa çıkarmıştır. Araştırmanın bulguları, annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilme sürecinde yaşadıkları deneyimleri ortaya koymakla birlikte konuyla ilgili yasal düzenlemeler, sosyal katılım ve çocuklarının eğitim hayatı bakımından bir dizi öneriyi de içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma Uygulamaları, Özel Gereksinimli Çocuklar, Okul Öncesi Eğitim, Anne görüşleri, Okul Öncesi Eğitim Tedbir Kararı.

## **ABSTRACT**

### **VIEWS OF MOTHERS ABOUT THE PLACEMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

This study reports the findings from a small qualitative study regarding the educational experiences of children with special needs. Children with special needs are entitled to the same educational opportunities as other children. One of these opportunities is the right to pre-school education. In this context, data were collected through individual interviews with the mothers of 10 children with special needs between the ages of 36-72, who were decided to be placed in pre-school education, based on semi-structured interview questions. The data obtained were analyzed with one of qualitative analyze aspect is called content analysis. Seven themes and 22 sub-themes were obtained as a result of the analysis.

Findings of the study are described under the themes of pre-school education, pre-school placement and attendance processes, pre-school enrollment process, expectations from pre-school education, the reasons of pre-school education non-attendance, what are done when pre-school education is not attended, mothers' additional comments on the topic. These themes show that mothers face a series of difficulties in their children's access to preschool education. The themes also revealed the experiences of mothers regarding the placement of children with special needs in pre-school education, enrollment, continuing pre-school education, and what are done when pre-school education is not attended. The findings of the study reveal the experiences of mothers in the process of placing their children with special needs in pre-school education, as well as a series of suggestions in terms of legal regulations, social participation and educational life of their children.

**Keywords:** Inclusive Education, Children with Special Needs, Preschool Education, Education Programs. Pre-School Official Special Education Injunction.

## İÇİNDEKİLER TABLOSU

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER TABLOSU</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>KISALTMA VE SİMGE LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>9</b>
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR: KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>9</b>
1.4. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Okul Öncesi Eğitim .....	9
1.4.1. Özel Gereksinimlilik Kavramı .....	12
1.4.2. Özel Gereksinimliliğin Yaygınlığı .....	13
1.4.3. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aileleri .....	16
1.4.4. Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları .....	19
1.4.5. Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Türkiye’de Yer Alan Düzenlemeler .....	21
1.5. Kaynaştırma Uygulamaları.....	22
1.6. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Uygulamaları .....	25
1.7. Eğitimde Kaynaştırma Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Unsurlar .....	27

1.8. Özel Gereksinimli Çocuk Ailelerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeri	29
1.9. İlgili Araştırmalar .....	30
1.9.1. Nitel Çalışmalar	30
1.9.2. Nicel Çalışmalar	36
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>42</b>
2.1. Araştırma Modeli.....	42
2.2. Araştırmanın Katılımcıları ve Araştırmadaki Rollerini.....	43
2.2.1. Araştırma Katılımcılarının Belirlenme Süreci	44
2.2.2. Araştırmanın katılımcıları ve araştırmadaki rolleri	45
2.2.3. Araştırmanın Katılımcı Annelerinin Özel Gereksinimli Çocuklarına İlişkin Bilgiler ve Araştırmadaki Rollerini	46
2.2.4. Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü	48
2.3. Verilerin toplanması .....	48
2.3.1. <i>Kişisel Bilgi Formu</i>	49
2.3.2. <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</i>	49
2.3.3. <i>Görüşme Ortamına İlişkin Süreçler ve Yapılan Hazırlıklar</i>	50
2.3.4. <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Araştırma Sürecinde Yaşanan Deneyimler</i>	50
2.3.5. <i>Görüşme Takvimi</i>	51
2.4. Verilerin Analizi .....	53
2.4.1. Veri Analizi Öncesinde Yapılan Çalışmalar	53
2.4.2. Veri Analiz Süreci	53
2.4.2.1. <i>Kod Listesinin Oluşturulması.....</i>	54
2.4.2.2. <i>Kod Listesi -Tema ve Alt Temaların Oluşum Süreci.....</i>	55
2.4.3. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği	55
2.4.3.1. <i>Verilerin geçerliliği.....</i>	56
2.4.3.2. <i>Verilerin güvenirliliği ve inanirliliği.....</i>	57
2.4.3.3. <i>Araştırmada dikkat edilen etik ilkeler.....</i>	58
2.5. Bulgular ve Yorum .....	59
2.5.1. Tema 1. Annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri	60
2.5.2. Tema 2. Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı ve devam süreçleri hakkındaki görüşleri	66
2.5.3. Okul öncesi eğitime kayıt süreci	74

2.5.4. Özel gereksinimli okul öncesi çocuğa sahip annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri	79
2.5.5. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri	86
2.5.6. Okul öncesi eğitime devam edilmediği sürece yapılanlar	90
2.5.7. Konuyla ilgili annelerin ek görüşleri	95
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>	<b>99</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>99</b>
2.6. Sonuç	99
2.7. Öneriler	105
2.7.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	104
2.7.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	104
2.7.3. Annelere Yönelik Öneriler	105
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>107</b>
<b>3. EKLER</b>	<b>122</b>
3.1. EK-1: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Onay Yazısı	123
3.2. EK-2: Araştırma Görüşme Formu	124
3.3. EK.3: Araştırma Uygulama İzin Belgesi	128
3.4. EK.4: Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Talebi	129
3.5. EK. 5: Örnek Kodlama Analiz Formu	130

## TABLULAR LİSTESİ

### Sayfa No.

<b>Tablo. 1:</b> 2019-2020 yılına ait Millî Eğitim Bakanlığı özel gereksinimli öğrencilere ait örgün eğitim istatistikleri.....	15
<b>Tablo. 2:</b> 2018- 2019 yılları arası 36-72 ay arası eğitsel tanı almış çocukların yetersizlik türlerine göre dağılımı.....	44
<b>Tablo. 3:</b> Katılımcıların demografik özellikleri.....	46
<b>Tablo. 4:</b> Öğrencilerin demografik özellikleri.....	47
<b>Tablo. 5:</b> Araştırmanın görüşme takvimi.....	52
<b>Tablo. 6:</b> Araştırmada elde edilen temalar, alt temalar ve kodlama frekanslarına ilişkin tablo.....	59
<b>Tablo. 7:</b> Annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerine ait tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı.....	60
<b>Tablo. 8:</b> Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri ile ilgili görüşler hakkında görüşlere ait tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı.....	67
<b>Tablo. 9:</b> Özel gereksinimli okul öncesi öğrencilerin okul öncesi eğitime kayıt süreci ile ilgili görüşlerine ait tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı.....	74
<b>Tablo. 10:</b> Okul öncesinde eğitimden beklentilere ilişkin tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı.....	79
<b>Tablo. 11:</b> Okul öncesi eğitime göndermeme nedenlerine ilişkin tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı.....	86
<b>Tablo. 12:</b> Okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar temasına ilişkin oluşan alt temalar ve kodların frekans dağılımı.....	90
<b>Tablo. 13:</b> Annelerin konuya ilişkin ek görüşlerinin yer aldığı tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı.....	95

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa No.

- Şekil 1.** Örgün eğitimde özel gereksinimli okul öncesi öğrencilerin okul türlerine göre sayısal dağılımı.....16
- Şekil 2.** Okul öncesi eğitim temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram.....61
- Şekil 3.** Okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram.....67
- Şekil 4.** Okul öncesi eğitime kayıt süreci temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram.....75
- Şekil 5.** Okul öncesi eğitimden beklentiler temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram...79
- Şekil 6.** Okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram.....86
- Şekil 7.** Okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram.....90
- Şekil 8.** Annelerin konuyla ilgili ek görüşleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram...96

## KISALTMA VE SİMGE LİSTESİ

<b>KHK</b>	: Kanun Hükmünde Kararname
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>RAM</b>	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
<b>UNİCEF</b>	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
<b>TUİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>WHO</b>	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Çocuğun gelişim sürecindeki rolünün anlaşılmasıyla, kurumsal eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Teknolojik, sosyal ve toplumsal değişimler eğitimin gerekliliğini ön plana çıkardığı gibi kadının iş hayatına aktif katılımını öngören sosyal politikalar okul öncesi eğitime duyulan ihtiyacı giderek arttırmıştır. Türkiye’de altı yaşa kadar olan tipik gelişim gösteren çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitimi, çocukların aileleri tarafından MEB tarafından denetlenen kurumlardan isteğe bağlı olarak alınmaktadır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan dönemdeki tüm yaşantıları olarak tanımlanabilir. Buna çocuğun istenerek dünyaya gelmesi ve annenin mutlu, sağlıklı bir hamilelik geçirmesini de eklemek gerekir (Zembat ve Unutkan, 2001). “Erken Çocukluk Çağı” olarak da adlandırılan, çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar olan 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsayan okul öncesi eğitim, çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, zihinsel, psikomotor, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ve aynı zamanda bu doğrultuda kişiliklerinin şekillendiği bir gelişim ve eğitim süreci şeklinde ifade edilebilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002). Çocukların bir taraftan kendilerinin farkına varmaya ve bunu çevresiyle paylaşmaya başladığı diğer taraftan da büyümelerinin en hızlı olduğu dönem 0-6 yaş arasındaki dönemdir. Bu dönem hem fiziksel hem de psiko-sosyal ve kişilik gelişimlerinin temellerinin atıldığı “kritik yıllar”dır. Çünkü hayatları adına bu erken yıllarda yaşantıları onların kendileri, okul yaşamı ve öğrenme süreci adına ilk deneyimleridir. İlk deneyimler çocukların öğrendiklerinin kalıcılığına hizmet etmekte ve sonraki öğrenmeler için alt yapı oluşturmaktadır. Erken yıllarda edinilen bilgi, beceri ve tutumlar çocukların olaylara ve yaşadıklarına karşı potansiyel bir güce sahip olmalarını sağlayacaktır. Bu durumda çocukların erken dönemde uygun ve olumlu deneyimlerle karşılaşmalarına fırsat veren okul öncesi eğitimi çocukların yaşama güçlü adımlarla başlamalarını sağladığı gibi toplumda ruh ve beden sağlığı yerinde olan bireylerin artışına da katkı sağlayacaktır.

Okul öncesinde çocuklara verilen eğitim, onların hayatlarını direkt olarak etkilediğinden eğitim sistemi bünyesindeki ilk ve en temel basamağı oluşturmaktadır. Onlar adına en uygun ortam hazırlanarak birlikte nitelikli bir eğitim verilmesi son derece büyük önem arz etmektedir (Kandır, 2001; Kaygusuz, 2007; MEB, 2013). Yapılan araştırmalar da bu

dönemde öğrenilen kazanımların, bireyler tarafından geliştirilerek devam ettirildiğini ve bu zaman diliminin, bireyin sonraki yaşantısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Dağlıoğlu, 2014; Kaygusuz, 2007; Kuru Turaşlı, 2014; Yavuzer, 2000).

Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman tarafından 2005 yılında yapılan okul öncesi eğitimin önemini vurgulayan boylamsal bir araştırmada okul öncesi eğitimi alan ve annelerinin eğitilmesiyle bu eğitime evde devam eden çocukların sonraki yıllardaki hayatları iki bölümde irdelenmiştir. Birinci izlem çalışmasında araştırmaya konu olan çocukların ilkokuldaki notlarının daha yüksek olduğu, kelime dağarcığının daha fazla olduğu ve tamamına yakınının okula devam ettiği saptanmıştır. İkinci izlem çalışmasında, bu çocukların 25-27 yaşlarına geldiklerinde okula devamlılıklarının daha fazla olduğu ve üniversiteye devam etme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Tüm bunlara bağlı olarak meslek konumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüüp, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar ortaya koyup ilerleme sergileyebilmesi büyük oranda iyi bir okul öncesi eğitim ve bu eğitimde aktif rol olan çocuğun gelişimine katkıda bulunan samimi, mutlu bir aile ortamı ile gerçekleşebilir. (Akduman, 2013; Kandır, 2001; MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, çocuğun yaşam alanlarına katılmasını sağlar. Okul öncesi dönemi çocukların çevre ve doğa ile ilişkisini düzenlediği (Gülay ve Öznacar, 2010; Gülay, 2011), yaratıcı düşünme becerilerine katkıda bulunduğu (Yaşar ve Aral, 2010), etkinliklerle, müzik ve sanatla tanıştığı (Şen, 2006), oyun, drama, serbest oyun, arkadaşlarla oyun kavramlarıyla iç içe olduğu bir dönemdir (Ulutaş, 2011). Okul öncesi dönem ayrıca çocuğun dil gelişimi (Taner ve Başal, 2005), sosyal beceri, akran ilişkileri (Gülay, 2009) ilköğretime hazırlandığı yani bir anlamda okul olgunluğunu kazandığı (Cinkılıç, 2009) bir dönem olarak da nitelendirilebilir.

Okul öncesi eğitimin insan hayatına etkisi son yıllarda oldukça önem kazanmış dolayısıyla bu dönem eğitimi son derece yaygın hale gelmiştir. Buna rağmen okul öncesi dönemde becerileri tam olarak gelişememiş çocuklarla, tipik gelişim gösteren çocukların bir arada eğitilmeleri ülkemiz açısından yeni bir yaklaşım sayılabilir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. maddesinde tüm bireylerin içinde yaşadıkları toplumla uyumlu olabilmeleri için eğitime ihtiyaç duyduğu, her çocuğun eğitim alma hakkına sahip bulunduğu ve bu eğitimde herkes için fırsat eşitliğinin en önemli unsur olduğu vurgulanmaktadır (Unicef Türkiye Çocuk Haklarına Daire Sözleşme, 1995). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi değerlendirildiğinde özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerle beraber eğitim sisteminde yer almaları gerekmektedir (Allen ve Cowdery, 2005). Eğitim sistemi içinde yer alması sunulacak model ve yaklaşımlar, uygulamalarda karşılaşılan sorunlar,

zorluklar, farklı model ve yaklaşımları uygularken karşılaşılan etik sorunlar, kaynaştırma uygulamaları ve süreçleri gibi birçok konunun da incelenmesini gerektirmektedir (Temel ve İmir, 2010).

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıfında, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, kişiye özel öğretim yaklaşımları, öğretimsel uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetleri barındıran, öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları durumlar ele alınarak öğrencilerin bir arada eğitime katılmasını hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Batu ve Diken, 2015; Kargın, 2004). Kaynaştırma ile ilgili tanımlamalar incelendiğinde kaynaştırma ve bütünleştirme tanımlarının bazı çalışmalarda eş anlamlı kullandığı ancak alan yazında bu iki kavramın farklı olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamaları, sınıfta tipik gelişim gösteren öğrencilerle özel bir program eşliğinde, özel eğitimcilerle bir anlamda çocuğun ihtiyaçlarına cevap veren bir ekip oluşturmayı içeren kaynaştırma ortamında ortak öğretme kavramını açıklar. Kaynaştırma uygulamaları, öğretmen, özel gereksinimli öğrenci ve tipik gelişim gösteren çocuklar için daha fazla öğrenmeye teşvik eden dinamik, yüksek enerjili bir sınıf durumu yarattığını göstermektedir (Friend ve Cook, 1992). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. İlgili yönetmelikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları; Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim şeklinde tanımlanmıştır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Kaynaştırma uygulamaları öğretim boyutunda özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, okul idaresi ve diğer personellerin olduğu, öğrenen boyutunda özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenci, iletişim ve destekleme boyutunda ailenin olduğu ve tüm bu boyutların sınırlarının bir şekilde kesiştiği çok yönlü dinamik bir ilişkiler ağının varlığından söz edebiliriz (Batu, Cüre, Nar, Gövercin ve Keskin, 2018). Geçmişte özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel, zihinsel ya da duygusal-sosyal yönden akranlarından farklı öğrenciler olduğu diğer çocukları olumsuz etkileyecekleri düşünülerek özel eğitim okullarında ayrı eğitim hizmetlerinden faydalanmaları beklenmekteydi. Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla beraber aynı sınıfta eğitim görmelerinden öte aynı sınıfta özel destek eğitimleri (programları) olarak eğitim görmeleri olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004).

Tanımdan da anlaşılacağı gibi kaynaştırma uygulamasında, her öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak genel eğitim sınıfına alınması, öğrenci özelliklerine uygun öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesi ve her öğrencinin akranlarıyla beraber eğitim olanaklarından aynı ölçüde yararlanması amaçlanmaktadır (Özgür, 2008; Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma ile özel gereksinime sahip olan ve olmayan çocuklar birlikte bulunarak, farklı özellikleriyle bir etkileşim yaşamakta akademik ve sosyal konularda kendilerini geliştirme olanağına sahip olmakta, bunu gerçekleştirirken bütün hayatları boyunca yararlanabilecekleri sosyal yaşama uyumu pekiştirici birtakım kazanımlara ulaşmaktadırlar (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Bir başka açıdan kaynaştırma; bütün öğrencilerin sahip olduğu kapasiteyi kullanabilmesi için; eğitimciler, yöneticiler, ebeveynler ve diğer personellerin bir ekip olarak sorumluluk almasıdır. Söz konusu eğitim sürecinde her öğrencinin kişisel farklılıkları ve öğrenme süreçlerine ulaşma yöntemi dikkate alınmalı ve her öğrenci için öğrenci özelliklerine uygun bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Friend, 2006). Yine kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli bireyler için en tercih edilebilir yöntem olduğunu savunan Bateman (2001) ve (Ahad ve Benton, 2018) kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuklar için yararlı bir uygulama oluşunun sebeplerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Genel eğitim sınıfları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu durum sadece öğrenci açısından değil öğretmen açısından da değerlendirilmelidir. Kaynaştırma uygulamaları öğretmenin özel gereksinimli çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını belirleyip ve ona uygun düzenlemeler yapmasına ve özel programları uygulamasına yardımcı olmaktadır.
- Kaynaştırma uygulamaları ister özel eğitim sınıfında olsun isterse de genel eğitim sınıfında özel gereksinimli öğrencilere daha fazla hizmet ulaştırılmasını sağlamaktadır.
- Genel eğitim sürecinde özel eğitim hizmetlerinin tamamı gerçekleştirilemez. Öğretim programının bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmadan tüm öğrencilere uygulanması özel gereksinimi öğrencilerin akranları kadar iyi eğitim alamaması sonucunu doğurur.
- Kaynaştırma uygulamaları ile birlikte özel gereksinimli öğrenciler akran desteğinden mahrum kalmazlar. Akranlarıyla birlikte özel gereksinimli çocuk tipik gelişim gösteren akranlarından birçok şey öğrenebilmekte, tipik gelişim

gösteren öğrenciler de özel gereksinimli çocuğun zorlandığı alanlarda onlara katkıda bulunma fırsatı elde etmiş olmaktadır.

- Kaynaştırma uygulamaları okulların özel gereksinimli öğrencileri entegre etmesinde daha kapsamlı bir role sahip olmalarını sağlamaktadır.
- Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilere 21. Yüzyılın pedagojik gereksinimlerini ve içeriklerini (karakter eğitimi, işbirlikçi problem çözme becerileri, temel yaşam becerileri vb) kazandırmayı sağlamaktadır.
- Kaynaştırma uygulaması özel gereksinimli öğrencilerin sosyal duygusal gelişim alanlarını da desteklemektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının ana unsurudur. Akranlarıyla aynı mekânda kendi gelişimine uygun olarak eğitim almak, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini pozitif yönde geliştirmiştir. Bu durumun sonucu olarak kaynaştırma öğrencilerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla artan diyaloglarıyla olumlu benlik algısı gelişmektedir (Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma uygulamaları aşamasına geçmeden bilgi verilmesi, sınıfın eğitime uygun hale getirilmesi ve öğrencilerin sosyal gelişimini arttırmak gayesiyle faaliyetler yapılmasının, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için bir zorunluluk olduğu kaçınılmazdır (Batu, 2000). Öğrenciler, kaynaştırmaya hazırlık faaliyetleri ile iş birliği, diyalog, kabullenme gibi öğretileri tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada öğrenme olanağı bulabilmektedirler. Buna rağmen, kaynaştırma öğrencilerinin buldukları ortamda tam anlamıyla sahiplik kazanabilmesi için alınması gereken önlemler bulunmaktadır. Bunlar (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2006):

- Düzenli toplantılar yapmak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ve öğretimsel gelişim programlarını değerlendirmek, gerektiğinde öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimsel programları güncellemek.
- Aile ve okuldaki eğitimle ilgili diğer personellere bilgilendirici konuşmalar, seminerler düzenlemek,
- Aile ile iş birliği yapmak,
- Okuldaki diğer alanları özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlemek.

Kaynaştırma uygulamaları, tipik gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların birlikte ve ayrıştırılmadan eğitim alma olanağı sunmaktadır ki, her bireyin eşit eğitim imkânlarından faydalanması insan haklarının doğal bir gereğidir. Özel gereksinime

sahip kişiler de herkes gibi sosyalleşmek, farklı bireylerle toplumsal diyaloglar içinde bulunmak, etrafındaki insanlar tarafından kabul görmek, başkalarına gerek duymayıp ya da başkalarına bağımlı olmayıp hayatlarını devam ettirmeyi hedeflerler. Bu noktada kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların eğitsel ve toplumsal yönlerden bütünleşmesini geliştirdiğinden son derece öneme sahiptir. Bu uygulama süreciyle özel gereksinimi olan çocukların tipik gelişime sahip çocukların bulunduğu sınıflara adapte edilmesiyle özel eğitimin en iyi şekilde ortaya konulması hedeflenmektedir.

Gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş döneminde, çocukların özel eğitime ihtiyaç duyup duymadığının değerlendirilmesi ve tanımlanması, bu çocukların gereksinimlerine en uygun eğitim programına yerleştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Eğitimde yatırım araştırmalarını inceleyen ve 2000 yılında Nobel Ekonomi ödülünü alan James Joseph Heckman okul öncesi dönem eğitime yapılan ekonomik yatırımın en fazla geri bildirim sağlayan kademe olduğunu raporlamıştır. Heckman (2017) yılındaki çalışmasında okul öncesi eğitimin önemini 4 başlıkta ele almıştır. Bunlar: başarı boşluğunu önleme (ön koşul becerileri kazanma); özellikle dezavantajlı çocuklara yapılacak olan eğitsel müdahalelerde tasarruf sağlar; bilişsel, duyuşsal, psikomotor sağlık alanlarında erken müdahale; suç oranının ve problem davranışların azaltılmasında, yarar sağladığını belirlemiştir. Okul öncesi eğitim diğer genel eğitim dönemleri için altyapı meydana getirdiğinden, 0-6 yaş aralığında belirlenen bir özel eğitim ihtiyacının çocukların temel eğitime uyum sağlayarak başlamalarını sağlamaktadır. Aksi takdirde bir özel eğitim ihtiyacının zamanında belirlenmemesi çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğinden dolayı sorunun temel eğitim süreçlerinde ortadan kaldırılması ve eğitim ihtiyacının giderilmesi zorlaşmaktadır. Sonuç olarak kaynaştırma uygulamalarının başlandığı en uygun dönem çocukların okul öncesi dönemleridir.

Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan eğitsel değerlendirme sonucu tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına yerleştirme tedbir kararı verilen özel gereksinimli çocukların aileleri tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeleri beklenmektedir. Ülkemizde özel gereksinimli 36-72 aylar arasındaki çocukların okul öncesi eğitime devam etmeleri 573 sayılı Kanun Hakkında Kararname (KHK) ile güvence altına alınmış olsa da tedbir kararı verilen çocukların niceliksel bir takibi yapılmamaktadır. Bu durumda özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime yerleştirilme kararından sonra okul öncesi eğitim kurumu seçme, kuruma kayıt yaptırma, kayıt süreci ve çocuklarının okul öncesi eğitime devam durumlarına tanıklık eden kişiler sadece ebeveynler olmaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli çocuk ve bireylerin bakımı ve sorumluluğunun %49,6'sının anneler de (TUIK, 2010) olduğu

bilindiği için bu çalışma da annelerin görüşlerine başvurulmuştur. Dolayısıyla bu çalışma, 36-72 aylar arasındaki özel gereksinimli çocukların annelerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitime yerleştirme kararı sonrası yaşadıklarını keşfetmeyi hedeflemiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları**

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda okul öncesi eğitim hizmetlerinden tam veya yarı zamanlı kaynaştırma kararı verilen 36-72 aylar arasındaki özel gereksinimli çocukların annelerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitime devam durumları hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamalarıyla yerleştirilme kararı verilen 36-72 aylar arasındaki özel gereksinimli çocukların annelerinin;

- Okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
- Özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme kararına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme kararına rağmen eğitime devam etme durumları hakkındaki görüşleri nelerdir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Özel gereksinimli 36-72 aylar arasındaki çocuklar için okul öncesi eğitim 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hakkında Kararname (KHK) ile zorunlu hale getirilmiştir. Türkiye’de tipik gelişim gösteren çocuklarda okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak uygulanmaktadır. Ancak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için MEB’in son on yıldır ciddi girişimleri ve yönlendirmeleri vardır. Tüm bunlara rağmen tipik gelişim gösteren 36-72 aylar arasındaki çocukların tümünün okul öncesi eğitimden yararlanmadığı görülmektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklar için okul öncesi eğitim hizmetleri henüz yeterli değilken, özel gereksinimli küçük çocukların okul öncesi eğitimden zorunlu yararlanmaları mümkün olmamıştır.

Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim özel gereksinimli çocukların karşılaştığı zorluklar ebeveyn bakış açısına göre inceleyen araştırmalara denk gelinmiştir. Altın (2014) çalışmasında okul öncesine eğitim kademesinde olan özel gereksinim sahibi çocuğun a) çocuğun ilkokula yerleştirilmeden önceki b) çocuğun ilkokula yerleştirildikten sonraki ve c) annelerin ilkokula geçiş sürecindeki beklenti ve önerilerine ilişkin ebeveyn görüşlerini ele almıştır. Tuş (2011) özel eğitim öğrencilerinin okul öncesi eğitime geçiş sürecinde

karşılaştıkları güçlükleri anne gözünden ele almıştır. Sonuçları incelediğimizde ailelerin kaynaştırma eğitimine başlarken bilgilendirilmeye ve sosyal desteğe ihtiyaçları olduğu desteğin özellikle annelerin kaygılarını ve kaynaştırmaya yönelik bilgi eksikliğini gidermede etkili olacağı savunulmuştur. Okula kabul sürecinde, okul yöneticilerinin geliştirdiği olumsuz tutumları değiştirmek için yapılacak çalışmaların önemli olduğu, hizmet içi eğitimlerin okul yöneticilerini de kapsayacak şekilde genişletilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Okul öncesi kaynaştırma uygulamaları sırasında özel gereksinimli bireyin yapılan faaliyetlerdeki başarısını arttırmak için, erken eğitim programlarında, okul öncesi dönem için geçiş becerilerinin de öğretilmesi önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmaların anne görüşlerini ele alan çalışmalar olduğu ancak özel gereksinime sahip okul öncesi öğrencilerin yerleştirilme sürecinde yaşadığı durumları hem farklı açıdan ele almak hem de devam etmeme durumlarını derinlemesine keşfetme açısından bu araştırmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırmada, ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinde eğitimsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda okul öncesi eğitim hizmetlerinden tam veya yarı zamanlı kaynaştırma ile yararlanması kararı verilen özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimine yerleştirilmeleri ve devam etme durumları annelerinin görüşlerinin doğrultusunda incelenmiştir.

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR: KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili kuramsal bilgiler ele alınmıştır. Konu ile doğrudan ve dolaylı araştırmalar sunulmuş ve bu araştırmalar yöntemsel olarak “nicel araştırmalar” ve “nitel araştırmalar” şeklinde iki bölümde ele alınmıştır.

#### **1.4. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Okul Öncesi Eğitim**

Çocuk kelimesi çocukların bütününe aynı çatı altında toplasa bile her çocuk kendine özeldir. Genel bir kavram olan çocuk kavramı okul ortamında öğrenci, toplumsal boyutta ise farklı isimler alabilmektedir. Bilimsel disiplinler çocuğun özelliğine göre onun ihtiyacının da farklılaştığını, alanlara göre bakış açılarının da çeşitlendiğini savunmuşlardır (Frankel, Gold ve Ajodhia-Andrews, 2010).

Çocuklar için okul öncesi dönemde yaşamlarının ilk altı yılında aktif olarak öğrenme söz konusudur. Çocuklar her yönden hızlı bir şekilde büyümektedirler. Çevrelerini keşfetme öğrenme konusunda büyük heves duyan çocuklar gördükleri her uyaran hakkında bir fikir oluşturur. Okul öncesi dönem de beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların en yoğun ve hızlı olduğu dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun, dil, motor, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun beyin gelişiminin sağlıklı olması için çocuk zengin uyarıcının bulunduğu bir çevrede olmalı ve çocuğa yeni öğrenme fırsatları tanınmalıdır (MEB, 2013).

Toplumsal, ekonomik, teknolojik değişimler, yaşam koşullarının değişimi, ihtiyaç duyulan insan modeli gibi faktörler eğitimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitimin de paradigma değişimleri olmuştur. Okul öncesi dönemde özel eğitim ya da tipik gelişim gösteren öğrencilere göre hazırlanan programlar fark etmeksizin Montessori, Frobel, Pestalozzi, McMillan ve Isaacs gibi ilk eğitimciler çocukların zengin olan düşünme ve öğrenme süreçlerini özgür bırakmanın daha anlamlı olacaklarını savunmaktadır. Okul öncesi eğitimin her konuda ilerleyici etkisi olduğunu ve bu dönemde öğrenilen bilgilerin ve yeteneklerin kalıcı olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimin çocuklar için yetişkinler ve diğer çocuklar ile etkileşime geçtiği, gelişmeye açık alan olarak görülmektedir (Senemoğlu, 1994).

Ayrıca okul öncesi eğitiminde çocukların pek çok becerileri ve yetenekleri gelişmektedir. Bunlar:

- Kendisinin farkında olma,

- Kültürün ve diğer kültürlerin farkında olma,
- Sosyal beceriler,
- Algısal ve devimsel beceriler,
- İletişim becerileri,
- Yaratıcılık ve estetik beceriler,
- Analitik düşünme ve problem  zme becerileri kazandırmaktadır (Dion ve Berscheid, 1974).

Bunlarla birlikte bu dönemde sağlıklı bir okul öncesi eğitimi alan çocukların ileriki yaşıamlarına yönelik olumlu kazanımlarının olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar (MEB, 2013):

- Bir sonraki eğitim basamakları olmak üzere, yetişkinlik yaşıamında da daha başarılı olmaktadır.
- Daha az suça bulaşmaktadır.
- Ana dilini ve yabancı dilleri daha iyi öğrenmektedir.
- Temel hakları konusunda bilinçlidir.
- Sosyal becerileri gelişmiştir.
- Problemleri başarılı bir şekilde üzmektedir.
- Sağlıklı bakım ve beslenme konusunda bilgilidir.
- Ailesi ve çevresi ile çok rahat iletişim kurmaktadır.
- Duyusal beceri kazanmıştır

Aynı zamanda çocukların farklı alanlarda gelişmesine ve şekillenmesine de yardımcı olmaktadır. Özellikle sosyal gelişimi etkilediği gibi diğer gelişimleri de etkileyen akran ilişkilerinin gelişmesinde okul öncesi eğitimin büyük payı vardır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Akran ilişkisi okul öncesi dönemden itibaren çocukların dil ve konuşma becerilerinin gelişiminde yardımcı olmaktadır (Hay, 2006).

Okul  ncesi eğitim, çocukların okula uyumunu; akademik, duygusal, sosyal, bilişsel ve davranışsal yetenekleri ile bilişsel gelişimlerini, uyumsal beceriler, sosyal beceriler ve öz düzenleme gibi becerilerini geliştirme fırsatları oluşturmaktadır. Okul  ncesi eğitim aile hayatından toplumsal bir ortam olan okul ortamına geçiş süreci olduğu için ister özel gereksinime sahip  ğrenci olsun isterse tipik gelişim gösteren fark etmeksizin çocuklar bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Okul, tipik gelişim gösteren çocuklar için okula uyum sorunları, oyun etkinliklerinde paylaşımın olması, sıra bekleme, söz hakkı alma kısacası toplumsal yaşam kurallarının olduğu bir alandır. Yeni bir geçiş sürecidir ve her  ocuk için zorluklar

barındırır. Özel gereksinimli çocuklar da gereksinim alanlarına göre kendine has zorluklar yaşarlar. Bedensel veya zihinsel yetenekleri veya özelliklerin bir kısmından yoksun oldukları için okula uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bundan dolayı okul öncesi dönem özel gereksinimli çocukların okula uyumlarını sağlanması için birtakım tedbirler alınır (Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir, 2018).

Özel gereksinimli çocukların günlük yaşam içerisinde aktif olarak yer almaları gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların toplum içinde bağımsız ve üretken bir birey olması günlük hayatındaki becerilerini yerine getirerek gerçekleşir. Bunun içinde özel gereksinimli çocuklar gereksinimleri ve yeteneklerine göre özel bir eğitim almaktadır. Bu eğitimler sayesinde bazı özel gereksinimli çocuklar okul öncesi dönemden başlayarak, genel eğitim ortamlarına katılması ile toplumun bir üyesi olmayı başarabilir. Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamlarında olmalarının gelişimlerini olumlu olarak etkilediği ve beceri gerektiren durumlarda daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Aynı zamanda toplumla iç içe yaşayacak olan özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların okul öncesi dönemde birbirlerinin gereksinimlerini daha iyi algıladıkları ve birbirlerine karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmektedir (Şahnaz ve Kalay, 2010).

Tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukları ve diğer çocukları kabullenme, anlama yaşının 3-6 yaş aralığında olduğu görülmüştür (Frankel vd. 2010). Grolnick ve Ryan (1990) yaptığı çalışmada, okul öncesi çocuklarda özel gereksinime sahip akranlarının yetersizliklerine çok takılıp kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu dönem oyun çağıdır ve çocukların gereksinim türlerine göre arkadaşlıklar şekillenmemektedir (Schaefer, 2011). Okul çağı çocuklarında özel gereksinimli olan arkadaşlarını kabul düzeyleri ve davranışlarının düzelmesi daha olumlu gerçekleşmektedir. Diğer bir araştırma da 4 yaş grubunun özel gereksinimlilik durumunun sınırlılıklardan meydana geldiğini algılamada, anlama yeteneğinin en iyi olduğu yaşlar olduğunu göstermiştir (Jones ve Sisk, 1967).

Bundan dolayı özel gereksinimli çocukların sağlıklı bir şekilde yönlendirilebilmeleri için akranları ile aynı ortamda eğitim görmeleri okul öncesi eğitim döneminden başlamalıdır. Bu görüş dünya üzerinde birçok erken bakım ve eğitim programları için kabul görmektedir. Özel gereksinimli çocuklara kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında hizmet verildiğinde, yaşam kalitelerinin arttığı ve gelişimsel olarak olumlu yönde sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Frankel vd. 2010).

Okul öncesi eğitimde, özel gereksinimli çocuklar için özel bir ekip çalışması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuğun ihtiyaç duyduğu gereksinimine göre ekip üyeleri değişebilmektedir. Aile, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni gerek duyulursa özel eğitim

uzmanları ve çocuğa tanıyı koyan doktorlar da bu ekipte yer almaktadır. Bu ekip çocuğun gereksinimlerine göre bir program hazırlama ve ona göre eğitim sunma görevini üstlenmelidir (Öncül ve Batu, 2005). Erken yıllar, Özel gereksinime sahip çocuklar içinde öğrenme, çevreye uyum sağlama ve keşfetme, dil gelişimi, motor beceriler, sosyal ve duygusal gelişim becerileri gibi becerilerin çok hızlı geliştiği ve şekillendiği bir dönemdir. Tüm bu sebeplerden ötürü okul öncesi dönem özel gereksinime sahip öğrenciler içinde kritik yıllardır.

Okul öncesi dönemde çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek, var olan gelişimsel potansiyelleri ilerletmek ya da geri gitmesini önlemek için özel eğitim gereksinimine sahip çocukların bakım ve sorumluluğunu üstlenen ailelerin, destek hizmetler sunan okul ve eğitim kurumlarının sorumlulukları vardır (Akçamete, 1998). Okul öncesi dönemde özel gereksinime sahip ya da tipik gelişim gösteren öğrencilerin bazı becerileri kazanması beklenir. Bu becerilerin en temelinde öz bakım becerileri yer almaktadır. Özellikle, okul öncesi eğitim kurumlarına devam edecek çocukların öz bakım becerilerinde bağımsızlık kazanmaları beklenmektedir (Kartal, Kurban, Zencir ve Kapkiran, 2010). Ayrıca, çocukların eğitim ortamında birlikte yaşayabilmeleri, öğrenebilmeleri için bazı gelişim alanlarında aynı seviyelerde olmaları istenen bir durumdur. Temel bakım becerilerinin yanında bazı çocukların sosyal, duygusal, psikomotor gelişim becerilerinin daha gelişmiş olması aynı yaş grubundaki özel gereksinimli çocuklar ile aralarında iletişimi kısıtlayıcı olabilmektedir (Praisner, 2003). Beceriler arasındaki farklılıklar özel gereksinime sahip çocukların okul ortamında güçlükler yaşamasına sebep olabilir (Yavuz, 2005). Yaşanılan güçlüklerin birçok araştırmada farklı alanları ele alınarak vurgulandığı görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerde güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Polat, 2013). Özel gereksinime sahip öğrencilerin okullara kabul edilme süreci, okul yöneticisi, öğretmenler, tipik gelişim gösteren öğrenciler, okuldaki diğer personeller, toplumun özel eğitime yüklediği kalıplar şeklinde ele alınabilir (Batu ve Uysal, 2009; Çelik ve Gündoğdu, 2007).

#### **1.4.1. Özel Gereksinimlilik Kavramı**

Özel gereksinim, dinamik, karmaşık, pek çok yönü bulunan, tartışmalı bir olgudur. Geçmiş tanımlamalara baktığımızda özel gereksinim durumu aynı zamanda farklı tanımlarda karşımıza engellilik olarak çıkmaktadır. Özel gereksinim kavramı çocukları belli bir engelli sınıfına koyup, etiketlememek için çıkmış bir kavramdır (Güven, 2015). Gereksinim bir anlamda bir durumunun olayın tamamlanması tipik gelişim seviyesine gelmesi için ihtiyaç duyulan, insanların hayatında olan, hayatları boyunca kalıcı ya da geçici özel gereksinim ihtiyaç duydukları zamanların olacağı bir durumdur. Bundan dolayı özel gereksinim her çağda ahlaki ve siyasi bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır (WHO, 2011).

Tüm bu kavramsal tartışmaların ardından genel bir tanımlama yapacak olursak genel anlamda insanın kendisi özel bir varlıktır. Yaş grubu olarak ele alındığında ise her çocuk özeldir. Çocukların ihtiyaçları göz önüne alındığında birçok farklı gereksinimlere ihtiyaç duymakta ve buna bağlı olarak eğitim gereksinimleri değişmektedir. Gereksinimleri eğitim ortamlarında ele alırsak “özel eğitim” boyutu ise özel gereksinime sahip çocuklar bireysel farklılıkları nedeniyle ek desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanabilir. Daha geniş alanlarını içine dâhil ederek özel gereksinimli bireyleri tanımlarsak; özel gereksinime sahip bireyler: bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden tipik gelişim gösteren akranlarından farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004).

Özel eğitim ve özel gereksinimli bireye ilişkin tanımlamalara MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer verilmiştir. MEB (2018) Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine (ÖEHY) göre: Özel eğitim ihtiyacı olan birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanır. Özel eğitim ise; Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır.

Özel eğitim uygulamaları eğitimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesi dönemde de düzenlenmiştir. Yine MEB (2018) ÖEHY madde 11’de “a) 0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de içerecek şekilde yürütülür. b) 36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir. c) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları da açılabilir” şeklinde ifade edilmiştir.

#### **1.4.2. Özel Gereksinimliliğin Yaygınlığı**

Bu araştırmada ele alınan yaş grubu özel eğitim ihtiyacı olan okul öncesi çocuklardır. Araştırmanın şu ana kadar olan kısmında özel gereksinimli çocuklar için okul öncesinde eğitime başlamanın ne kadar önemli olduğu açıklanmıştır. Bu amaçla araştırmanın bu bölümünde kuramsal olarak okul öncesinde özel gereksinime sahip bireylerin yaygınlık oranları ile ilgili kavramsal açıklamalar yapılmıştır.

Ülkeler özel gereksinimli birey ya da çocukların yaygınlığını genellikle nüfus sayımlarından veya araştırarak topladıkları verilerden elde etmektedir. Gelişmiş ülkeler

engellilik ile ilgili verileri nüfus sayımından elde etmekte ve göstergede verileri dar tutmaktadır. Engellilik yaygınlığı daha yüksek ülkeler ise araştırarak verilere ulaşmaktadır. Gelişmekte ya da geri kalmış ülkelerde ise engelliliğin yaygınlık verilerine ulaşılmamaktadır (WHO,2011)

Dünya üzerinde ilk defa 2002 yılında gereksinime ihtiyacı olan bireylerin yaygınlığını ölçmek için çok uluslu Dünya Sağlık araştırması yapılmıştır. Bu araştırmada yüz yüze görüşülerek bireylerin sağlık durumları, yaşam koşulları ile ilgili sorular sorulmuştur. Yetmiş ülkede engelli çocukların yaygınlık tahminleri ise önemli ölçüde değişiklik göstermektedir. Küresel Hastalık Yükü araştırmalarına göre 0-14 yaş orta ve ağır düzeyde yetersizliğe sahip olan bireylerin sayısı 93 milyon %5,1 oranındadır. Bu yaş grubunun %0,7 oranında 13 milyonu yüksek düzeyde özel gereksinime sahip bireyler olarak ele alınmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonunun 2005 tahminlerine göre 18 yaş altı özel gereksinime sahip çocuk sayısı 150 milyon olarak açıklanmıştır. Araştırmaya göre orta ve düşük gelirli ülkelerde özel gereksinimli çocuk oranı %04 ila %12,7 arasında değişmektedir. Düşük gelirli ülkelerde yürütülen çalışmalar ile gereksinimliliğe sebep olan etmenler bulunmaktadır. Yapılan taramalarda çocuklar tek başına ele alınmamıştır. Yaşadıkları ortam, yetersiz beslenme, düşük sağlık düzeyi, gelişimine elverişli olmayan ev ortamı ve bilişsel, motor ve sosyal gelişimi olumsuz etkileyecek ortamlara maruz kalmaları da ele alınmıştır. A vitamini ve anne sütü eksikliğinden dolayı oluşan gereksinimlilik durumları vardır. Gelişim bozukluğu ve zayıflık düzeyi özel gereksinimli olma riskini artırmaktadır (UNICEF, 2020). 5 yaş altı yaklaşık 200 milyon çocuğun bilişsel ve sosyal- duygusal gelişim düzeyine ulaşamadığı tahmin edilmektedir (Grantham-McGregor vd, 2007).

Ülkemizde okul öncesi eğitimden yararlanan çocuklara ilişkin veriler Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri ile izlenmektedir. Özel eğitim ve genel eğitim okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuk sayılarına ilişkin verilere Tablo1 ve Şekil 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1. 2019-2020 yılına ait Millî Eğitim Bakanlığı Özel Gereksinimli Öğrencilere ait Örgün Eğitim İstatistikleri**

**1.15. Özel eğitim kurumlarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı**

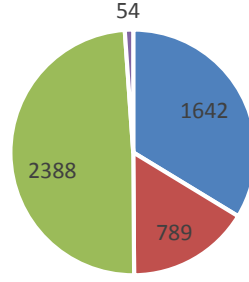
Numbers of schools, students, teachers and classrooms in Special Education Institutions

[2019/'20 öğretim yılı- The educational year 2019/'20]

Okul Türü Type of school	Okul/Sınıf/ Kurum School/Class /Insitution	Öğrenci Sayısı Number of Students			Öğretmen Teacher			Derslik Classroom
		Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Topla m Total	Erkek Male	Kadın Female	
		<b>Özel Eğitim Örgün Eğitim Toplamı</b> Total of Special Education, Formal Education	<b>1 417</b>	<b>425 774</b>	<b>269 897</b>	<b>155 877</b>	<b>15 321</b>	
<b>Özel Eğitim Okul Öncesi Toplamı</b> Total of Special Education, Pre-primary Education	<b>71</b>	<b>4 873</b>	<b>3 120</b>	<b>1 753</b>	<b>646</b>	<b>145</b>	<b>501</b>	<b>526</b>
<b>Bünyesinde Anasınıfı Bulunan Özel Eğitim Okulu</b> Special Education School with Nursey Classes	174 <sup>(1)</sup>	1 642	1 085	557	360 <sup>(1)</sup>	41 <sup>(1)</sup>	319 <sup>(1)</sup>	311 <sup>(1)</sup>
<b>Kaynaştırma Eğitimi (Okul Öncesi)</b> Inclusive Education (Pre-primary)	-	789	489	300	-	-	-	-
<b>Özel Eğitim Anaokulu</b> Special Education Kindergarten	65	2 388	1 511	877	599	136	463	424
<b>Özel Özel Eğitim Anaokulu</b> Private Special Education Kindergarten	6	54	35	19	47	9	38	102

Tablo 1'deki veriler 2019-2020 yılına ait Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri içeriğinden 29.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır.

Şekil-1: Örgün Eğitimde Özel Gereksinimli Okul Öncesi Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Sayısal Dağılımı



- Bünyesinde Anasınıfı Olan özel eğitim Okulu (1642 Öğrenci)
- Kaynaştırma Eğitimi (Okul Öncesi) (789 Öğrenci)
- Özel Eğitim Anaokulu (2388 Öğrenci)
- Özel Özel Eğitim Anaokulu (54 Öğrenci)

Şekil 1. 2019-2020 yılına ait Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri içeriğinden 29.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır.

Tablo 1 ve Şekil 1 incelendiğinde özel gereksinime sahip olup örgün eğitime kayıtlı olan toplamda 4873 özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. Dağılıma baktığımızda okul öncesinde olup özel eğitim alan öğrencilerin çoğunlukla özel eğitim anaokulunda (%49.004) olduğu görülmektedir. Kaynaştırma öğrenci sayısının yüzdeliğinin (%16.191) olduğu görülmektedir (MEB, 2020). Bu durum ülkemizde okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları ile yer alan özel gereksinimli çocukların niceliksel olarak çok sınırlı olduğunu göstermektedir.

#### 1.4.3. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aileleri

Çocuğun doğumundan itibaren ilk eğitimcileri anneleri, ilk eğitim yerleri ise evleridir. Çocukların genetik yapılarının nasıl olacağı, gelişeceği, biçimleneceği ve sonraki yıllardan ne derece etkileyeceği aileye ait özellikler ile yakından ilgilidir. Ailenin çocuğa sağladığı ortam, sosyo-ekonomik durum, sosyo-kültürel nitelik, aile üyelerinin birbirleri ile olan ilişkileri, çocuklara sağlanan uyarıcılar, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, iletişimleri ve nasıl model oldukları, sağlık, beslenme, eğitim ve gelişim konusunda bilgileri çocuğun gelişimini etkilemektedir (Arabacı ve Aksoy, 2005).

Aynı zamanda çocuğun gelişiminde ailenin en etkili olduğu durumlar şunlardır:

- Çocuğun toplumda veya bulunduğu gruplarda dengeli bir birey olması için çocuğa güven duygusu aşılar.
- Toplum içerisinde kabul edilmiş uygun davranışlar ile çocuğa model olarak sosyalleşmeyi öğrenmesini sağlar.

- Sosyal kabul görebileceği gerekli ortamı hazırlar.
- Sosyal kabul görmüş davranışlar için çocuğa rehberlik eder.
- Toplumsal düzene uyum sağlaması için sözlü, yazılı ya da kültürel olan davranışların kazanılmasına yardımcı olur.
- Çocuğun hayatında karşılaşılabilecek zorluklara karşı çözüm üretmesinde yardımcı olur.
- Sosyal hayatta veya okulda başarılı olması için çocuğun yeteneklerinin farkına vararak uyarılmasını ve gelişimini sağlar.
- Çocuğun yeteneklerine ve ilgi duyduğu alanlara uygun bir şekilde yetişmesine yardım eder (Yavuzer, 1999).

Aile, çocuğun ruhsal ve bedensel olarak gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir. Ailede özel gereksinimli bireyin kendini yönetme becerilerinin düşük olması ve daha fazla bakım istiyor olması, anne ve babanın üzerindeki görev ve sorumlulukları daha da artırmaktadır (Cavkaytar, 2017). Tipik gelişimi olan çocuklarda anne ve babanın çocuğuna sevgi, koruma, gelişimini sağlama ve ihtiyaçlarını karşılama gibi görevlerinin yanında özel gereksinimli çocuklarda anne ve baba aynı zaman da çocuğa beceri öğretmek ve çeşitli duygusal zorluklarına yardımcı olmak gibi görevler üstlenmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne ve babaların bu süreçte sorumlulukları arttığı gibi sosyal, duygusal ve ekonomik zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Bu süreç boyunca özel gereksinimli çocukların becerileri ve terapileri için ne tür hizmeti ya da yardımı, nereden alacakları, hangi kaynakları nasıl ve nereden temin edecekleri, bu ortamlara çocuğun uyum sağlaması ve nasıl baş edecekler gibi konular da sıkıntı çekmektedirler. Aynı zamanda özel gereksinimli çocuğun durumu hakkında çevrelerinde bulunan kişilere bilgi verme ve açıklama yapmak zorunda kalmaktadır (Yılmaz ve Bengisoy, 2019).

Aile ortamında sistemli bir şekilde oluşan düzen özel gereksinimli bir çocuğun gelmesi ile sarsılabilir. Aile üyelerinin sorumlulukları göz önüne alındığında bu sorumlulukların değişmesi ailede duygu ve düşüncelerini olumsuz yönde etkileyerek yüksek derecede stresin oluşmasına sebep olabilir (Cushner-Weinstein vd. 2008). Aile ortamında yaşanan bu stres ortamı sadece anne ve babanın psikolojik durumunu değil aynı zamanda özel gereksinimi olan çocuğun yeteneklerini, fiziksel sağlığını ve çocuk ile kurulan ilişkileri etkilemektedir.

Özel gereksinimli çocuğa beceri ve yeteneklerinin gelişmesi için bir ortam hazırlanması gerekmektedir. Aile bu ortamı hazırlamada maddi olarak da sıkıntı yaşayabilir. Bu durum ailede stresin oluşmasına sebep olmaktadır. Aile maddi sıkıntının yanında bilgi

yetersizliği, ailede değişen roller, özel gereksinimli bireye karşı toplumda olan tutumlar ve gerginlik aile ortamında stresi tetiklemektedir (Avşaroğlu ve Okutan, 2018). Aynı zamanda özel gereksinimli çocuğun geleceğini güvence altına alma, eğitim ve bakım gibi ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanamaması kaygıya sebep olabilir ve ailenin ruh sağlığını etkileyebilir (Karakuş ve Kırılaoğlu, 2019).

Ailede tipik gelişimi olan bir çocukta bile en çok etkilenen anne olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da en çok yükü anne üstlenmektedir (TUİK, 2010). Anne özel gereksinimli çocuğun sebebini ister doğuştan iste sonradan olsun kendini suçlamaktadır. Bu durumdan dolayı hayatının merkezine özel gereksinimli çocuğunu koymakta, çevresinden kendini soyutlamakta, kendi istek ve ihtiyaçlarını önemsememektedir. Bundan dolayı annede bir süre sonra tükenmişlik ve yorgunluk ortaya çıkmaktadır (Karakuş ve Kırılaoğlu, 2019; Scorgie, Wilgosh ve Sobsey, 2004). Bununla beraber özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin bütün bu zorluklara rağmen pozitif bir bakış açısı ile zorlukları olumlu bir yöne çevirme eğilimleri de vardır (Eroğlu, Peker ve Özcan, 2015).

Aile davranışları ile özellikle özel gereksinimli çocuk arasında güçlü bir bağ vardır. Anne ve babanın bilinçli ve öz yeterliliğinin fazla olması özel gereksinimli çocukların gelişiminde büyük katkı sağlamaktadır (Guimond, Wilcox ve Lamorey, 2008). Öz yeterliliği yüksek olan aile de özel gereksinimli çocuğun gelişiminin daha iyi olduğu görölmektedir. Aile özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarının farkında olmakta, çocuğun gelişimini doğru bir şekilde izleyebilmekte, çocuğa daha fazla öğrenme ortamı sunmakta ve hizmet alımı konusunda kendine güvenmektedir (Coleman ve Karraker, 2000; Hudson, Elek ve Fleck, 2001).

Anne ve babanın eğitim seviyelerinin yüksek olması, özel gereksinimli çocukları ile ilgili konularda sosyal problem çözme becerileri de arttırmaktadır. Aynı zamanda aileye sağlanan evde bakım hizmetleri, alınan sosyal destek, uzman desteği ve devlet tarafından veya kurumsal alanda yapılan maddi destek ailenin umutsuzluk düzeyini azaltmaktadır (Ghosh ve Paris, 2013). Literatür taramasında özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin, stres düzeylerinin yüksek olduğu görölmüştür. Yüksek stres ortamı, artan kaygı ve depresyonun psikolojik iyi hal üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır (Peer ve Hilman, 2014).

Özel gereksinimi bireylerin gelişiminde anne ve baba, çocuğun yeteneklerine ve öğrendiği becerilere göre kendilerini geliştirmeli ya da uzman bir yardım almalıdır. (Guimond vd. 2008: 296). Oluşan yoğun strese rağmen aileler özel gereksinimli çocuklarını tanımalı, çocukların eksileri ve artılarının ne olduğunu öğrenmeli, çocuklarına yardım etmek için yeni yöntem ve metotları öğrenmeye çalışmalıdır (Rafferty ve Griffin, 2005). Özel

gereksinimli çocukların gelişimi için ailelerin tipik gelişim gösteren çocukların aileleri ile bir arada olmalıdır. Deneyimlerini ve bilgilerine paylaşarak birbirlerine yardımcı olmalıdır. Aynı zamanda özel gereksinimli çocukların tipik gelişimde olan çocuklarla kaynaşmaları için ailelerin kabullenmesinin büyük yardımı vardır (Isaksson vd. 2010).

Literatür tarandığında ağırlıklı olarak okul öncesi, ilkökul ve ortaokul dönemlerindeki özel gereksinime sahip aileleri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Aile ve toplum araştırmaları üzerine yapılan bir çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin sosyal desteğe ihtiyaç duydukları ve sosyal destek unsurları içinde eğitim konusuna da vurgu yapılmıştır (Ersoy ve Çürük, 2009). Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının durumlarına ilişkin yeterince bilgi kaynaklarına sahip olamamaları, çocuklarının durumunu ailesine ya da toplumdaki diğer kişilere anlatabilmede zorluklar, çocuğun yaşadığı gereksinime has görülen davranış ve sağlık problemleri, tedavi ve eğitimleri ile ilgili yeterli ve doğru bilgiye sahip olmamaları, çocukları için uygun eğitim kurumu bulma çabaları, ek eğitim için uygun bütçelerinin olmayışı yaşanan zorluklara eklenebilir (Kavak, 2007). Ailelerin özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim imkanlarını bilmemeleri, eğitim süreçleri ile ilgili uygulamalar konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları pek çok araştırma tarafından desteklenmiştir (Akmeşe ve Kayhan, 2014; Kayhan ve Özaydın, 2018; Kumaş ve Sümer, 2019; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017).

#### **1.4.4. Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları**

Eğitim alanında gelişmiş ülkelerde özel gereksinime sahip çocuklar için engellilik, yetersizlik kavramları yerine özel gereksinime ihtiyacı olan çocuk kavramı kullanılmaktadır. Çocuklara çok yönlü bakılarak kendi gereksinimlerini normal eğitim programların da karşılayabildiğine bakılır. Eğer kendi gereksinimlerini karşılamayacak durumda ise özel eğitim hizmetlerinde gereksinimi olduğuna karar verildiğinde özel gereksinimli olarak tanımlanır. Özel gereksinimli çocuklar için genelleme yapmak doğru değildir, çünkü kendi grup içlerinde bile genel çocuk nüfusundan daha fazla oranda olağanüstü farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar duyuşal, işitsel, bedensel, sosyal ya da zihinsel olabilir. Bu farklılıkların biri veya birden fazlası bulunan çocukların her birine farklı göre eğitim çeşitlenmektedir. Aynı zamanda bu tip çocukların yaşına, cinsiyetine ve yaşam koşullarına göre eğitim çeşitliliği artmaktadır (Eripek, 2005).

Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan özel eğitim ortamları kanunla desteklenmektedir. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Resmî Gazete; 23011 sayılı ve 1997 tarihli) özel eğitim kavramı, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştiriliş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yönetmelikler ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen

eğitim.” olarak geçmektedir. Özel eğitim sistemi yönetmeliğinde (Resmî Gazete; 28360 sayılı ve 2006 tarihli): “zel eğitime ihtiyaı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ve yönetmelikleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir” diye geçmektedir.

Özel gereksinimli çocukların normal eğitim ortamında öğrenim göremeyeceği anlaşıldığında özel eğitim programlarına alınmaktadır. Bu programlar tamamen özel gereksinimli çocukların çeşitliliğine göre hazırlanmaktadır. Özel eğitim programları normal eğitimde olan akranlarına yetişmek ya da becerilerin gelişmesi için yoğun ve sistematik öğretime gerek duyulmaktadır. Örneğin, görme engeli olan bir ocuğa Braille (kabartmalı yazı sistemi) ile okuma ve yazma özel bir eğitimle öğretilmektedir (Eripek, 2005). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2020) zel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sınıflandırması şu şekildedir:

1. Zihinsel Engelli (ağır, orta, hafif) Olan Bireyler
2. Otizmi Olan (ağır, orta, hafif) Birey
3. İşitme Engeli Olan Bireyler
4. Bedensel Engeli Olan Bireyler
5. Görme Engeli Olan Bireyler
6. Özel ğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
7. Özel Yetenekli Bireyler
8. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler
9. Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler,
10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler

Aynı zamanda özel gereksinimli çocukları gereksinimine göre farklı eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Bu eğitim ortamları özel gereksinimli çocukların sosyal çevresin ile en üst düzeyde beraber tutarak, gereksinimini karşılayabilmesi için en iyi şekilde oluşturulan ortamlardır (Arı ve Kartal, 2017).

Özel gereksinimli çocukların gereksinimlerinin boyutuna göre farklı özel eğitim şekilleri kullanılmaktadır. Bunlar:

**Özel Eğitim Okulları:** zel gereksinimlerinden dolayı ayrı bir okulda eğitim görmesi gereken bireyler için gündüz ya da yatılı olarak açılan okullardır (573 Sayılı zel Eğitim Hakkında KHK).

**Özel Eğitim Sınıfları:** Okul veya kurumlarda özel gereksinimlerinden dolayı ayrı bir sınıfta eğitim görmesi gereken çocuklar için gereksinimlerinin çeşitliliğine göre ayrılan milli eğitim müdürlüklerince açılan sınıflardır.

**Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları:** Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özeleğitim sınıflarında yarızamanlı olarak sürdürebilirler. Okul öncesi eğitim, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özeleğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilebilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Bununla birlikte özel eğitimden yararlanan özel gereksinimli çocuklar için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların zihinsel, duygusal, dil ve iletişim alanında yapabildikleri ya da yapamadıkları durumlar dikkate alınarak çocuklara kazandırılmak istenen davranışların neler olduğu ve bu davranışların kimler tarafından, nerede, nasıl hangi yöntemlerle, ne kadar sürede kazanılacağını öngören destek eğitim hizmetlerini içeren ve içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan programdır. Okul öncesi eğitimden başlayarak eğitimin diğer tüm kademelerinde eğitim alan özel gereksinimli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmaktadır (Kargın, 2004).

Ayrıca özel gereksinimli çocukların gelişimi için aileler ile birlikte uygulanan yöntemler vardır. Aile özel gereksinimli çocukların gereksinimine göre aldıkları özel eğitim hizmetleri ile çocuklarının gelişimde büyük katkıları olmaktadır. Genel olarak ailenin özel gereksinimli çocukları için aldıkları uzman desteği ile evde oluşturdukları eğitim ortamını kapsamaktadır. Uzman kişinin eve gelmesi ile ailenin özel gereksinimli çocukları ile kuruma gelmesi ile ya da ailenin zaman zaman kuruma gitmesi ile özel eğitim ortamı oluşturulmuş olmaktadır (Birkan, 2002).

#### **1.4.5. Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarına İlişkin Türkiye’de Yer Alan Düzenlemeler**

Yasal düzenlemelere baktığımızda 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. Maddesi’nde “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” ibaresi ile özel gereksinimli çocukların eğitimleri kanun altında korumaya alınmıştır. Ayrıca 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 4’üncü maddesi (b) bölümünde “Özel eğitime erken başlamak esastır” belirtilmiştir. Aynı kararnamenin okul öncesi eğitimi düzenlemelerinin yer aldığı bölümde Madde 7’de ise “Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları

ile diğerk okul öncesi eğitim kurumlarında verilir” hükmü yer almaktadır. Kararname’nin 24. Maddesinde ayrıca “Resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları; kendi çevrelerindeki özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdürler” ibaresiyle okul öncesinde özel gereksinimli bireylerle ilgili düzenlemelere yer vermişlerdir (MEB, 1973).

Yasal düzenlemelerle MEB (2006), özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmeleri gerektiği, eğitim seviyeleri ve ihtiyaçlarına göre BEP hazırlanması ve bu hazırlanan programları için BEP Geliştirme Birimi kurulması ve destek eğitim odasının açılması gerektiği ifadesi bulunmaktadır. Ek olarak aynı yönetmelikte okul öncesi öğrencilerin bulunduğu kurumlarda 1 özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıfların toplamda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde; 2 özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıfların 10 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Konuya ek olarak bir başka yasal düzenlemede Rehberlik ve 2001 yılında hazırlanan Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDR) Yönetmeliğinde özel gereksinime sahip ailelere gerekli aile eğitimlerinin verilmesi, bunun yanında özel gereksinimli öğrenciyi ilgilendiren aile, okul ve rehberlik araştırma merkeziyle iş birliği içinde olunması gerektiği ifade edilmiştir.

MEB (2018)’e göre okul öncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için Eylül ayı itibariyle 79 aydan gün almamak şartıyla 78 aya kadar uzatılmıştır. Bu madde okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre esnetildiği görülmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin “Madde-32, Bölüm 2” (MEB, 2020) incelendiğinde “*Özel eğitimihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullara kayıtlarında il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınmış olması şartı aranmaz. Ancak bu bireyler için yerleştirme kararı alınması konusunda okul yönetimi gerekli işlemleri başlatır. Öğrencinin kayıtlı olduğu okul, yerleştirme kararına uygun ise öğrenci bulunduğu okulda öğrenimine devam eder. Farklı bir yerleştirme kararı olması hâlinde öğrencinin yerleştirme kararına uygun okula nakli ya da geçişi konusunda gerekli işlemler yapılır*” ibaresi yer almaktadır. Bu madde ile özel gereksinimli okul öncesi çocuklarına yasal olarak eğitim hakkının verildiği ancak buna rağmen uygulamalarda problemler yaşandığı görülmektedir.

### **1.5. Kaynaştırma Uygulamaları**

Özel gereksinimli bireyler toplumda geri planda kalmaktadır. Toplumlar tarafından milyonlarca insanın refahını ve yaşam standartlarını iyileştirme çabalarında özel gereksinimli bireyler göz ardı edilebilir. Toplumlarda özel gereksinimli bireylerin geri planda kalması, engellilerin istihdam oranları, eğitimleri, sosyal yaşantıları, toplumun özel gereksinimli

bireyleri nasıl algıladıkları ve özel gereksinim tutumlarını iyileştirmeye yönelik müdahaleler yer almaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için özel gereksinimli bireylerin sorunun görüldüğü perspektif ve sorunlara yaklaşımlar kaynaştırma uygulamaları olarak ayrılmaktadır (Amponsah-Bediako, 2013)

Kaynaştırma özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla beraber aynı sınıfta eğitim görmelerinden öte özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta özel destek eğitimleri (programları) alarak eğitim görmeleri şeklinde değerlendirilmelidir (Kargın, 2004). Bu uygulamadan faydalanan katılan zihinsel, fiziksel ya da sosyal olarak özel gereksinimi bulunan çocukların eğitim öğretimlerine tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak akranları ile eğitim- öğretimine devam eden öğrencilerdir. Kaynaştırma eğitim ortamı özel gereksinimli çocuğun tipik gelişimde olan akranları ile olabildiğince fazla vakit geçirebildiği, sürekli paylaşımda buldukları ortamdır. Kaynaştırma uygulamalarının amacı erken çocukluk döneminden itibaren özel gereksinimli olan çocuğun sosyal kabulünü sağlamak, toplumla bütünleştirmek ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmasıdır (Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011).

Kaynaştırma uygulamaları üç şekilde gerçekleşmektedir:

**Tam Zamanlı Kaynaştırma:** Özel gereksinimli çocukların okul öncesi ve diğer kademelerde akranları ile aynı sınıfta destek hizmetleri sağlanarak tam zamanlı bir şekilde bütünleştirilmesi için yapılan kaynaştırma eğitimidir.

**Yarı Zamanlı Kaynaştırma:** Özel eğitim sınıflarındaki çocukların kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara, etkinliklere katılmak ve özel eğitim kurumlarındaki eğitimlerine destek olması için yarı zamanlı aldığı eğitimdir.

**Tersine Kaynaştırma:** Herhangi bir yetersizliği olmamasına rağmen çocukların özel eğitim okullarına ya da sınıflarına kaydedilmesi ile oluşan kaynaştırma ortamıdır (Sart vd., 2004).

Kaynaştırma uygulamalarında temel alınması gereken, çocukların gereksinimleri ve yetersizlikleridir. Öğretim programı öncesinde çocuğun sosyal becerileri ve sosyal yetersizliklerini değerlendirmek özel gereksinimli çocuk için belirlenmesi gerekmektedir (Miller vd. 2005). Bu durum göz önünde bulundurularak genel eğitim okullarında tipik gelişimde olan çocuklar ile özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılayacak şekilde müfredatın, fiziksel ortamın ve eğitim öğretime hangi yöntemim kullanılacağına dair düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008).

Özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerinin sınırlı olması sebebiyle sosyal etkileşimleri azdır. Bu durum onları tipik gelişimde olan çocukların duygularını anlayamama,

kendi duygularını doğru ortamda ve uygun zamanda gösterememe, akranları tarafından kabul edilmeme gibi durumlar ile karşı karşıya bırakabilir. Kaynaştırma ortamları özel gereksinimli çocukların akademik beceriler öğrenmesini kolaylaştırmakta, problem davranışları önlemekte veya azaltmakta, akranları ve yetişkinlerle olan etkileşimini artırmanın yanında sosyal kabulü de olumlu etkilemektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Aynı zamanda kaynaştırma ortamları özel gereksinimli çocuklarla beraber tipik gelişen çocukların gelişimine ve sosyal etkileşimine olumlu yönde etki göstermektedir (Obrusnikova vd., 2010). Kaynaştırma uygulamaları ile akranları ile eğitim görmeye başlayan özel gereksinimli çocuklar topluma kazandırılmakta ve akranlarının performansına ulaşmayı hedeflemektedirler (Kesiktaş, 2006).

Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma ortamında hayata hazırlanma ve karşılaşacağı zorluklarla erken yaşta karşılaşarak, baş etmeyi öğrenme fırsatı yakalamaktadır. Bu duygu ile erken tanışmaları gelecekte daha az sorun yaşamlarını sağlamaktadır. Kendine güvenen çocuk sınıf ortamında söz alma, etkinliklere katılma fırsatı bularak, kendisini daha iyi hisseder. Akranları ile etkileşimde olan özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişimde olan çocukları uygulama olarak sorumluluk duyguları gelişir. Sosyal açıdan gelişimine katkı sağlayan kaynaştırma ortamları çocuğun akademik başarılarının da artmasını sağlamaktadır (Frederickson vd., 2004).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2000) 68. maddesinde şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Özel eğitimde olan her bireyin akranları ile birlikte aynı ortamda, kurumda eğitim görme hakkı vardır.
2. Eğitim hizmetleri bireylerin yetersizliklerine göre değil bireylerin eğitim gereksinimine göre planlanmaktadır.
3. Eğitim hizmetleri okul merkezli olmaktadır.
4. Eğitim hizmeti sırasında karar verme süreci aile, okul, eğitsel tanımlama ve değerlendirme ekibinin dayanışması ile olmaktadır.
5. Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.

Kaynaştırma ortamına rağmen bazı durumlarda özel gereksinimli çocuklar akranları ile çok az etkileşime geçmekte ve akranları tarafından kabul görmemektedir (Şahin ve Çiçek, 2008). Ayrıca kaynaştırma ortamlarının her zaman özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimleri ve sosyal becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı üzerine çelişkili çalışmalar da mevcuttur (Pınar ve Yıldız, 2017).

Bundan dolayı özel gereksinimli çocuklarda okul öncesi aşamada, kaynaştırma yöntemlerin yarar göstermesinde okul idaresine, müfettişlere, ebeveynlere ve özellikle

eğitimcilere çok ciddi sorumluluklar düşmektedir (Mdikana, Ntshangase ve Mayekiso, 2007). Çünkü okul öncesi eğitimde kaynaştırma ortamlarının başarısını etkileyen en önemli faktörün sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tutumlarını belirleme konusu önem göstermektedir. Bundan dolayı ülkemizde kaynaştırma uygulaması yapan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimlere katılmada istekli oldukları ve bu eğitimlerden yararlandıkları görülmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011). Başarılı bir kaynaştırma ortamı için sınıf öğretmeni ve okul personeli kaynaştırma uygulamasının yapılması gerektiğine inanmalı, bu konuda çaba göstermeli ve diğer tipik gelişimdeki çocukları kaynaştırma uygulamasına hazırlamalı ve bu konuda bilgi vermelidir. Ayrıca kaynaştırma eğitimini sadece öğretmenler değil aynı zamanda kaynaştırma sınıfında bulunan öğrencilerin de almaları gerekmektedir (Alver vd. 2011).

Kaynaştırma uygulamalarına toplumsal açıdan bakıldığında yararları öne çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin ayrıştırılmış eğitim programları yerine tek bir programda birleşmesi özel eğitim okullarının gereksinimini azalmaktadır. Bu durum erken çocukluk dönemi eğitimi için özel gereksinimli çocuklara ayrılan kaynakların daha etkili kullanılmasını sağlamaktadır (Demir, 2016).

### **1.6. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Uygulamaları**

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde, gelişim hızlı ve kritik gerçekleşmektedir. Gelişimin oldukça hızlı olduğu bu dönemde özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma uygulamalarının önemli bir yeri vardır. Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminin en verimli olduğu ve sonraki yıllardaki eğitim hayatlarının olumlu yönde desteklendiği dönemdir. Bu dönem özel gereksinimli çocukların topluma uyumunu sağladığı gibi aynı zamanda temel becerilerin kazanılmasını ve tipik gelişim gösteren akranları ile paylaşımda bulunmalarını sağlamaktadır. Okul öncesinde kaynaştırma döneminin verimli geçmesinde en önemli etken öğretmendir. Bu sürecin hedeflenen başarıya ulaşması ve kaynaştırma eğitiminden beklenen sonucun sağlanmasında öğretmene büyük bir sorumluluk düşmektedir (Akkaya ve Güçlü, 2018).

Kaynaştırma uygulamaları okul öncesi eğitimde, özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişimdeki çocukların aynı sınıfta eğitim görmeleri ile elde edilen olumlu sonuçlara sahiptir. Bunlar:

- Erken çocukluk döneminde zihinsel ya da fiziksel engeli olan özel gereksinimli çocuklarda, hafif ve orta düzeyde özel gereksinimi olan çocuklar ağır düzeyde özel gereksinimi olan çocuklara göre kaynaştırma uygulamalarında daha iyi ilişki kurabilme ve eğitim alma olanağına sahiptir.

- Kaynaştırma eğitimi yapılan özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklar ile birlikte eğitim gördükleri okul öncesi sınıfların bulunduğu okullar ile tipik gelişim gösteren çocukların okul öncesi sınıflarda buldukları okullarla karşılaştırılabilecek özelliktedir. Okul öncesi öğretmenler ile özel gereksinimli çocukların aileleri kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum içindedirler.
- Kaynaştırma eğitiminde okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların süreçten faydalandığı gibi tipik gelişim gösteren çocukların da olumlu yönde etkilendikleri görülmektedir.
- Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin hazırladıkları bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve yaklaşımları, özel gereksinimli çocuklarda sosyal, akademik ve gelişimsel olarak, özel eğitim sınıflarında öğretim gören çocuklara göre daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Rakap, 2017).

Dünyada ve ülkemizde eğitim sisteminin ilk basamağı olarak okul öncesi eğitim yer almaktadır. Çocukların bu dönemde psikolojik ve fizyolojik açıdan ihtiyaçları karşılandığı için sağlıklı bir kişiliğin oluşması ve eğitim sürecine aktif ve başarılı olarak uyum sağlaması için önemlidir. Uzman kişiler tarafından hazırlanan eğitim programları sayesinde çocukta bilişsel bir ilerleme olacağı gibi, sosyal, fiziksel ve hareket gelişimleri de etkilenmektedir (Arabacı ve Aksoy, 2005).

Özel eğitimde çocukların ilkokula başlama yaşları 79 aya kadar uzandığı için okul öncesi özel eğitim aşamaları 78 aya kadar düzenlenmiştir. Özel eğitim programında çocukların gelişim alanları, 37-48, 49-60 ve 61-78 olarak toplamda üç gelişimsel dönemde ele alınmıştır. Özel eğitimde okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocuklara kazanması hedeflenen gelişim alanları vardır. Bunlar bilişsel gelişim alanında matematik, mantık, geometri, sosyal olaylar, bilim ve bilimsel gelişmeler, insan, toplum, çevre, tarih, doğa, müzik, sanat, dans, tiyatro ve sinema gibi becerilerinin; alıcı dil gelişimi alanında, anlam gelişimi, dil bilgisi, sözel olmayan iletişim ve fonolojik farkındalık becerilerinin; ifade edici dil gelişimi alanında, başkaları ile iletişim, dil bilgisinde ek ve yapıların üretimi, sözcük üretimi becerilerinin; kaba motor gelişim alanında, hareket, denge, nesne kontrolü ile ilgili becerilerini, ince motor gelişiminde kavrama ve el becerileri, sosyal duygusal gelişimde, benlik algısı sosyal ilişkiler, özdenetim, sosyal anlamlandırma ve davranışsal ve duygusal sağlık becerilerinin, uyumsal beceri gelişimsel alanda, yeme içme becerileri, kişisel bakım, giyinme, tuvale, günlük yaşam becerilerinin kazanılmasını hedeflemektedir (MEB, 2018).

Özel gereksinimli çocuklar gereksinim türü, derecesi ve var olan gelişim düzeyleri ele alınarak, akranları ile aynı ortamda kaynaştırma uygulamalarına alınmaktadır. Özel

gereksinimli çocukların ilerleyen yıllarda toplumla olan iletişimini kolaylaştırmak için gerekli olan iletişim becerilerini kazanması ve geliştirmesi için oluşan kaynaştırma ortamı okul öncesi dönemden itibaren olmasının büyük önemi vardır. Kaynaştırma ortamında tipik gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocuklarda olumlu tutumlar gelişmekte ve sosyal etkileşime girmektedirler. Özel gereksinimli çocukta özellikle dil gelişiminin kaynaştırma ortamlarına büyük katkısı bulunmaktadır (Artan ve Balat, 2003).

Kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların öğrenmesi en iyi oyun ve müzik ile olmaktadır. Çocukların oynadıkları oyunlar, sevdiği müziklerin katkısıyla çocuğun ilgi alanları belirlenebilir. Okul öncesi dönemde özellikle müzik özel gereksinimli çocukların dil gelişimini olumlu yönden etkilemektedir (Eren, 2012).

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli birey için önce kaba değerlendirme yapılır ve gelişimsel ihtiyaçları belirlenir. Çocuğa kazandırılacak olan hedefler çocuğun genel performansına göre uzun ve kısa dönemli hedefler olarak düzenlenir. Kazanımlar belirlenirken çocuğun bulunduğu düzey, gelişim alanı, gelişim alt alanı, kazanımın içeriği şeklinde oluşturulur (MEB, 2018).

### **1.7. Eğitimde Kaynaştırma Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Unsurlar**

Özel gereksinimli çocuklar eğitim hayatları başladığı andan itibaren çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Öğrenme ve eğitimin sağlanmasında özel gereksinimli çocuklar için okul idarecileri ve aileler, öğrenme düzeyi düşük bile olsa kaynaştırma uygulamalı sınıfların daha verimli olabileceğini düşünmektedir. Oysaki özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma ortamlarında uygun şartlar sağlanamaması özel gereksinimli çocukları olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenin yeterliliği, sınıf şartları, yardımcı öğretmen desteği, diğer öğrenci ve ailelerin farkındalığı, Bireyselleşmiş Eğitim Programı uygulanması ve sınırlayıcı ortamlar, kaynaştırma eğitimine doğrudan etki etmektedir (Başkonak, 2019). Kaynaştırma uygulamalarını olumsuz olarak etkileyen unsurları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Olumsuz öğretmen tutumları
- Uygun personel ve destek servislerinin olmayışı
- Genel ve özel eğitimin farklı algılanışı
- Fiziksel çevrenin yetersizliği (Pivik vd., 2002).

**Olumsuz Öğretmen Tutumları:** Okul öncesi kaynaştırma ortamları incelendiğinde öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesi, bilgi eksikliği en yaygın sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde ne kadar olumlu tutumda olsa da

kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi düzeylerinin az olması uygulamada güçlük yaşamasına sebep olmaktadır (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015).

**Uygun Personel ve Destek Servislerinin Olmaması:** Öğretmenin destek eğitimler almaması sonucunda, öğretmen sınıfına özel gereksinimli çocuğu kabul etse de çocukları genel olarak görmezlikten gelmekte ve bu çocuklarla daha az iletişim kurmaktadır (Kontos vd. 1998: 39). Sınıf içerisinde olan çocuk sayısı çok önemlidir. Öğrencilerin çok olması öğretmenin daha az ilgilendiği anlamına gelmektedir. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma ortamı olan sınıflarda yaşanan diğer sorunun da öğrenciden kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hem tipik gelişimdeki öğrencilerden hem de özel gereksinimli öğrencilerden sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenin sınıfta bir öğrenci ile ilgilenmesi, diğer öğrenciler tarafından kiskanılması gibi olumsuz durumlar yaşanmaktadır (Bozarslan ve Batu, 2014).

**Genel ve Özel Eğitimin Farklı Algılanışı:** Genel ve özel eğitim arasında çok büyük bir fark yoktur. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde özel eğitimin özelliklerini bilmemesi ve öğrenmemesi sonucunda oluşan bir sorundur. Bundan dolayı kaynaştırmaya yönelik bilgi ve becerilerinin az olduğunu düşünen öğretmenler özel gereksinimli çocukları sınıflarına kabul etmekte endişeli olmaktadır (Odom, 2000). Sınıf öğretmenin özellikle özel gereksinimli çocukların davranışları ile baş etme bilgilerinin sınırlı olması, bu davranışlar hakkında yeterli strateji ve yöntem bilmemelerinin olumsuz sonuçları olmaktadır (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, M. ve Scheer, 1999).

**Fiziksel Çevrenin Yetersizliği:** Diğer bir sorun da çevresel etmenlerdir. Sınıf ortamının aşırı büyük ya da küçük olması, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak materyallerin bulunmaması, sınıfın kalabalık olması ve sınıfın kalitesinin yetersiz olması kaynaştırma ortamını olumsuz etkilemektedir (Bozarslan ve Batu, 2014). Kaynaştırma ortamını olumsuz etkileyen çevresel etmenlere, dik merdivenler, dar koridorlar, özel gereksinime uygun olamayan tuvaletler, ulaşılmakta zorluk yaşanan kantinler, yüksek tavanlardan dolayı oluşan yankı, sesi fazla geçiren duvarlar ve yazı tahtalarının yüksekliği gibi durumları sıralayabiliriz (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002).

Okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları ve bu konu kapsamında verilen hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında hizmet için eğitimlerin düzenlenmesinin yanı sıra, özel eğitim danışmanlığı, sınıfta çalışmalara destek sunacak yardımcı öğretmen, kaynak oda desteği gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan en büyük sorunun uygulamalara ilişkin donanımların yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Materyal, teknik destek, teknik yardım gibi konular ise diğer araştırmacılar tarafından ele alınan alanlar olduğu görülmektedir (Özaydın

ve Çolak, 2011). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim hakkı birçok yasa, yönerge ve kanunla desteklenmektedir. Uygulamalar desteklese de bazı durumlarda keyfi uygulamalarında var olduğu açık bir gerçektir. Bu konuyla ilgili anne görüşlerinin alındığı bir çalışmada, okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukları kabul etmedikleri belirtilmiştir. Her ne kadar desteklense de eğitim verilen bu kurumların sadece (%17'sinin) gerekli öğretmen ve materyal donanımına sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda sadece yasal desteklemelerin yeterli olmadığı, materyal, eğitim ortamlarının niceliğinin ve niteliğinin artırılması da gerekmektedir (Killoran, Tymon ve Frempong, 2007).

Özel gereksinimli çocuklarda okul öncesi yaşlarda akran ilişkisine bakıldığında ilişkilerin temelini oyunlar olduğu görülmektedir. Çocuklar farklı yaş grubundan olan akranlarına farklı tepkiler vermektedir. Bu durum da onların ne kadar olgunlaştıklarını ve gelecekte nasıl ilişkiler kuracaklarını göstermektedir (Arbeau, Coplan ve Weeks, 2010).

Özel gereksinimli çocuklar ise bu ilişkilerin kurulmasında dezavantajlılar. İlişki problemi olan özel gereksinimli çocukların akran gruplarıyla da ilişki kurmaları zor olmaktadır. İçerik kapanık olmaları veya karşılaştıkları durumlar karşısında saldırgan olmaları sonucunda özel gereksinimli çocukların akranları tarafından arkadaş olarak tercih edilmemesine neden olabilir (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor ve Booth La Force, 2006).

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine göre inceleyen bir çalışmada şunlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi yetersizliklerinin olması (Varlier, 2004; Gök, 2009), kaynaştırma uygulamaları için eğitim ortamlarının fiziksel olarak tam uygun olmaması (Varlier, 2004), öğrencinin gereksinimlerinin yüksek düzeyde olmasından kaynaklı sınıfın öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamayacak düzeyde olması (Sünbül ve Sargın, 2002). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretmenlerin mesleğe ilgi ve sevgilerinin olmasından öte özel gereksinimli çocuğa yaklaşımda tutumu (Sünbül ve Sargın, 2002) şeklinde sıralanmıştır.

### **1.8. Özel Gereksinimli Çocuk Ailelerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeri**

Özel gereksinimli çocukların aile yapısı ve yaşam tarzları, okulda yapılan etkinliklere katılma yeteneklerini ve okuldaki girişkenliklerini etkilemektedir. Okul ve ebeveyn iş birliği, öğretmenin aileyi, ailenin de öğretmenleri ve okul personelini daha iyi tanımasına yardımcı olmaktadır. Ebeveynler bu şekilde okulu kendi gözleri ile görerek, programın nasıl işlediğine, çocukların oynadığı rolleri ve öğretmenin rolü ile çocuklarını nasıl destekleyebileceklerini anlamaktadırlar. Aile, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiler okul ortamında bir araya

geldiklerinde daha rahat gelişmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde ailelerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmaları gerekmektedir (Wellhousen ve Kieff, 2000).

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimde ailenin öğretmen ile beraber hareket etmesi, öğretmeni desteklemeleri gerekmektedir. Ailenin çocukları hakkında katılımsız ve bilgisizliği öğretmenin iş yükünü artırırken aynı zaman da öğrencinin gelişimini de etkilemektedir (Özaydın ve Çolak, 2011).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2000) göre aile üzerinde özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulaması sırasında okul öncesi eğitimde yapması gerekenler belirtilmiştir. Aile programın uygulanması sırasında çalışmalara etkin bir şekilde katılır, gerektiğinde eğitim materyallerine destek sağlayabilir. Özel eğitim gerektiren bireylerde değerlendirme sonrasında çıkan eğitim önleme ya da yöneltme kararında görüşlerini bildirebilir.

## **1.9. İlgili Araştırmalar**

Bu araştırmada ilgili araştırmalar kısmı iki bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde araştırma konusuyla ilgili nitel araştırmalara yer verilmiştir. Diğer bölümünde ise araştırma konusuyla ilgili nicel araştırmalara yer verilmiştir.

### **1.9.1. Nitel Çalışmalar**

Nitel araştırmalar incelendiğinde araştırmaların özel gereksinimli çocukları olan annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerini incelediği (Bakkaloğlu, 2013; Kayhan ve Özaydın, 2018; Koçyiğit, 2015; Öncül ve Batu, 2005; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki görüşlerini incelediği (Kahraman, 2018; Özaydın ve Çolak, 2011), annelerin ilkokula geçiş aşamasındaki beklenti ve tavsiyeleriyle ilgili düşüncelerini (Altın, 2014), özel gereksinimli çocuğu olan annelerin karşılaştıkları sorunları (Bilaloğlu ve Arnas, 2018; Hsiao, 2018; Tuş ve Çifçi Tekinarslan, 2013; Özen, Çolak ve Acar, 2002; Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2017) şeklinde gruplandığı görülmektedir.

Kayhan ve Özaydın (2018) okul öncesi eğitime devam eden 36-72 ay arasında Down Sendromu tanısı almış çocukların anneleriyle kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini inceleyen nitel bir araştırma yapmışlardır. Çalışma durum çalışması olarak Gaziantep ili Şahinbey merkez ilçesinde 3 farklı okul öncesi kurumunda gerçekleşmiştir. Araştırmaya 5 anne dâhil olmuştur. Araştırma sonucunda annelerin kaynaştırma uygulamasını ilişkin görüşleri 3 tema ve alt temaları elde edilmiştir. Erken yaşantı ana temasında: *kabul süreci, sosyal destek ve yönlendirme yetersizliği* alt temaları; okul öncesi kaynaştırma: *erişim,*

*katılım, destek* alt temalarıyla; niteliği ve bütünleştirme: *kurumsal arası geçiş ve toplumsal bütünleştirme* alt temaları şeklinde ortaya konulmuştur.

Altın (2014)'ın gerçekleştirdiği araştırmanın hedefi özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuğun ilkokula başlamasından önce, çocuğun ilkokula başladıktan sonra ve annelerin ilkokula geçiş aşamasındaki beklenti ve tavsiyeleriyle ilgili düşüncelerini öğrenmektir. Bu çerçevede Sakarya şehrinde yaşamakta olan dokuz anne ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler oluşturulmuştur. Araştırmada oluşturulan görüşme formu doğrultusunda görüşmeler annelere uyan bir zaman diliminde yapılmış ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Sonrasında gerçekleşen diyaloglar yazıya geçirilmiştir. Böylelikle nitel araştırma türlerinden tümevarım yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın bitiminde incelenen bulgulara göre, E-okul sistemi aracılığıyla annelerin özel gereksinimli çocuklarının bir ilkokula kaydedilmesinde önemli bir problem yaşamadıkları fakat birtakım kurum yöneticilerinin bu çocukları kendi okullarına almayıp özel eğitim kurumlarına devam etmelerini istedikleri saptanmıştır. Çalışmada annelerin bu kişileri üst makamlara bildirmeleri sonucu çocuklarını bir okula yerleştirebildikleri bilgisi alınmıştır.

Koçyiğit (2015) çalışmasında, okul öncesinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları, ortaya çıkan sorunlar, sorunların çözümü ve önerilere yönelik öğretmen, okul rehber öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri ve kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin görüşlerinin incelenmeyi amaçlanmıştır. Araştırmaya; ilkokullara bağlı ana sınıflarında görev yapan öğretmenler (11), okul rehber öğretmenleri (11), normal gelişim gösteren ana sınıfı öğrencilerinin ebeveynleri (11) ve bu ana sınıflarında eğitim gören kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynleri (11) katılmıştır. Araştırma verileri; yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen ve okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik çeşitli hazırlıklar (öğrencileri hazırlama, ebeveynleri hazırlama ve ortamı hazırlama) yaptıkları, bu hazırlıklar kapsamında birçok farklı yol veya uygulamadan yararlandıkları belirlenmiştir. Yine hazırlık kapsamında okul rehber öğretmenlerinin çocuklar ve ailelerle birlikte öğretmen ve okul yönetimine de rehberlik ettikleri görülmüştür. Görüşlere göre kaynaştırma uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığı ve bu sorunlara ebeveynler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler ve eğitim ortamlarının kaynaklık ettiği görülmüştür. Sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin toplantılar, bireysel görüşmeler ve sınıf içi etkinlikler düzenlediği, rehber öğretmenlerin ise seminerler, oryantasyon çalışmaları ve ikna yollarına başvurdukları belirlenmiştir. Ebeveynler sorunları çözmek için öğretmen, rehber öğretmen, okul yöneticileri ve doktorların yardımına başvurduklarını belirtmişlerdir. Tüm

katılımcılar kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel eğitim uzmanlarının desteğinin sağlanması yönünde öneri bildirmişlerdir.

Hsiao (2018)'a göre özel gereksinimli çocukların anneleri -engel kategorilerine bakılmaksızın- engelli olmayan çocukların annelerinden genellikle daha yüksek düzeyde stres yaşamaktadırlar. Annelerin stres faktörlerini anlamak ve engelli çocukları için uygun müdahalelere ve desteklere yol açabilir. Çalışmasında, özel gereksinimli çocukların yetiştirilmesinde annelerin stresiyle ilgili literatür incelenmiş ve annelerin stresini azaltmalarına yardımcı olmak için üzerinde çalışabilmeleri için öneriler sunulmaktadır. Yapılan nitel analiz sonrasında ulaşılan bulgulara göre, çocuğun sorunlu davranışları, annelerin baş etme stratejileri ve ailelere gerekli desteğinin sağlanması gibi özel gereksinimli çocukların ailelerinde stresinin güçlü üç yordayıcısı saptanmıştır.

Yazıcı ve Durmuşoğlu (2017) çalışmalarında, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Yürütülen araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Nisan 2015- Temmuz 2015 dönemlerinde Ankara'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine gitmekte olan 32 çocuğun anneleri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 32 annenin 24'ünün çocuklarının okul öncesi ve ilkokul yaş düzeyinde oldukları görülmüştür. Çalışmada, araştırmacılarca oluşturulan ve bu alandaki otorite sahiplerinden fikir almak suretiyle son şekli verilen 10 sorudan oluşan mülakat formu ve özel gereksinimli çocuğu ve aile fertlerini ilgilendiren 28 sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre, katılımcı anneler, toplum fertlerinin özel gereksinimli çocuklarına acıma, anlayışsız olma, şaşırma gibi tutum sergilediklerini, mimari ve eğitsel olarak problemler yaşadıklarını ve bunlara paralel bir şekilde okul ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmen ve yöneticilerden, devletten, sivil toplum kuruluşlarından ve yerel yönetimlerden beklentilerinin olduğu saptanmıştır.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) çalışmalarında, aile katılımının özel gereksinimli çocukların eğitimleri üzerinde etkili olduğu düşüncesiyle hareket etmişler, okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin çocukların eğitimine katılım düzeylerini; çocuğun cinsiyeti, devam ettiği eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları, Ege Bölgesindeki bir şehirde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında nitel analiz yöntemine göre amaçlı örnekleme yöntemi vasıtasıyla seçilmiş, kaynaştırma eğitimi almakta olan ve özel eğitim destek hizmeti alan çocuklarla yapılmıştır. Çalışmaya katılanlar, okul öncesi ve ilköğretim öğrencisi, 4-10 yaş aralığında, özel gereksinimi olan ve hafif düzeyde

zihinsel yetersizlik teşhisli 50 çocuk ile anneleridir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, çocuğa dair parametrelerden cinsiyet, aileye dair parametrelerden ise anne eğitim düzeyi ile ailenin gelir düzeyinin aile katılım puanlarında bir nüansa neden olmadığı; diğer yandan çocukların içinde buldukları eğitim düzeyi ile annelerin çalışma durumunun aile katılım düzeyinde kayda değer bir nüans oluşturduğu anlaşılmıştır.

Tuş ve Çifçi Tekinarslan (2013), yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine dayalı olarak belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma İstanbul'da bulunan okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip 9 anne ile nitel analiz yönteminden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Elde edilen veriler, tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Anneler özel gereksinimli çocukları için, okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam ederlerken en fazla olumlu yaklaşımı öğretmenlerden, olumsuz yaklaşımları ise okul yönetiminden gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları, özel gereksinimli çocuğun eğitim ortamında yapılan faaliyetlerde güçlük yaşadığını göstermiştir. Bu doğrultuda okul öncesi kaynaştırmanın başarısını arttırmak için, erken eğitim programlarında, okul öncesi döneme geçiş için gerekli becerilerin öğretilmesi önerilmektedir.

Bakkaloğlu (2013) yaptığı çalışmada, özel gereksinimli çocukları olan annelerin bakış açısıyla erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel analiz yönteminin kullanıldığı çalışmaya 8 özel gereksinimli çocuğun annesi katılmıştır. Elde edilen veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve tümevarım yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular özel gereksinimli çocukların geçişine sağlık personelinin karar verdiğini, kurum seçmede kurumun/öğretmenin özel gereksinimli çocuğu kabul etmesinin dikkate alındığını, kurumun yetersiz bulunması nedeniyle özel gereksinimli çocukların birden fazla geçiş yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca geçiş sürecinde ebeveynlere çok sınırlı hizmet sunulduğu, ebeveynlerin geçiş öncesinde en çok uygun kurum bulamama kaygısı, geçiş sonrasında ise kuruma ilişkin güvensizlik yaşadıkları ve çocuklarının yeni ortama/gruba uyum sağlayamaması ve akranları tarafından reddedilmesi sorunuyla karşılaştıkları ve bunun yanında devletten geçişe ilişkin yasaların/mevzuatın iyileştirilmesini bekledikleri saptanmıştır.

Özaydın ve Çolak (2011), “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi” hizmet içi eğitim etkinliğine katılan ve en az bir eğitim öğretim yılı sınıfına özel gereksinimli bir çocuğun yerleştirilmesi ile kaynaştırma deneyimi yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve katıldıkları “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi” hizmet içi

eğitim programına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitimlerinin zorunlu hle getirilmesiyle özel eğitim ve kaynaştırma konusunda yeterli donanımına sahip olmayan okulöncesi ğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların arttığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcılarını, okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi programına katılan dokuz okul öncesi ğretmeni oluşturmuştur. Nitel verilere dayalı bir durum çalışması olan bu araştırmada, ihtiyaç duyulan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 13 soruyu kapsayan bir görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, okul öncesi eğitimi ğretmenlerinin, Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programlarının uygulamada yaşadıkları sorunlara yönelik olarak düzenlenmesine ve yanı sıra özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir ğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

ncl ve Batu (2005) alışmalarında, Eskişehir’de kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim okulunda tipik gelişim gösteren ocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma çerçevesinde gönüllü olan 8 tipik gelişim gösteren ocuk annesinin görüşleri alınmıştır. Çalışma, nitel yaklaşımla yürütülmüş, bu amaçla nitel veri elde etme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmış, daha sonra veriler tümevarım yoluyla çözümlenmiştir. Analizler sonrasında elde edilen bulgulara göre, tipik gelişim gösteren ocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ancak kaynaştırma uygulaması ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Ek olarak okul-anne iş birliğinin neredeyse hiç olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar kaynaştırma uygulamasının varlığını kaynaştırma sınıfında eğitim alan çocuklarından öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

zen, olak ve Acar (2002), yaptıkları çalışmada, okul öncesi düzeyde özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda çocuklarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu problem davranışların çözümüne yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminden betimsel analiz tekniği kullanılmış ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşme yönteminin esasları dikkate alınarak toplanmıştır. Araştırmaya 19 anne katılmış ve araştırma verileri niteliksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, annelerin günlük yaşamda çocuklarında pek çok problem davranışla karşılaştıkları, bu problem davranışları azaltmak amacıyla sözel olarak uyarma, çocuğu bulunduğu ortamdaki alarak kapalı bir ortama götürme ve ceza tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

Kahraman (2018), anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve bu kurumlarda öğrenim görmekte olan çocukların annelerini okul öncesi eğitime devam etmede önemli bir

etmen olan okula uyum konusu ele alınmıştır. Araştırmanın örnekleme, Bursa ilinde dört resmi anaokulundan görev yapmakta olan 39 öğretmen ve bu anaokullarında öğrenim görmekte olan 142 çocuğun annesinden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda annelerin çocuklarını okula anne-baba beraber bıraktıkları, çocuklarını özellikle ilk hafta bekledikleri belirlenmiştir. Okula uyum sorunun birçok çocuk tarafından yaşandığı bazı çocuklarda ise devam etmeme sorununa yol açtığı ifade edilmiştir. Öğretmenler üç yaş grubu çocukların, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ve ilk çocukların daha fazla uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okula uyum sürecinde en çok tercih ettikleri etkinliklerin öncelikle oyun etkinlikleri olduğunu da ifade etmişlerdir.

Bilaloğlu ve Arnas (2018), okul öncesi eğitimde aile katılımının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip oldukları engellerin ve karşılaştıkları sorunların nitel veri toplama araçları kullanılarak az sayıda katılımcı ile derinlemesine incelenmiştir. Araştırma Adana ili Çukurova ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir bağımsız anaokulunda görev yapan iki öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıfına devam eden 28 çocuğun ebeveynleri ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan durum araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin aile katılımının artırılması, aile katılımı engelleri, aile katılımı açısından okul-aile iletişimde kendilerine düşen sorumluluklar ile ebeveynlerle aile katılımı açısından yaşadıkları sorunlar hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin okulla iletişim kurmaya ve çocuklarının eğitimlerine katılmaya istekli oldukları ancak nasıl katılımda bulunabilecekleri hakkında bilgilerinin olmadığı, okul ve öğretmen tarafından yeterince desteklenmedikleri ve okul yönetimi ve öğretmenlerle aile katılımı açısından iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin aile katılımı açısından bazı engellerinin olduğu saptanmıştır.

Farklı sosyo ekonomik bölgelerde yaşayan ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri farklılaşmakta mıdır? Sorusunun cevabını araştıran (Çetinsoylu, 1998) iki farklı sosyo ekonomik bölgen toplamda 100 ebeveyn üzerinden veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre, ailelerin sahip olduğu gelir, çocuk sayıları, daha önce bir okul öncesi kuruma gidip gitmedikleri, okul öncesi eğitim kurumunda alınan çok kültürlü eğitim, ilkokula hazırlık çalışmaları, din eğitiminin var olup olmaması, ebeveynlerin kültür düzeyleri, eğitim olanakları, programları hakkında bilgi sahibi olma davranışlarına göre şekillendiği ifade edilmiştir.

Farklı yetersizlik türlerine sahip olan 262 okul öncesi çocuğun anneleriyle yapılan bir çalışmada, annelerin okul öncesi eğitimle ilgili görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Çocukları için sunulan hem özel eğitim sınıfları hem de kaynaştırma uygulamalarının çocukları için değerli kazanımlar sağladıklarını belirtmişlerdir. Çocukların daha çok sosyalleştikleri, oyun becerilerinin geliştiği, oyun oynama sürelerinin uzadığını ifade etmişlerdir. Tüm bu olumlu gelişmelerle birlikte anneler çocuklarına yönelik akran reddi konusunda endişeli oldukları da belirlenmiştir. Bu çocuklar için geliştirilen eğitim programlarından hoşgörü, akran kabulünü teşvik etmenin yolları ile ilgili özel etkinliklerin yer almasının daha faydalı olacağını belirtmişlerdir (Guralnick, Connor ve Hammond, 1995).

### **1.9.2. Nicel Çalışmalar**

Nicel araştırmalar incelendiğinde araştırmaların özel gereksinimli çocukları olan annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki beklentileri ve görüşlerini incelediği (Arıdağ ve Erbiçer, 2018; Esdaile, 1996; Özen, 2008), özel gereksinimli çocukların anneleriyle olan ilişkilerinin incelendiği (Bedel, 2017; Brown, McIntyre, Crnic, Baker ve Blacher, 2011; Diken, 2012; Karataş, 2019; Kars, 2017; Turan, 2013), özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan anne gruplarının karşılaştırılması (Ertürk (2018) ve özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin karşılaştıkları güçlükler (Altındağ Kumaş ve Sümer, 2019; Onyemaechi Ede, Anyanwu, Onuigbo, vd., 2020; Yıldız 2017) şeklinde gruplandığı görülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri ele alınan boyutlardan birisidir. Bu amaçla bu kapsamda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Özen (2008), okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne ve babaları okul öncesi eğitimden beklentilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına çocukları devam eden 108 anne ve 92 baba oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre anne ve babaların okul öncesi eğitimden çocuklarının sosyalleşmesine katkıda bulunma, onlarda iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme gibi alışkanlıklar geliştirme, dil gelişimine katkı sağlaması, öz bakım becerilerini geliştirmesi, bilişsel gelişimine katkı sunması beklentiler arasında yer almaktadır. Annelerin beklenti düzeylerinin farklı olduğu bir diğer konu etkinliklerin bireysel farklılıklara ya da benzerliklere göre yapılması konusudur. Bu konu özel gereksinime göre etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini de gösterebilir.

Diken (2012), gerçekleştirdiği çalışmada 148 Türk annenin özel gereksinimli çocukları (gecikmiş dil ve konuşma, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve otistik bozukluk-otizm

belirtisi bulunan çocuklar) ile karşılıklı etkileşimsel tavırları ele alınmıştır. Annelerin çocukları ile diyalogları video ile kaydedilmiş, bu kayıtlar Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu ile çözümlenmiştir. Sonuçlar hassasiyet gösterme, pekiştiricilerden faydalanma, yönlendirici olma ve etkileşim hızı tutumlarında ve çocukların etkileşimsel tavırlarında gruplar arası değişim bulunduğu görülmüştür. Genel olarak anneler, otizmlili çocukların orta düzey zihinsel yetersizlik ve geçikmiş dil ve konuşma yetersizliğine sahip çocuklara göre çok yönlü başarı, duygularını daha iyi ifade etme ve daha yönlendirici ve başarıya yönelik davranışlar göstermede daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde otizmlili çocuklara sahip annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde, orta düzey zihinsel yetersizlik ve geçikmiş dil ve konuşma yetersizliğine sahip çocukların annelere göre daha fazla düzeyde sözel övgüye başvurduklarını belirtmişlerdir.

Turan (2013), tipik gelişen ve özel gereksinimli çocuk annelerinin çocuklarının konuşmayı kazanmalarıyla ilgili inanç ve düşünceleriyle çocuklarıyla diyaloglarındaki tavırlarını ve eylemlerini karşılaştırarak incelemişlerdir. Bu doğrultuda oluşturulan anket yardımıyla 3-4 yaş aralığındaki tipik gelişime sahip ve özel gereksinimli 181 çocuk annesinin düşünceleri ve çocuklarıyla etkileşim oluşturmaya yönelik davranışları yorumlanmıştır. Bulgular her iki grubun da dil öğrenmesiyle ilgili düşünceler ve uygulamaların ilgisi bulunduğunu, iki grupta benzer yönler olduğu kadar farklılıkların da var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde değişik yöntemleri bir araya getirerek kullandıkları saptanmıştır. Sonuçlar, anne-çocuk etkileşiminde çocuğa yöneltilen dilin ve anne-çocuk etkileşiminin eğitim yaklaşımlarındaki yönü bakımından değerlendirilmiştir.

Çocuk ebeveyn ilişkisinde özel gereksinimli çocuğa sahip olma ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmaları dört boyut üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Birinci kısımda ebeveynlik rolünde annelerin talepleri bir anlamda beklentileri. Anneler özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyalleşme ve boş zaman da dahil olmak üzere diğer rol fırsatlarına getirdiği kısıtlamalardan bahsetmişlerdir. İkincisi, gereksinim ve özel ihtiyaçlardan ötürü çocuklarla ebeveynlik yapmanın ek veya özel talepler gerektirdiği belirtilmiştir. Üçüncüsü, beceriler kazandırmak, iş ve uğraşı alanlarının farklı olması. Son olarak çocuğun gelişiminde ya da bakım verme sürecinde babaların ve diğer ev bireylerinin katılımına yönelik görüşler şeklindedir. Bu sonuçlar geniş literatür taraması sonrası elde edilmiştir (Esdaile, 1996).

Kars (2017) bir okul öncesi eğitim kurumunda akranlarıyla birlikte eğitim alan otizm ya da gelişim geriliği tanısı almış 15 çocuk ve annelerinin, anne çocuk ilişkilerini incelemiştir. Araştırma grubu belirlenirken, çocukların özel gereksinimli (otizm / yaygın gelişimsel

bozukluk-YGB veya gelişim geriliği) tanısı almış olmaları, çocukların hali hazırda özel eğitim hizmetleri alıyor olmaları, çocuklara birincil bakım veren kişinin anneleri olması ve çocukların annelerinin çalışmaya katılmayı kabul etmeleri, temel ölçütler olarak ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocuklarıyla olumlu bir ilişki içinde olduklarını düşünen özel gereksinimli çocuk annelerinin, çocuklarıyla etkileşim davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca annelerin çocuklarıyla etkileşimleri ve ilişkilerinin annenin yaşına, eğitim düzeyine ve çalışma durumuna göre ve yine çocuğun yaşına, cinsiyetine ve tanısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Literatürde erken dönem çocukluk yıllarında yaşanan olumsuz ebeveyn deneyimleri ile sorunlu ve risk faktöründe yer alan çocuk olma arasında ilişkisel çalışmalar görülmüştür. Çalışmaya gönüllü katılan 260 okul öncesi aileyle boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya gelişimsel gecikmesi olan ve olmayan gruplar alınmıştır. Çocuklarla ilgili risk değerlendirmeleri ilkin 36. ayda yapılmıştır. Annelerin çocuk yetiştirme tarzı ve yanlış ebeveyn tutumları 48. Ayda değerlendirilmiş, 60. Ayda çocukların ihtiyaçları ele alınmıştır. Erken dönem risk faktörleri ile olumsuz ebeveyn tutumları arasında ilişki saptamış ve bunun takip eden çocuk gereksinimleriyle de ilintili sonuçlar elde edilmiştir. Gelişimsel gecikme en önemli belirleyici olan değişken olarak olumsuz ebeveyn tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Brown, vd., 2011).

Bedel (2017)'in ortaya koyduğu araştırmanın hedefi, anne eğitimi programının özel gereksinimli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme davranışlarına ve çocuklarıyla diyaloguna etkisinin bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, deneysel araştırma yöntemlerinden, yarı deneme modelinde bulunan eşitlenmemiş kontrol gruplu bir araştırmadır. Çalışma, Konya şehrinde okul öncesi eğitim okulunda eğitimini sürdüren özel gereksinimli çocuğu bulunan annelerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği", "Çocuk Anababa İlişki Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" yardımıyla ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, müdahale grubunda 19 anne, kontrol grubunda 19 anne olmak üzere toplam 38 annedir. Çalışmada deneme grubundaki annelere 14 oturumluk anne eğitim programı oluşturularak uygulanmıştır. Kontrol grubuna bir müdahale yapılmamıştır. Çalışmanın bulguları şu şekildedir: Çalışmada anne eğitiminin deneme grubunda bulunan annelerin demokratik davranışlarının artmasına, otoriter davranışlarının azalmasına ve anne çocuk diyalogunun artmasına etki ettiği görülmüştür. Bu duruma rağmen annelerin koruyucu tutum ve toleranslı davranışlarında anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan annelerin demokratik davranış, otoriter davranış, koruyucu davranış, fazla toleranslı davranış ve anne çocuk diyalogunda anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Deneme ve kontrol grubu ön test son test fark puanları kıyaslanmasında "otoriter tutum" ve "anne çocuk ilişkisi"nde deneme grubu lehine anlamlı seviyede değişiklik göstermektedir. Diğer yandan, "demokratik tutum", koruyucu tutum" ve "aşırı hoşgörölü tutum" konularında deneme ve kontrol grubu arasında kayda değer bir farklılığın olmadığı görölmüştür.

Ertürk (2018)'ün araştırmasının hedefi, özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan annelerin ilgili değişkenler bakımından sosyal beceri seviyelerinin mukayese edilerek ele almaktır. Bu çalışmanın katılımcıları, İstanbul'da ikamet eden, en az bir tane 3 yaş ve üzeri çocuğa sahip, özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan 240 annedir. Çalışmada katılımcıların sosyal beceri seviyelerini belirlemek amacıyla; Sosyal Beceri Ölçeği, algılanan stres seviyelerini belirlemek amacıyla Algılanan Stres Ölçeği, bireysel iyi oluşlarını ortaya koymak için Kişisel İyi Oluş İndeksi-Yetişkin (KİÖİ-Y) Formu, benlik saygısı seviyelerini saptamak maksadıyla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, tükenmişlik seviyelerini saptamak maksadıyla Tükenmişlik Ölçeği, depresyon ve anksiyete seviyelerini saptamak maksadıyla ise Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma neticesinde özel gereksinimli çocuğu olmayan annelerin sosyal beceri, kişisel iyi oluş toplam puan ortalamaları, özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerinkine oranla daha yüksek tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin ise algılanan stres, benlik saygısı, tükenmişlik, anksiyete, depresyon toplam puan ortalamaları, özel gereksinimli çocuğu olmayan annelerinkine oranla daha yüksek saptanmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin sosyal beceri seviyeleri benlik saygısı ve depresyon etkenlerinin yordadığı tespit edilmiştir.

Arıdağ ve Erbiçer (2018)'in yapmış oldukları çalışmada, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaynaştırma eğitimi sürecinde; grupla öğrenmenin, sürekli kaygı psikolojisi ve yaşam doyumlarının yükselmesinde etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde uygulama ve kontrol grubunda sekiz anne olmak üzere toplamda 16 annedir. Uygulama grubundaki anneler sekiz oturumdan oluşan, grupla psikolojik danışma programına alınmıştır. Bu kapsamda veriler "Kimlik Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri)" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği (Yaşamdan Memnuniyet Ölçeği)" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Kovaryans çözümlene tercih edilmiştir. Grupla psikolojik danışma uygulaması neticesinde deney grubundaki annelerin durumluk-sürekli kaygı puanları kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde azalmıştır. Annelerin, yaşam doyumlarında kayda değer bir iyileşme tespit edilmiştir.

Onyemaechi Ede vd. (2020) yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları stres düzeylerini incelemiştirlerdir. Bu kapsamda, özel gereksinimli

çocukların ailelerinde rasyonel duygusal aile sağlığı tedavisinin ebeveynlik stresi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma katılımcıları ise özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinden oluşan 128 kişidir. Bu kişilere çalışma kapsamında ebeveynlik stresini azaltmaya odaklanmaları için 12 haftalık bir rehabilite programı uygulanmış ve bu süreçte elde edilen veriler ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre rehabilite yapıldıktan sonra takipteki ebeveynler arasında ebeveynlik stresinin yönetiminde önemli bir iyileşme saptanmış ve rasyonel duygusal aile sağlığı tedavisinin, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri arasında ebeveynlik stresinin yönetimini iyileştirmede yararlı ve sürekli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altındağ Kumaş ve Sümer (2019) yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli küçük çocuğa sahip annelerin özel becerileri, yılmazlıkları ve stres düzeyleri arasındaki bağ ve bunu etkileyen değişkenleri incelemişlerdir. Çalışma grubu Ankara’da yaşayan gelişimi yetersiz çocuğa sahip 150 anneden meydana gelmektedir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda öz-yetkinlik toplam faktör puanı ile yılmazlık toplam faktör, yılmazlık faktör 1 (mücadelecilik), yılmazlık faktör 2 (öz-yetkinlik) ve yılmazlık faktör 3 (yaşama bağlılık) puanları ile, stres toplam faktör ve tüm stres faktörleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öz yetkinlik ve stres arasında ise tüm faktör puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanamamıştır. Annenin almış olduğu eğitim ile öz-yeterlik arasında ve gelir düzeyi ile öz-yeterlik, stres ve yılmazlık arasındaki ilişkiyi ayrılıklar ortaya konmuştur.

Yıldız (2017), özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımının öneminden yola çıkılarak ortaya konulan çalışmada ilkokula devam etmekte olan özel gereksinimli çocuğa sahip 570 ailenin çocuklarının eğitimlerine katılımları ile eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarının bu katılıma etkisini ele almıştır. Araştırmada betimsel çalışma yöntemi ve tarama uygulamasından yararlanılmıştır. Çalışmada veriler kişisel bilgi formu ve Aile Katılım Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ailelerin eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarının katılımlarında etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Karataş (2019), okul öncesi eğitimi alan çocukların anneleriyle olan ilişkilerinin yaş, eğitim durumu, medeni hal, meslek, gelir durumu, ücretli bir işte çalışıp çalışmama durumu, sahip oldukları çocuk sayısı, özel gereksinimli çocuğa sahip olma, yalnızlık, sosyal destek algısı, çift uyumu, depresyon anksiyete ve stres gibi bağlamlar doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya tipik gelişim gösteren 120 ve özel gereksinimli çocuğa sahip 80 anne olmak üzere toplamda 200 anne dahil edilmiştir. Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin Demografik Bilgi Formu, Ana-Baba-Çocuk İlişki Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Çift Uyum Ölçeği ve

Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelere göre anne-çocuk ilişkisi, yalnızlıkları, sosyal destek algıları, depresyon anksiyete ve stres düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ücretli bir işte çalışan annelerin herhangi bir işte çalışmayan annelere göre anne-çocuk ilişkisi, yalnızlıkları ve depresyon anksiyete ve stres düzeyleri arasında ise anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Fakat sosyal destek algıları ve çift uyumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İlkokul mezunu annelerin anne-çocuk ilişkisi lise, ön lisans ve lisan mezunu annelere göre düşük bulunmuştur. Anne-çocuk ilişkisi ile; yalnızlık arasında orta düzeyde, sosyal destek arasında düşük düzeyde negatif, çift uyumu arasında düşük düzeyde negatif, depresyon anksiyete ve stres düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Yalnızlık, çift uyumu, sosyal destek algısı, depresyon anksiyete ve stres düzeyinin anne-çocuk ilişkisini yordadığı tespit edilmiştir.

## 2.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen verilerin elde edilme süreci, araştırma sürecinde katılımcılar, araştırmacının rolleri, hangi analiz yöntemlerinin kullanıldığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar; sosyal bilimler alanında gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak bakış açılarını ortaya koymayı hedefleyen, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel yaklaşıma sahip araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmada, insanların kendilerini ve ortamlarını nasıl düzenlediği ve bu ortamlarda yaşayanların çevrelerini, semboller, alışkanlıklar, sosyal yapılar, roller ve benzerleriyle nasıl anlamlandırdığıyla ilgilenilmektedir (Berg ve Lune, 2015).

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız gerçeklere odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim deseni uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Derinlemesine bakış açısı (Creswell, 2013), katılımcıların deneyimlenen olguya ilişkin yaşadığı tecrübeler, zorluklar, çeşitli anılar, deneyimlerin kendi üzerinde bıraktığı etkiyi sunarak okuyucunun, bu fenomen (olgu) ile ilgili bilgiler edinmesini sağlar. Bu araştırmada fenomenolojik desenlerden yorumlayıcı fenomenoloji (YF) türü kullanılmıştır. YF türünde araştırmada her katılımcı için gerçekleştirilen bu süreç sonucunda katılımcılar arası karşılaştırma ve eşleştirme yoluna gidilerek tekrar eden ve öne çıkan temalar belirlenir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). YF süreç içinde katılımcıların nasıl bir deneyim yaşadıkları, deneyimlerin özünde neler olduğunu anlamaya çalışır. Bu yüzden deneyimleri önceden belirlenmiş bir kategoriye yerleştirmek yerine keşfetmeye odaklanır (Nevra Seggie ve Bayyurt, 2017).

Bu araştırmanın amacı RAM tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda okul öncesi eğitim hizmetlerinden tam veya yarı zamanlı kaynaştırma kararı verilen

36-72 aylar arasındaki özel gereksinimli çocukların annelerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitime devam durumları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda tam veya yarı zamanlı kaynaştırma kararı verilen 36-72 aylar arasındaki özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime devam etmeleri beklenmektedir. Ancak bu karar ailelerin inisiyatifine bırakılmıştır. Aile bu kararı aldıktan sonra çocukları için bir okul öncesi eğitim kurumu arama ve kayıt yaptırmakla sorumludur. Bir diğer deyişle okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme kararı verilen özel gereksinimli çocukların RAM tarafından hangi okul öncesi eğitime kurumuna yerleştirildiği belirtilmemekte ve bu nedenle devam edip etmedikleri de izlenmemektedir. Hâlbuki 573 sayılı KHK ile ülkemizdeki özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime devam etmeleri zorunlu hale getirilerek güvence altına alınmıştır. Dolayısıyla resmi tedbir kararına rağmen özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime kaydolmaları ve devam etmeleri ile ilgili süreçlere tanıklık eden sadece aileleri olmaktadır. Ülkemizde yaşanan bu gerçek bu çalışmanın olgu bilim deseni ile desenlenmesine uygundur. Özel gereksinimleri olan 36-72 aylar arasındaki çocukların ebeveynleri bu gerçeği en yakından deneyimledikleri için onların görüşlerinin bu olguyu bir ölçüde olsa açıklığa kavuşturacağı düşünülmektedir.

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması hedeflenir. Sonuçlar betimsel bir anlatımla ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## **2.2. Araştırmanın Katılımcıları ve Araştırmadaki Rollerini**

Araştırmada ele alınan fenomeni (annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilme süreci) deneyimleyen katılımcıların görüş ve deneyimlerini, bilimsel bir çalışmaya katkı sunmaları için araştırmaya gönüllü katılım göstermeleri gerekmektedir. Katılımcılar belirlenirken araştırmada elde edilen deneyimlerin bir amacı olması, katılımcıların bu fenomeni deneyimlemiş olmaları sebebiyle araştırmanın araştırma sürecinde katılımcıların belirlenme süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıların belirlenme sürecinden sonra ise katılımcıların ve araştırmacının araştırmadaki rollerinin ne olduğu ifade edilmiştir.

### 2.2.1. Araştırma Katılımcılarının Belirlenme Süreci

Katılımcıları belirlemek için 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçe RAM'da 36-72 aylar arasında eğitsel değerlendirme ve tanılama almış olan çocukların listesine ulaşılmıştır. Çocukların yetersizlik türlerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Çocukların Yetersizlik Türleri**

<b>Eğitsel Alan</b>	<b>Erkek <i>f</i></b>	<b>Kız <i>f</i></b>	<b>Toplam <i>f</i></b>
Görme Yetersizliği -Az Gören	1	3	4
Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	239	124	363
Bedensel Yetersizlik	131	107	238
Dil ve Konuşma Güçlüğü	23	5	28
Görme Yetersizliği	1	0	1
İşitme Yetersizliği -Az İşiten	30	23	53
Hafif Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu	2	3	5
Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	5	5	10
Orta Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu	2	1	3
Süregelen Hastalık	5	4	9
Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	0	4	4
Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	19	13	32
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	1	0	1
<b>TOPLAM</b>	<b>459</b>	<b>292</b>	<b>751</b>

Katılımcıların belirlenme sürecinde sistematik bir yol izlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 459 erkek, 292 kız öğrenci olmak üzere toplam 751 öğrenciye okul öncesine eğitime yerleştirme kararı verildiği görülmektedir. Bu listeye ulaşmak için araştırmacı sırasıyla şu aşamaları gerçekleştirmiştir: İlk olarak, tez çalışması için araştırmaya karar verildikten sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğünden RAM'da okul öncesi eğitime tedbir kararı ile yerleştirilen çocukların bilgilerine ulaşmak için resmi izin almıştır. İkinci aşamada, Gaziantep ili merkez ilçe RAM'da 2018-2019 yılı değerlendirme kayıt defterinden öğrenci dosya numaralarına ulaşıp bu dosya numaraları ile arşiv taraması yaparak öğrenci dosyalarına ulaşmıştır. Elden geçirilen 751 dosya incelenerek ailelerin iletişim numaralarına ulaşılmış ve

çocukların yetersizlik türleri ve erkek-kız öğrenci olmalarına göre Tablo 1 oluşturulmuştur. Ardından araştırmacı 416 anne ile telefonla görüşerek araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verilip gönüllük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmak isteyip istemediklerini sormuştur. Bu aşamada 20 anneden olumlu yanıt alınmıştır. Görüşmeler Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı süre zarfında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi sebebiyle 20 anneden 10 anne görüşmelere katılamamıştır. Görüşmelere dahil olmayan 10 anne ile görüşmeler çevrimiçi platformlarda yapılmak üzere teklif edilmiş fakat anneler çevrimiçi görüşmeyi kabul etmemişlerdir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 10 anne çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırmacı ailelerle telefonla iletişim kurduğu zaman çocukların babaları ile görüşmüş olsa da görüşmelere babalar katılmamıştır.

### **2.2.2. Araştırmanın katılımcıları ve araştırmadaki rolleri**

Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili, merkez ilçe Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda okul öncesi eğitime yerleştirme kararı verilen özel gereksinimli çocukların anneleridir. Araştırmaya 10 anne katılmıştır. Anneler nitel araştırma yaklaşımınca benimsenen amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tipik durum örnekleme yöntemi, incelenen durum, olgu hakkında deneyim sahibi bir grup kişinin görüşlerine başvurulması olarak açıklanabilir. Araştırmacının çalışmanın katılımcıları hakkında bildiği ilk özellikleri çocuklarının eğitsel değerlendirme sonucu okul öncesi eğitime yerleştirilmiş olmalarıdır. Bu nedenle 2018-2019 eğitim öğretim yılında RAM'da tespit edilen 36-72 aylar arasındaki özel gereksinimli çocukların anneleri arasından tipik bir örneklem grubu seçmek araştırma için uygun kabul edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları ile ilgili bilgi verilirken, ilk olarak araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelere katılımcı olan anneler ile ilgili bilgi verilmiştir (Bknz: Tablo-3). Araştırmada ayrıca direkt olarak dâhil olmasalarda görüşmeye konu olan fenomenle ilişkisi olduğu düşünülüp, özel gereksinimli okul öncesi çocuğa sahip olan annelerin, özel gereksinimli olan çocuklarına ilişkin bilgilendirmelere de yer verilmiştir (Bknz: Tablo-4).

**Tablo 3. Katılımcıların demografik özellikleri**

Katılımcı	Medeni Durum	Yaş	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Çocukların Yetersizlik Türü*
Anne 1	Evli	37	İlkokul	Hayır	İşitme Kaybı
Anne 2	Evli	32	Lisans	Hayır	Gecikmiş Dönüm Noktası
Anne 3	Evli	32	İlkokul	Hayır	Gecikmiş Dönüm Noktası
Anne 4	Evli	35	İlkokul	Hayır	Bedensel Yetersizlik
Anne 5	Evli	24	Lise	Hayır	Bilişsel Gelişim Geriliği
Anne 6	Evli	28	İlkokul	Hayır	Gecikmiş Dönüm Noktası
Anne 7	Evli	34	Lise	Hayır	Bilişsel Gelişim Geriliği
Anne 8	Evli	44	İlkokul	Hayır	Gecikmiş Dönüm Noktası
Anne 9	Evli	34	İlkokul	Hayır	Gecikmiş Dönüm Noktası
Anne 10	Evli	38	İlkokul	Hayır	İşitme Kaybı

\* Çocukların yetersizlik türleri ÇÖZGER ve Sağlık raporlarına göre tabloya aktarılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı annelerin tümünün evli olduğu ve bir işte çalışmadığı görülmektedir. Yaş ortalamaları 33,8 dir. İlkokul mezunu anne sayısı yedi, lise mezunu anne sayısı ikidir. Lisans mezunu bir anne bulunmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri ve özel gereksinimli çocuklarının yetersizlik türlerine ilişkin bilgiler verilmesinin nedeni fenomonu daha iyi keşfetmeyi sağlamaktır.

### 2.2.3. Araştırmanın Katılımcı Annelerinin Özel Gereksinimli Çocuklarına İlişkin Bilgiler ve Araştırmadaki Rollerini

Tabloda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı annelerin çocuklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bilgiler verilirken katılımcı annelere verilen kod isimlerle eşleştirilmiş sırasıyla verilir (Örn: Anne 9: Öğrenci-9) hangi katılımcı annenin hangi çocuğa sahip olduğu net bir şekilde açıklanmıştır.

**Tablo 4. Öğrencilerin Demografik Özellikleri**

Öğrenci Sırası	Yetersizlik Türü*	Yaş (Ay olarak)	Kardeş Sayısı	Doğum Sırası
Öğrenci-1	İşitme Kaybı	65 ay	3	4.
Öğrenci- 2	Gecikmiş Dönüm Noktası	75 ay	2	2.
Öğrenci- 3	Gecikmiş Dönüm Noktası	51 ay	2	3.
Öğrenci- 4	Bedensel Yetersizlik	78 ay	2	3.
Öğrenci- 5	Bilişsel Gelişim Geriliği	72 ay	2	2.
Öğrenci- 6	Gecikmiş Dönüm Noktası	64 ay	2	1.
Öğrenci- 7	Bilişsel Gelişim Geriliği	54 ay	1	1.
Öğrenci- 8	Gecikmiş Dönüm Noktası	73 ay	1	İkiz
Öğrenci- 9	Gecikmiş Dönüm Noktası	48 ay	1	2.
Öğrenci- 10	İşitme Kaybı	65 ay	2	3.

\*Tablodaki bilgiler öğrencilere ait ÇÖZGER ve Sağlık raporlarından alınarak tabloya aktarılmıştır.

Tablo 4’te katılımcı annelerin özel gereksinime sahip çocuklarıyla ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ait verilere baktığımızda beş çocuğun “gecikmiş dönüm noktası”, iki “çocuğun işitme kaybı”, bir çocuğun “bedensel yetersizlik” iki çocuğun “bilişsel gelişim geriliği” yetersizlik türlerine sahip olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarının 48 ay ile 78 ay arasında oldukları görülmektedir. Katılımcıların özel gereksinimli çocuklarına ait kardeş ve sayısı ve araştırmaya katılan annelerin çocuklarına ait doğum sırasına ilişkin bilgiler Tablo-4’te sunulmuştur.

Araştırma sürecinde araştırmanın katılımcıları olarak seçilen 10 anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo-4’de sunulan bilgilerde araştırmaya katılan annelerin özel gereksinimli okul öncesi çocuklarının bilgileri yer almaktadır. Araştırma sürecinde bu çocuklarla görüşülmemiştir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin kayıt sürecinde annelerinin yaşadıkları deneyimler ele alınırken dolaylı olarak bu çocukların deneyimlerle ilişkisi olduğu düşünüldüğünde araştırmanın daha açıklayıcı olmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

#### **2.2.4. Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı 2011-2015 yılları arasında Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü’nde eğitim almış olup 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bağımsız anaokulunda özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2018-2020 eğitim öğretim yılları arasında Gaziantep ili merkez ilçe RAM’lardan birinde özel eğitim öğretmeni olarak göreve devam etmiştir. 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde Tezli Yüksek Lisans programına başlamıştır. Araştırmacı halen Gaziantep ili merkez ilçe RAM’lardan birinde görev yapmaktadır. Araştırmacının araştırma öncesinde, araştırma ve veri toplama, araştırmayı raporlaştırma süreçlerinde RAM’da özel eğitim öğretmeni olarak görev alması nitel araştırmada araştırmayı besleyici bir unsur olarak ele alınabilir.

Araştırmacının araştırma sürecindeki rolü aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırma konusu belirlenmesi sürecinde RAM’da özel eğitim bölümünde testör olarak görev aldığı süreçte okul öncesi kaynaştırma kararı olmasına rağmen okula devam etmeyen öğrencilerin olduğunu fark etmek
- Araştırma konusu ve yöntemi belirlendikten sonra ilgili alan yazın taraması yapmak.
- Araştırma gerçekteşmesi için ilgili birimlerden gerekli resmi izinleri almak.
- Araştırma izninden sonra araştırma için gerekli verilere ulaşmak ve bu verilerden araştırma katılımcılarını belirlemek,
- Katılımcılar ile araştırma kapsamı dâhilinde araştırma amacına uygun olarak görüşme ortamı düzenlemek, görüşme randevusu oluşturmak ve katılımcılar ile yüzyüze görüşmeler yaparak ses kayıtı oluşturmak.
- Görüşmeler için izin dâhilinde oluşturulan ses kayıtlarının dökümlerini deşifrelemek,
- Deşifrelerdeki anlamlı birimleri kodlamak ve bunları kod listesine aktarmak,
- Kod listesinden analizler yaparak, elde edilen sonuçları raporlaştırmak.

#### **2.3. Verilerin toplanması**

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu veri toplama araçlarının oluşum süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı, yöntemi ve veri toplama süreçleri göz önüne alındığında veri toplamak için daha önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların demografik bilgilerinin alındığı kişisel bilgi formu, araştırmacının çalışma sürecinde yaşadığı deneyimler ve araştırma

günlüklerinden yararlanılmıŒtır. Ayrıca veri toplama sürecindeki görüŒme ortamı, Yarı yapılandırılmıŒ görüŒmelere iliŒkin araŒtırma sürecinde yaŒanan deneyimler, görüŒme takvimi ile ilgili bilgilere de yer verilerek araŒtırmanın verilerinin toplanmasına iliŒkin detaylı bilgiler verilmiŒtir.

### **2.3.1. KiŒisel Bilgi Formu**

AraŒtırmada katılımcılardan demografik bilgiler elde etmek için araŒtırmacı tarafından geliŒtirilen kiŒisel bilgi formu kullanılmıŒtır. KiŒisel bilgi formu dört kısımdan oluŒmaktadır. Birinci kısımda “anne kiŒisel bilgi formu” ikinci kısımda “baba kiŒisel bilgi formu” üçüncü kısımda “çocuk kiŒisel bilgi formu” yer almaktadır. Son kısımda ise veli (anne) görüŒme formu yer almaktadır. KiŒisel bilgi formunda elde edilen bilgiler EK-2’de yer almaktadır. Ek olarak araŒtırmada, annelerle görüŒüldüğü için; baba kiŒisel bilgi formu verileri araŒtırmada direkt olarak bir veri sunmadığından dolayı araŒtırmaya dâhil edilmemiŒtir.

### **2.3.2. Yarı YapılandırılmıŒ GörüŒme Formu**

Nitel araŒtırma sürecinde görüŒmelerin yapılandırma süreçlerine göre tam yapılandırılmıŒ, yarı yapılandırılmıŒ ve yapılandırılmamıŒ Œeklinde üçe ayrılır (Merriam, 2015). Yarı yapılandırılmıŒ görüŒmelerde sorular esnekler, katılımcılardan belirli bilgiler, deneyimler ve görüŒler alınır, katılımcıların deneyimleri keŒfedilirken derinlemesine gidilir. Bu süreçte önceden belirlenmiŒ sorularla görüŒmeye baŒlanmasına rağmen görüŒmenin içeriğine bağlı olarak sorular detaylandırılmaktadır (Yıldırım ve ŒimŒek, 2018). AraŒtırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan diğerk bir form ise bir dizi çalıŒmadan sonra oluŒturulan yarı yapılandırılmıŒ görüŒme formudur. Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına yerleŒtirilmelerine iliŒkin görüŒ ve deneyimlerinin ne olduğunu keŒfetmek için yarı yapılandırılmıŒ görüŒmeler yapılmıŒtır.

Yarı yapılandırılmıŒ görüŒme formunun hazırlanması sürecinde ilk aŒamada oluŒturulan taslak görüŒme formu, 7 açık uçlu sorudan oluŒmaktaydı. Bu taslak görüŒme formu tez danıŒmanı görüŒü dâhilinde, Doç. Dr. Nilay KAYHAN’a (Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü- Öğr. Üyesi), Doç. Dr. Aysun ÇOLAK’a (Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü- Öğr. Üyesi) ve tez danıŒmanı Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN’a (Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü- Öğr. Üyesi) gönderilmiŒtir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüŒme soruları tekrar düzenlenmiŒtir. Örn: “Okul öncesi eğitim hakkında neler düşünüyörsünüz?” taslak soruna, ilaveten “Çocuğunuzun okul öncesi eğitime devam etmesinin ona ne tür katkıları olacağını

*düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?”* Şeklinde ekleme yapılarak 12 açık uçlu görüşme sorusundan oluşan görüşme formu elde edilmiştir (Bknz: Ek-2).

### **2.3.3. Görüşme Ortamına İlişkin Süreçler ve Yapılan Hazırlıklar**

Katılımcı anneler ile randevu oluşturularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Bknz: Tablo-5). Bu çalışma Gaziantep ili Merkez ilçe RAM’lardan birinde yürütülmüştür. Görüşmeler çalışmanın yürütüldüğü RAM’in özel eğitim için tasarlanmış görüşme odasında yapılmıştır. Görüşme odasının özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

- Ses ve yalıtım açısından görüşmeler için uygun bir görüşme odası belirlenmiştir.
- Görüşmeler bire bir ve yüz yüze yapılmıştır.
- Görüşmeye katılımcılara daha önceden randevu ile belirlenerek katılımcı ve araştırmacı tarafından uygun zamanda gerçekleştirilmiştir.
- Görüşme odası, yarı yapılandırılmış görüşme ortamına uygun şekilde fiziksel olarak düzenlenmiştir.
- Görüşmelerin kaydı için araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı bulundurulmuş, görüşme sırasında olası kesintiler için önlemler alınmıştır (sarj, ses kaydı denemesi... vb)
- Görüşme günü katılımcılar bina kapısında hoşgörü ile karşılanarak, görüşme sırasında olası durumları önlemek amacıyla görüşme öncesi ihtiyaçları (dinlenme, fiziki ihtiyaçlar gibi) sorulmuştur.
- Görüşme sırasında görüşme odasına olası girişlerin engellenmesi için kapısına **“Görüşme Vardır, Girmeyiniz. Anlayışınız İçin Teşekkürler”** yazısı asılmış ve bu konuda bina kat görevlisi konu ile ilgili bilgilendirilmiştir.
- Her görüşmeden sonra katılımcılara “görüşmelerde kendilerini rahatsız eden bir konunun olup olmadığı sorulup” görüşmeden memnun bir şekilde ayrılmaları sağlanmaya çalışılmıştır.
- Görüşmeler bittikten sonra, görüşme kaydının tamamlandığından emin olunduktan sonra görüşmeler sonlandırılmıştır ve katılımcılara teşekkür edilmiştir.

### **2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Araştırma Sürecinde Yaşanan Deneyimler**

Araştırma kapsamında, anneler ile yapılan görüşmelerde araştırmacı birtakım yaşantılar deneyimlemiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

- Araştırmacının nitel araştırma konusunda deneyim kazanması için ilk başta bir anne ile pilot görüşmeler yapıp araştırmacı olarak tez danışmanım tarafından eksik yönlerim konusunda geri bildirimler alınmış ve eksik yönler düzeltilerek araştırmaya devam edilmiştir.
- Araştırmacı tarafından katılımcılarla ile görüşme randevuları belirlenirken çalışma annelerle ile yürütüldüğü için annelerin özel gereksinimli çocuklarını bırakacakları yerleri olmadığından ve diğer çocuklarını bazı durumlarda görüşme günü RAM'a getirmişlerdir. Araştırmacı görüşme sürecinin sağlıklı yürütülmesi için çocukları çalışma arkadaşlarından rica ederek, görüşme sonuna kadar; çocuklarla ilgilenmelerini anne onayı ile talep etmiştir.
- Görüşme sırasında bazı annelerin çocukların özel gereksinimden ötürü kaygılandıkları durumlarda sorulara yeterli cevap vermedikleri deneyimlenmiştir.
- Görüşmelerin RAM'da yapılması, bazı anneleri tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. Görüşme bittikten sonra anneler, araştırmacıya bu durumu ifade etmiştir. Bu durum görüşmede bazı sorulara kısa, kapalı cevaplar verilmesine neden olduğu düşünülmektedir.
- Görüşmelerde annelerin, görüşme sorularında yaşadıkları deneyimleri ve görüşleri ifade ederken eğitim düzeylerinin bir dezavantaj olduğu düşünülmektedir.
- Bazı anneler RAM'dan görüşmeler yapıldıktan sonra ulaşım sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu çözmek için araştırmacı bazı anneleri ve görüşme gelirken onlara eşlik yakınlarını evlerine kişisel aracı ile bırakmıştır.

### **2.3.5. Görüşme Takvimi**

Araştırmanın verileri annelerle yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Bu bölümünde veri toplama aracının hazırlanması süreci açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan veri toplama ile ilgili süreç anlatılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun hazırlanması kapsamında öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş ve araştırma soruları dikkate alınarak taslak olarak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu annelerin ve çocukların demografik bilgilerini içeren bilgi formu ve görüşme sorularından oluşmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu üç alan uzmanının görüşü alınarak şekillendirilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların ebeveynleri ile görüşme deneyimleri olan Gaziantep ili merkez ilçe

RAM’da görevli iki özel eğitim öğretmeni ve iki psikolojik danışman tarafından okunarak görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularının kapsamı ve içeriği, cümle yapısı, tutarlığı ve anlaşılabilirliği gibi çeşitli açılardan değerlendirilmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Son şekli verilen görüşme formu 12 açık uçlu sorudan oluşmuştur.

Görüşmeler için ses yalıtımı olan bir görüşme odası seçilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılar ve görüşmeci için görüşme odasının ortam düzenlemesi yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze görüşme yöntemiyle ve ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından görüşme sırasında alınan notlar ve görüşmelere ilişkin ses kayıtları bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılmış ve yazılı dökümler incelenmiştir. Bundan sonra katılımcılara kod numaraları verildikten ve katılımcıların isimleri ya da kimliğini belirleyici ibareler gizlendikten sonra oluşturulan verilerle analiz sürecine geçilmiştir.

**Tablo 5. Araştırmanın Görüşme Takvimi**

Anne Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri	Görüşme Şekli
Anne-1	04.03.2020	14 <sup>00</sup>	25 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-2	13.03.2020	14 <sup>30</sup>	23 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-3	06.03.2020	15 <sup>00</sup>	21 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-4	06.03.2020	15 <sup>45</sup>	22 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-5	12.03.2020	15 <sup>45</sup>	19 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-6	10.03.2020	14 <sup>50</sup>	21 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-7	05.03.2020	15 <sup>30</sup>	23 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-8	11.03.2020	15 <sup>45</sup>	25 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-9	13.03.2020	15 <sup>45</sup>	22 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme
Anne-10	04.03.2020	15 <sup>00</sup>	18 dakika	Merkez ilçe ram görüşme odası	Yüz yüze görüşme

Katılımcılarla yapılan görüşmede onlara çalışmanın amacı ve kapsamı anlatılmış, bu bağlamda oluşacak verilerin yalnızca araştırmacı ve danışmanı tarafından sadece bu çalışma için kullanılacağı ifade edilmiştir. Dolayısıyla arzu ettiklerinde görüşmeden çekilme haklarının olduğu, son olarak araştırmacının görüşme yaptığı katılımcıları kod isimle (Örn: Anne-1, 2...gibi) tanımlayacağı ve katılımcının kimliğini ifade edecek bir bilginin paylaşılmasının söz konusu olmayacağına ilişkin bilgiler kendilerine iletilmiştir. Annelerden uygun oldukları gün ve saatler için randevu alınarak görüşme saatleri belirlenmiştir. Annelerle yapılan görüşmelerin takvimi Tablo 5’te verilmiştir. Katılımcı annelerle toplamda 10 görüşme yapılmıştır. Yapılan tüm görüşmeler toplam 290 dakikadır. Görüşme süresi en fazla 25, en az 18 dakika sürmüş olup ortalama görüşme süresi 21.9 dakikadır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma sürecinde verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, analiz edilirken nitel veri analiz yöntemlerinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde neler yapıldığı detaylandırılmıştır. Araştırmacı ilk önce verileri analiz etmeye başlamadan önce verileri analize hazır hale getirmek için birtakım çalışmalar yapmıştır. İçerik analizi için ne tür çalışmalar yapıldığı sistematik olarak anlatılmıştır.

### 2.4.1. Veri Analizi Öncesinde Yapılan Çalışmalar

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları olası veri kaybı durumlarına karşı, araştırmacı tarafından birkaç yere kopyalanmıştır. Görüşmeler sonrasında görüşmelere ait ses kayıtlarının araştırmacı tarafından deşifresi yapılmıştır. Her bir katılımcıya ait deşifreler “Microsoft Office Word” uygulamasına kaydedilmiş ve her katılımcı için ayrı dosyalar şeklinde oluşturulmuştur. Görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülürken katılımcılarla olan konuşmaların hepsi olduğu gibi yazıya dökülmüştür. Yazıya döküm sürecinde görüşme sırasında katılımcı ve görüşmecilerin söylemlerinin birbirine karışmaması için araştırmacı kendisine “araştırmacı” katılımcıya ise “Anne-1, 2, 3...” şeklinde adlandırarak görüşmedeki konuşma sırasına göre vermiştir. Bu belgelere ayrıca görüşmeye dâhil olan annelere verilen kod numaralarına göre veriler tasnif edilmiştir. Bu deşifreleme işlemi iki hafta sürmüştür. Tüm görüşmelerin deşifreleri sonucunda “Microsoft Office Word” programında 43 sayfa veri elde edilmiştir. Araştırmacı verileri analize geçmeden önce elde edilen görüşme deşifre dökümlerini farklı zamanlarda birkaç kez okumuştur.

Elde edilen veriler kodlama analiz formuna aktarılmıştır (Bknz: Ek-5). Bu analiz formu oluşturulurken kodlamaları yapılan anlamlı verilerle o koda ilişkin kod ismi aynı renk olacak şekilde sunulmuştur. Bunun okuyucuya daha anlaşılabilir bilgi vereceği düşünülmektedir. Analizler için alanyazındaki bilgiler taranmıştır. Araştırmacı bu süreçte nitel araştırmalarla ilgili bilgi ve deneyimlerini artırmak için 12. 04. 2019 tarihinde Hasan Kalyoncu Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen ve Prof. Dr. Sadegül AKBABA tarafından verilen “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalar” eğitime katılmıştır. Bu eğitimin araştırmacının, araştırmaya başlamadan önce yöntemini belirlemede ve analiz sürecine katkı sağladığı düşünülmektedir.

### 2.4.2. Veri Analiz Süreci

Nitel veri analizi aslında araştırmacılar için uzun zaman aldığı gibi zorlu ve yorucu bir süreçtir. Çünkü nicel araştırmada olduğu gibi verileri sayıya dönüştürme ve sayısal verilerin analiz edilmesi nitel araştırmada kullanılmaz. Sayılara dönüştürülen nitel veriler derinliğini ve

zenginliğini kaybedebilir. Bu yüzden nitel araştırmalarda verilerin anlamından yola çıkararak kavramsal analiz yapılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve iliŐkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Strauss ve Corbin (1998) nitel araştırmanın temelleri kitabında bilimi meydana getiren unsurların kavramlar olduğunu ifade etmişlerdir. Kavramlar bizim olguları anlamlandırmamıza ve olgular üzerinde daha kapsamlı düşünmemize yardımcı olur. Kavramı adlandırdığımızda kavrama dair sorular sorabilir, kavramı inceleyebilir ve bu kavramı diğer kavramlarla ilişkisini ortaya koyabiliriz. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve anlaşılır hale getirebiliriz.

Bu araştırmada verilerin analiz süreci nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile ilgili alanyazındaki basamaklar dikkate alınarak yapılmıştır. Bu araştırmada analiz süreci ile ilgili yapılan işlemleri Şu Şekilde basamaklandırmak mümkündür:

- Verilerin kodlanması, kod listesinin oluşturulması
- Tema ve alt temalara ulaşılması
- Temalar altında bulguların sunulması.
- Verilerin geçerliliği
- Verilerin güvenirliği ve inanırlığı
- Araştırmada dikkat edilen etik ilkeler

#### **2.4.2.1. Kod Listesinin Oluşturulması**

İçerik analiz 4 aşamadan oluşur. Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması Őeklinindedir (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Bu araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde araştırmada elde edilen 43 sayfalık veri önce genel olarak analizde anlamlı birimlere ulaşılacak Şekilde okunmuştur. Bu okumalar katılımcıların görüşlerine aşına olmak ve analizleri daha sağlıklı belirlemek için yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden anlamlı olanlar kodlanmıştır. Bu kodlamalar her bir tema için tablolaştırılmış ve araştırmanın bulgular ve yorumlar kısmında sunulmuştur. Kodların frekanslarına baktığımızda

(Bknz: Tablo-6) Tema-1 için 53 kod frekansı, Tema-2 için 47 kod frekansı, Tema-3 için 36 kod frekansı, Tema-4 için 68 kod frekansı, Tema-5 için 18 kod frekansı, Tema-6 için 34 kod frekansı, Tema-7 için 21 kod frekansı tespit edilmiştir. Tüm kod frekansları incelendiğinde toplamda 230 kod frekansına ulaşılmıştır.

#### **2.4.2.2. Kod Listesi -Tema ve Alt Temaların Oluşum Süreci**

Kod frekansları kod listesinde aktarıldıktan sonraki aşamada kod frekanslarında anlamlı birilemler üzerinden oluşturulan temalar analiz dosyasına not edilmiştir. Araştırmada sorulan her soru, her bir katılımcının görüşüne göre detaylı incelenmiş ve katılımcıların görüşlerinin olduğu sayfaların kenarlarına not edilmiştir. Oluşan kodlara araştırmacının konusu ve görüşme soruları dikkate alınarak kodlardan temalara ulaşılmıştır. İlk başta kodlardan oluşan temalarda benzer kavramları ve anlamları çağrıştıranlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalara isimler verilirken kodlarda oluşan içerik örüntüleri dikkate alınarak oluşan, kodları yansıtacak olan adlandırmaların verilmesine özen gösterilmiştir. Benzer şekilde alt temalardan da ana temalar belirlenmiştir. Her tema ve ona ait oluşan alt temalar ve analizin en küçük birimi olan kodlamalara ilişkin frekanslar araştırmacının bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur.

Araştırmacı tarafından elde edilen kodlardan ilk başta 8 tema ve 22 alt tema oluşturulmuştur. Bu oluşturulan tema ve alt temalar uzman görüşüne sunulmuş binişik olan temalar (Tema-2 ve Tema-4) birleştirilip 7 tema ve 22 alt tema olarak son hali danışman onayıyla oluşturulmuştur.

#### **2.4.3. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği**

Araştırma bulgularının inandırıcı olması, bilimsel araştırmaların en önemli kriterlerinden biri olarak görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlilik bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlilik nicel çalışmalardan farklı olarak inandırıcılık ve tutarlılık kavramlarıyla açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmacının bu kısmında veri analizi için yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına yer verilmiştir. Araştırmacı ilk olarak, araştırmada geçerliliği sağlamak adına yaptığı çalışmaları sunmuştur. Bir sonraki aşamamada verilerin güvenirliliği ve inanırlılığını sağlamak adına yapılan çalışmalar sunulmuştur. Son olarak, bu kısımda araştırmada araştırmacı tarafından dikkat edilen etik ilkeler açıklanmıştır.

### **2.4.3.1. Verilerin geçerliliği**

Nitel çalışmalarda geçerlilik, çalışmayı yapanın üzerinde çalıştığı olguyu, olduğu gibi ve tarafsız gözlemesi anlamına gelir. Bunu sağlamak için araştırmanın iç ve dış geçerliliğinin sağlanması gerekir. İç geçerlilik; araştırmacının, veri toplama, verilerinin analizi ve yorumlaması aşamasında tutarlı olması ve bunu ne şekilde güvence altına aldığını açıklamasını içerir. Bunun için araştırmacının kendini ve araştırma aşamalarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulaması, elde edilen bulguların araştırma sorularını yanıtlama ve odaklanılan olguyu gerçeğe uyup biçimde aydınlatıp aydınlatmadığını açıklaması beklenir. Dış geçerlilik ise çalışmanın bulgularının genellenebilirliğidir. Dış geçerliliğin sağlanabilmesi için bir çalışmanın bulguları ve sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir olması beklenir (Miles ve Huberman (1994) dan aktaran, (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmaların güvenilirliği, nitel araştırmacıların mümkün olduğu kadar süreçlerin basamaklarını detaylı yazmalarını ve çalışma süreçlerini not etmelerini gerektirir. Ayrıca, başkalarının da süreçleri takip edebilmesi için detaylı bir vaka çalışması protokolü ve veri tabanının oluşturulması tavsiye edilmektedir (Yin, 2009).

Bu araştırmada geçerliliği sağlamak adına yapılan çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır.

- Araştırma 2018-2019 yılında Gaziantep İli merkez ilçesinde yer alan kaynaştırma eğitimi kararı verilen özel gereksinimli çocukların annelerinden oluşmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örneklem kullanılmıştır ve araştırmanın katılımcıları 10 anneden oluşmaktadır.
- Araştırma sürecinde araştırmacının mesleği ve çalıştığı alan gereği katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olması uzun süreli etkileşimi sağlamıştır.
- Araştırmacı görüşme sürecinde yüz yüze görüşme ilkelerine uymuştur.
- Araştırmacı tarafından araştırma farklı veri toplama araçlarıyla, araştırmacı notları, demografik bilgi formları birinci kısımda “anne kişisel bilgi formu” ikinci kısımda “baba kişisel bilgi formu” üçüncü kısımda “çocuk kişisel bilgi formu” ise veli (anne) görüşme formuna yer verilerek ve 10 anne ile görüşme yapılarak veri çeşitliliği ilkesine uyulmuştur.
- Araştırma bulguları raporlaştırılırken anne görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırma bulguları ayrıntılı biçimde yorumlanmıştır.

- Araştırma bulguları, araştırmacı tarafından araştırma yöntemine uygun raporlaştırılmış ve tüm veriler yedeklenerek kayıt altına alınmıştır.
- Araştırmanın amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme yapılan kişilere görüşme sırasında ses kaydının yapılacağı ve bu ses kaydının araştırmacı tarafından gizli tutulacağı bilgisi verilmiş ve izinleri dâhilinde görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır.
- Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ve ses kayıtları için katılımcı onay formu oluşturulmuş ve yazılı ve sözlü olarak katılımcı onayı alınmıştır.
- Araştırmacı, araştırma boyunca araştırmacı rolüne sadık kalmıştır.

#### **2.4.3.2. Verilerin güvenilirliği ve inanırlığı**

Nitel araştırmalarda güvenilirlik iç ve dış güvenilirlik olarak ele alınır. Dış güvenilirlikte Miles ve Huberman (1994), araştırmacının, araştırma yöntemlerini ve araştırma basamaklarını ayrıntılı bir şekilde tanımlamasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konuları açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Sonuçlar, ortaya konulan verilerle açık bir şekilde ilişkilendirilmelidir. Araştırmacının izlediği süreçler (örneklem seçimi, görüşme, görüşme süreçlerinde yaşananlar) kapsamlı bir şekilde okuyucunun anlayabileceği şekilde detaylandırılmalıdır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İç güvenilirlik konusuna baktığımızda Miles ve Huberman (1994) bazı stratejiler öne sürmüşlerdir. İlk adım olarak araştırmacının nitel araştırma için hazırladığı sorular açık ve anlaşılır olması gerekir. Araştırmacının, araştırmanın her aşamasında kendi konumunu açık bir şekilde tanımlamış olması önemlidir. Araştırma sonuçlarının, verilerle uyumlu olması iç geçerlilik için diğer önemli bir noktadır. Araştırmacının araştırmaya karşı temel yaklaşımı ve bakış açısı tanımlanmalıdır. Verilerin araştırmanın amacına bağlı olarak uygun yöntem ve teknikler kullanılarak toplanması gerekir. Veriler analiz edilirken önyargılar, yanlış anlaşılımlar, gerçek dışı veriler gözden geçirilmeli ve buna bağlı olarak geçerli olmayan veriler ayıklanıp araştırmaya dâhil edilmemelidir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2018).

- Bu araştırmada geçerliliği sağlamak adına yapılan çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır.
- Görüşmelerin hepsi Gaziantep ili merkez ilçe RAM'ın araştırma için düzenlenen görüşme odasında gerçekleştirilmesi güvenilirliği artırıcı diğer bir faktördür.

- Analiz kısmında güvenilirliği sağlamak, temaları sınıflandırmak ve analiz etmek amacıyla nitel araştırmalarda veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır.
- Veri analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.

Güvenirliği sağlama yollarından birisi kodlayıcılar arası güvenirlik uyuşma yüzdesi olarak ele alınmaktadır. Bu yüzdelik “*görüş birliği/ (görüş ayrılığı+görüş birliği) X 100* formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Creswell, 2013). İçerik analizi sonucunda elde edilen analiz birimleri (kodlar, alt temalar ve ana temalar) için oluşturulan kodlama listesi alanda uzman bir doktora ğrencisi ve bir doçent akademisyene gönderilmiştir. Uzman görüşlerinden Doç. Dr. Nilay KAYHAN’ın görüşleri doğrultusunda belirlenen temalardan binişik olanlar (Tema-2 ve Tema-4) birleştirilip uzlaşma öncesinde 22 alt tema ve 8 alt tema olan analiz uzlaşma sonrasında 22 alt tema 7 temaya indirilmiştir. Alt temaların ve temaların isimlendirme nerileri doğrultusunda danışman onayı ile gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler incelendikten sonra kod listesi, tema ve alt temaların uygunluk düzeylerinin birinci uzman için %93 düzeyinde örtüştüğü, ikinci uzman için %95 düzeyinde örtüştüğü grlmştir.

#### **2.4.3.3. Araştırmada dikkat edilen etik ilkeler**

- Bu araştırmada araştırmacı tarafından dikkat edilen etik ilkeler şu şekilde sıralanabilir.
- Araştırmacı tarafından araştırma kapsamı belirtilerek gerekli bakanlık izinleri alınmıştır.
- Katılımcılardan araştırma için araştırmacı tarafından yazılı ve sözlü onay alınmış ve araştırma gönüllülük ilkesine uygun yrtlmştir.
- Araştırmacı tarafından katılımcı bilgilerinin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı ve bilgilerinin araştırmacı tarafından gizli tutulacağı belirtilmiştir.
- Araştırmacı elde ettiği verilerde herhangi bir hileli yönlendirme yapmayıp verileri olduğu şekilde sunmuştur.
- Görüşme sonunda katılımcılara kendilerini görüşme sürecinde rahatsız eden bir durumun olup olmadığı sorulmuş katılımcılara araştırmacı tarafından istedikleri zaman bu araştırmadan çekilebilme haklarının olduğu ifade edilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

## 2.5. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde annelerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen tema ve alt temalara yer verilmiştir.

**Tablo 6. Araştırmada Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Kodlama Frekanslarına İlişkin Tablo**

Nu.	Temalar	Alt Temalar	Kodlara Ait Frekanslar (f)
1	Okul öncesi Eğitim	<ul style="list-style-type: none"><li>Akran etkileşimi</li><li>Çocuğun gelişimine katkı</li><li>Zorunlu olmalı</li><li>Bilgi ve Yönlendirilme eksikliği</li><li>Uygun eğitim ortamı</li></ul>	Akran etkileşimi (11), Bilgi ve yönlendirme eksikliği (5) Çocuğu geliştirir (4), Sosyal beceri (7), Gereksiniminden dolayı kabul edilmeme (5), Zorunlu olmalı (5), uygun eğitim ortamı (6), faydalı (5), maddi yetersizlik (1), çoklu değerlendirme (1), anneye destek (1), disiplin (1), öz bakım (1)
2	Okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri	<ul style="list-style-type: none"><li>Bilgi alma</li><li>Okula kabul edilmeme</li><li>Kaynaştırma uygulamaları talebi</li><li>Sistemli ve zorunlu olmasına yönelik beklentiler</li></ul>	Haberim yoktu (4), Bilgi talebi (4) yönlendirme eksikliği (7), Bilgi verildi (9), okul tarafından kabul edilmeme (6), uygulamalarda yaşanan sorunlar (3), tesadüfen öğrenme (1), kaynaştırma uygulamaları talebi (10), zorunlu (1), sistemli (1), öğretmenin kabul etmemesi (1)
3	Okul öncesi eğitime kayıt süreci	<ul style="list-style-type: none"><li>Kayıt süreci yaşamama</li><li>Kayıt süreci yaşama</li><li>Kayıt sürecinde yaşanan deneyimler</li></ul>	Kimseden bilgi almama (4), Kaydolmamış (14), rehabilitasyondan bilgi (2), Ramdan bilgi alma (1), kayıt süreci yaşayan (3), okul müdüründen bilgi alma (4), okul müdürü kabul etmeme (6), öğretmen kabul etmedi (1), kayıt sürecinde RAM raporu talebi (1)
4	Okul öncesi eğitimden beklentiler	<ul style="list-style-type: none"><li>Gereksinime uygun kaynaştırma modeli</li><li>Dışlanmama ve eğitim hakkı</li><li>Bilgi ve destek gereksinimi</li></ul>	İlgilenilme (12), uygun eğitim ortamı (22), kaynaştırma eğitimi (12), eğitim sürecinde veli bilgilendirilmesi (5), ücretsiz eğitim materyal desteği (4), uygulamalarda eşitlik ve eğitim hakkı (6), gereksinime uygun eğitimci (2), dışlanmama (2), çok boyutlu destek (1)
5	Okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri	<ul style="list-style-type: none"><li>Bilgi ve yönlendirmeden kaynaklı sorunlar</li><li>Uygulamadan kaynaklı sorunlar</li></ul>	Bilgi eksikliği (5), güvenmeme (5), okulun kabul etmemesi (5), çocuğun engel derecesi (2), zorunlu olmalı (1)
6	Okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar	<ul style="list-style-type: none"><li>Bireysel ilgilenme</li><li>Özel eğitim desteği</li><li>Evde beceriler kazandırma</li></ul>	Kendim ilgilendim (1), özel öğretim desteği (4), vakit geçirmede çok zorlanma (7), fizik tedavi (2), duyu bütünleme (2), parka gitme (2), evde beceriler kazandırma (6), ödüllendirici etkinlikler (1), pekiştirici etkinlikler (1), dil gelişimi (1) boyama etkinlikleri (2), puzzle (1), öğrendikleri pekiştirme (1), top oynama (1), sayı ve çizgi becerileri (1), çizgi film izletme (1)
7	Annelerin konuyla ilgili ek görüşleri	<ul style="list-style-type: none"><li>Eğitimin geliştirilmesi</li><li>Özel gereksinimli çocuklara karşı duyarlılık</li></ul>	Fikrim yok (5), Destek eğitim ihtiyacı (3), eğitim kurumlarının denetlenmesi (2), bireysel derslerin takibi (1), daha düzenli olması (1), öğretmen duyarlılığı (4), toplumsal duyarlılık (1), eğitim hakkı (1), empati (2) devlet politikalarından memnuniyet (1)

Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitim ve devam durumları hakkında görüşlerine ait verilere yönelik yapılan içerik analizi sonucunda 22 alt tema ve bu alt temalardan oluşan yedi tema elde edilmiştir. Tablo 6’da yedi tema, temalara ilişkin alt temalar ve alt temaların olduğu kodlara ait frekans dağılımları özetlenerek verilmiştir.

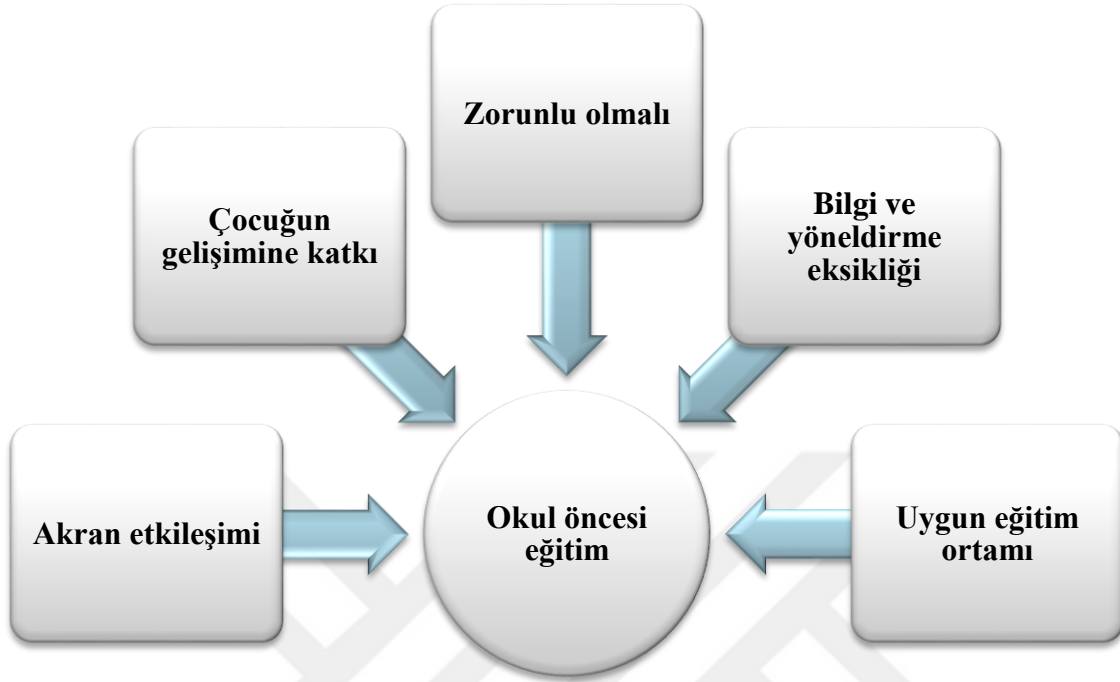
### 2.5.1. Tema 1. Annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri

Annelerin okul öncesi kademesinde olan özel gereksinimli çocuklara sahip olmalarından kaynaklı, okul öncesi eğitime devam etmeselerde ya da sınırlı deneyimleri olsa da bu konuyla ilgili görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı “Okul öncesi eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun eğitimi açısından okul öncesi eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?” Sorularını katılımcılara sormuştur. Annelerin görüş ve deneyimlerine göre oluşan veriler ve bu verilerden elde edilen kodlama frekansları, alt temalar ve bu alt temalardan yola çıkılarak oluşturulan **okul öncesi eğitim** teması oluşturulmuştur. Annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri teması altında yer alan beş alt tema ve kodların frekansları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerine ait tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı**

<b>Tema-1</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodların Frekansı (f)</b>
Okul öncesi eğitim	*Akran etkileşimi *Çocuğun gelişimine katkı *Zorunlu olmalı *Bilgi ve yönlendirme eksikliği *Uygun eğitim ortamı	Akran etkileşimi (11), Bilgi ve yönlendirme eksikliği (5) Çocuğu geliştirir (4), Sosyal beceri (7), Gereksiniminden dolayı kabul edilmeme (5), Zorunlu olmalı (5), uygun eğitim ortamı (6), faydalı (5), maddi yetersizlik (1), çoklu değerlendirme (1), anneye destek (1), disiplin (1), öz bakım (1)

Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitim görüşlerine ilişkin kodların frekansı Tablo 7’de sunulmuştur. Okul öncesi eğitim temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram ise Şekil 2’de gösterilmektedir.



**Şekil 2. Okul öncesi eğitim temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram**

Annelerin, okul öncesi eğitim hakkında görüşlerine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde okul öncesi eğitimin; çocuklarının akran etkileşimini artırdığı ile ilgili görüşler ağırlıktadır. Kodlardan elde edilen verilerden yola çıkılarak akran etkileşimi, sosyal beceri ve öz bakım kodları “**akran etkileşimi**” görüşü etrafında şekillenmiştir. Bu doğrultuda “**akran etkileşimi**” alt teması olarak ele alınmıştır.

Anneler akran etkileşimini çocuklarının okul öncesi sınıflarda tipik gelişim gösteren akranları ile kaynaşması olarak ele almışlardır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerle etkileşimleri birçok anne tarafından vurgulanmıştır. Akran etkileşiminin sosyal etkileşimi artıracığı, faydalı olacağı dil gelişimine katkı sağlayacağı, sosyal çevreye alışmaya yardımcı olacağı, sosyal etkinlik, kolay iletişim kurabilme gibi katkılarının olacağına yönelik görüşler ortaya çıkmıştır.

Anne-1 ve Anne-9 ve Anne-10 özel gereksinimli çocuğu okul öncesi eğitimin dil gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Çocuğunun normal çocuklarla kaynaşmadığında konuşmasının gelişmediğini, okul öncesi eğitimle birlikte akran etkileşiminin dil gelişimine

fayda sağlayacağına vurgu yapmıştır. Her iki anne görüşü incelendiğinde okul öncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklarının iletişimi, dil becerilerine katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Anne 1:

*“Normal çocuklara karışsın, ya faydasını görürüm elbette bilmiyorum ama istiyorum gitmesini anaokuluna, normal sınıfına, benim çocuğum yoksa konuşamıyor.”*

Anne-9:

*“Çocuklarımızın diğer çocuklardan farkı yok, sadece işitmesi az. Diğer çocuklarla kaynaşması açısından, sosyal etkinlik, sosyal çevre, kolay iletişim kurabilmesi açısından çok faydalı. Normal okula yaş grupları ile giderse çocuk daha çabuk uyum sağlayacak herşeye. Hayata tutunacak. Biz elimizden geleni yapıyoruz ki çocuğumuz diğer çocuklardan geri kalmayın. Zihinsel olarak kalmıyorlar ama sosyal olarak bunun sıkıntısını biz çok çektik. Hiçbir zaman akranıyla gidip kaynaşamıyor. İletişim kuramıyor.”*

Anne- 10:

*“Tabiki çocuğuma katkı sağlar. İşitme engelli olduğu için orda konuşabilen çocukların içinde konuşmayı öğrenecek. Sosyal becerileri gelişecek, özbakım becerileri gelişecek. Bu yüzden gitmesini çok isterim. Akranlarıyla bir arada olmasının iyi olacağını düşünüyorum”*

Anne-3, Anne- 4 ve Anne-7'nin okul öncesi eğitimle ilgili görüşlerine baktığımızda okul öncesi eğitimin çocuklarında sosyalleşme, yeni ortama girme, topluma katılma, çevreye alışma alanlarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Anne 7:

*“Benim için eğitimden ziyade sosyalleşmesi önemli, ortama girmesi önemli.”*

Anne 3:

*“...Yani bu tür çocukların topluma katılarak çocukların içine katılarak daha gelişebileceğini düşünüyorum...”*

Anne 4:

*“...çocuğumun topluma katılmasını çevreye alışmasını istiyoruz.”*

Annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ele alındığında çocukların gelişimi için okul öncesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. **Çocuğu geliştirir, faydalı, anneye destek**

kodları “**Çocuğun gelişimine katkı**” alt teması altında toplanmıştır. Çocuğun gelişimine katkıları genellikle vurgulanmıştır. Bu temanın alt tema olarak ele alınmasının sebebi ise akran etkileşiminden farklı olarak diğer gelişim alanlarına vurgu yapmasıdır. Anneler okul öncesi eğitimde gelişim sağlamalı, diğer çocuklarla kaynaşması, konuşmayı ve sosyal becerileri geliştirmesi gibi gelişime odaklanmaları bu alt temanın oluşmasını sağlamıştır. **Çocuğun gelişimine katkı** alt temasının oluşturulmasına yönelik annelerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Anneler çocuklarının gelişmesini istediklerini, bazı beceri alanlarının gelişmesinde okul öncesi eğitimin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Anne-10, çocuğunun **sosyal becerileri, öz bakım becerilerine** katkı sağlayacağını vurgularken Anne-1 çocuğu için **çocuğunun gelişmesini** istediği görülmektedir. Anne-3 ise okul öncesi eğitimin  **faydalı olduğunu** ve geliştirdiğini belirtmiştir.

Anne- 10:

*“Tabiki çocuğuma katkı sağlar. İşitme engelli olduğu için orda konuşabilen çocukların içinde konuşmayı öğrenecek. Sosyal becerileri gelişecek, özbakım becerileri gelişecek. Bu yüzden gitmesini çok isterim. Akranlarıyla bir arada olmasının iyi olacağını düşünüyorum”*

Anne-1:

*“Ya çocuğumun işte gelişmesini istiyorum en başta...”*

Anne-3:

*“Çocuğuma çok faydası olacağını düşünüyorum...”*

Anne-7 ve Anne-9 çocuğunun **özel gereksinim düzeyine vurgu yaparak**, okul öncesi eğitimin çocuğun işitme problemi aşmasında yararlı olacağını, diğer çocuklardan gelişim olarak geri kalmayacağına vurgu yapmıştır.

Anne 7:

*“Çocuğumun sorunu sosyal iletişim bozukluğu olduğu için okul öncesi eğitimin tamamen üst düzeye çıkardığını düşünüyorum çocukları. İletişimi artırdığını düşünüyorum...”*

Anne-9:

“Çocuklarımızın diğer çocuklardan farkı yok, sadece işitmesi az. Diğer çocuklarla kaynaşması açısından, sosyal etkinlik, sosyal çevre, kolay iletişim kurabilmesi açısından çok faydalı. Normal okula yaş grupları ile giderse çocuk daha çabuk uyum sağlayacak herşeye. Hayata tutunacak. Biz elimizden geleni yapıyoruz ki çocuğumuz diğer çocuklardan geri kalmasın. Zihinsel olarak kalmıyorlar ama sosyal olarak bunun sıkıntısını biz çok çektik. Hiçbir zaman Akranıyla gidip kaynaşamıyor. İletişim kuramıyor.”

Bazı anneler ise (Anne-5 ve Anne-2) **özel eğitime ihtiyaç duyduklarını**, çocuklarının gelişimine yararlı olduğunu, evde çocuklar için yeterince destek sunamadıklarını ve normal çocuklardan farklı ihtiyaçlarının olduğunu, **kaynaştırma uygulamasının** faydalı olacağını, geliştireceğini vurgulamışlardır.

Anne- 5:

“Yararlı. Hadi etkinliği kabul etmiyoruz etkinlik belki yapamıyoruz. Ama kaynaştırma eğitimini almasını istedik...”

Anne-2:

“Bence çok iyi çok olumlu olacağını düşünüyorum. Bizim çocuklarımız özel çocuklar buna daha çok ihtiyaçları var. Normal çocuklardan daha çok ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum”

Annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri ele alındığında çocukların gelişimi için okul öncesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Gereksiniminden dolayı kabul edilmeme, zorunlu olmalı kodları “**Zorunlu olmalı**” alt teması altında birleştirilmiştir. Anneler okul öncesi eğitimin faydalı olmasından, çocuklarının okul öncesi eğitime kayıt sürecinin müdürlerin insiyatifine kalması, uygulamalardaki tutarsızlıklar gibi konulardan ötürü zorunluluğa vurgu yaptıkları saptanmıştır. Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimde daha farklı bir öğrenme ortamına sahip olacakları anneler tarafından ifade edilmiştir. Bazı anneler çocuklarına uygun beceriler kazandırmadıkları için, kendilerinin verdiği eğitim olanaklarının yetersiz olmasından ötürü okul öncesi eğitimi zorunlu, gerekli, ihtiyacı var şeklinde ifade etmişlerdir. **Zorunlu olmalı** alt temasının oluşturulmasına yönelik annelerden alınan cevaplar şu şekildedir:

Anne- 2:

“Zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum. Çocuğumun buna çok ihtiyacı var. Ben bunu düşünüyorum... Bence çok iyi çok olumlu olacağını düşünüyorum. Bizim çocuklarımız

*özel çocuklar buna daha çok ihtiyaçları var. Normal çocuklardan daha çok ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Bunun zorunlu olmasını istiyorum.”*

Anne-6:

*“...Okullara kabul edilmiyorlar Konuşmadıkları için, hareketli oldukları için diğer çocukların dersini bozuyor diyorlar...”*

Annelerin okul öncesi eğitimi hakkında görüşlerine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde okul öncesi eğitim konusunda bilgi almadıkları, özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim olanaklarından haberdar olmadıkları şeklindeki görüşleri **bilgi ve yönlendirme eksikliği** kodu altında ele alınmıştır.

Görüşler incelendiğinde Anne-3 okul öncesi eğitime yerleşme durumundan hiç haberi olmadığını, Anne-2 ve Anne-8 ise okul öncesi eğitime yönlendirmenin olmamasından yakındıkları, hayal kırıklığı yaşadığını belirtmişlerdir.

Anne-3:

*“Hocam haberim yoktu okul öncesi eğitime yerleşeceğinden. Bilmiyordum yani”.*

Anne-2:

*“...Yani keşke böyle bir şeyimiz olsa bizim pek bir bilgimiz yok açıkçası çocuğumuzun otizmlili olduğunu öğrendik zaten yıkıldık. Hani bize pek bir yönlendiren olmadı...”*

Anne-8:

*“Dönem başında gelseydin, yok dönem sonu vs. Bu konuda aileler daha çok bilgilendirilmelidir”.*

Annelerin okul öncesi eğitimi hakkında görüşlerine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde okul öncesi eğitimin uygun eğitim ortamı olduğu belirtilmiştir. Özel gereksinime sahip çocuklar için ayrı bir sınıfın olması, uygun eğitim ortamının sağlanması gerektiğine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Özel eğitim aracılığıyla çocuklara sunulacak olan bireysel eğitimlerin, gereksinimine uygun eğitim ortamında sağlanacağı şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Tüm bu görüşler **uygun eğitim ortamı** şeklinde kodlama listesine aktarılmıştır.

Uygun eğitim ortamı alt temasına ilişkin anne görüşleri incelendiğinde Anne-1 ve Anne-8 çocuklarının tipik gelişim gösteren akranlarıyla **aynı ortamda eğitim** almalarını istediklerini, Anne-4 ve Anne-6 ise çocuklarının **gereksinime uygun eğitim** ortamından yana olduklarını ifade etmişlerdir.

Anne-1:

*“...istiyorum gitmesini anaokuluna, normal sınıfına...”*

Anne-8:

*“Çocuğun iyi bir değerlendirilip okul konusunda yapabileceklerinin kanaatine varıp tamamen bu çocukların eve bırakılmayıp bir şekilde kurumlara yerleştirilip bir yerden başlanılmasını düşünüyorum benim için eğitimden ziyade sosyalleşmesi önemli, ortama girmesi önemli...”*

Anne-4:

*“Hocam çocuğumuz engelli olduğu için, engelli çocuklara ayrı bir sınıf olmasını isteriz”*

Anne-6:

*“Konuşmadıkları için, hareketli oldukları için diğer çocukların dersini bozuyor diyorlar. İstemiyorlar. Hiperaktivite var benim çocuğumda İki buçuk senedir gidiyor özel eğitime. Okul öncesi bu tür çocuklara bir sınıf bir okul olmalı. İki saatlik rehabilitasyon eğitimi yetmiyor. Bunun gibi çocuklara bir okul bir sınıf gibi birşeyler açılmasını istiyorum”*

### **2.5.2. Tema 2. Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı ve devam süreçleri hakkındaki görüşleri**

Katılımcı annelerin, çocuklarının RAM tarafından okul öncesi eğitime yerleştirilme kararı hakkındaki ilgili görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı RAM tarafından çocuğunuzun kaynaştırma uygulamaları gereği okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı hakkındaki görüşleriniz nelerdir? RAM tarafından çocuğunuzun kaynaştırma uygulamaları gereği okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı hakkında size ne tür bilgiler verildi, açıklar mısınız?” Sorularını katılımcılara sormuştur. Katılımcı annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilme, devam etme durumlarına ilişkin yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlerden oluşan görüşler doğrultusunda konuyla ilgili neler yapılması gerektiği, eksik yönleri, deneyimlerine dayanarak oluşan olumlu ya da olumsuz deneyimlerin nasıl olması gerektiği konusunda görüşleri alınmak istenmiştir. Annelerin deneyimleri, önerileri ve görüşleri “Özel gereksinimli çocukların RAM’da okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme durumları sizce nasıl olmalıdır? Açıklar mısınız?” Soruları doğrultusunda alınmıştır.

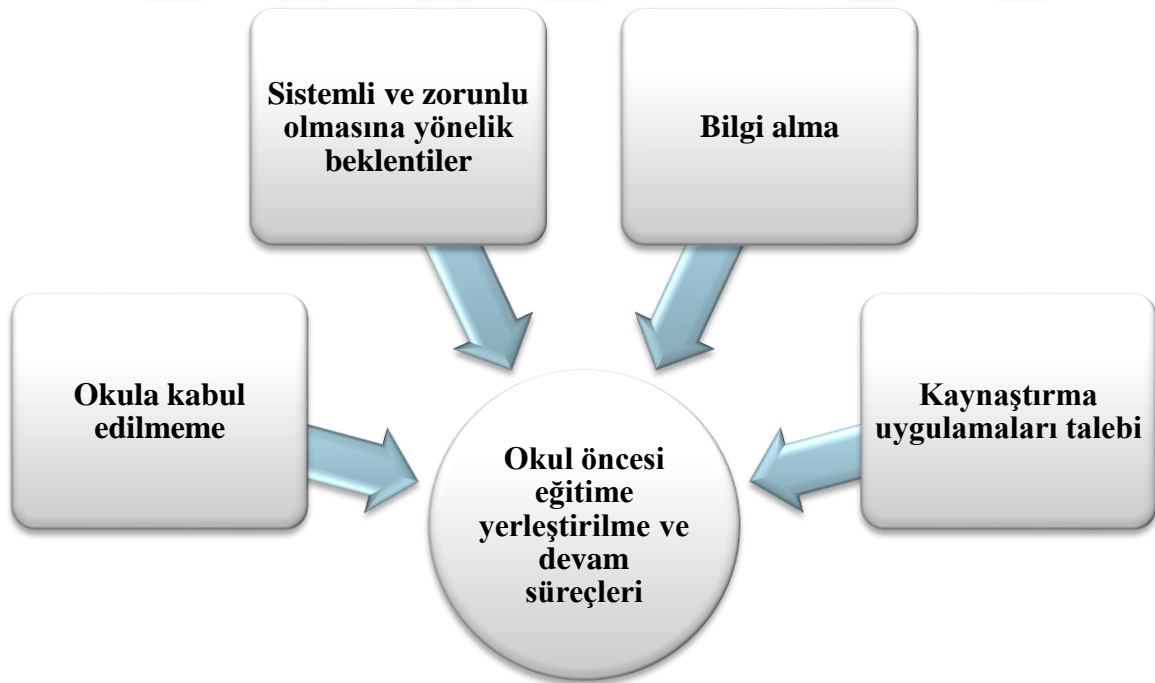
Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime yerleştirilme, kayıt ve devam süreçlerinde yaşadıkları deneyimler, bu konunun nasıl olması gerektiğine yönelik görüşleri alınmıştır. Annelerin görüş ve deneyimlerine göre oluşan veriler ve bu verilerden elde edilen

kodlama frekansları, temalar ve bu temalardan yola çıkılarak oluşturulan **Okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri** teması ve bu temalara ilişkin dört alt tema ve frekanslar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Annlerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri hakkında görüşlere ait tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı**

<b>Tema-2</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodların Frekansı (f)</b>
Okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri	*Bilgi alma *Okula kabul edilmeme *Kaynaştırma uygulamaları talebi *Sistemli ve zorunlu olmasına yönelik beklentiler	Haberim yoktu (4), Bilgi talebi (4) yönlendirme eksikliği (7), Bilgi verildi (9), okul tarafından kabul edilmeme (6), uygulamalarda yaşanan sorunlar (3), tesadüfen öğrenme (1), kaynaştırma uygulamaları talebi (10), zorunlu (1), sistemli (1), öğretmenin kabul etmemesi (1)

Annlerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçlerine ilişkin kodların frekansı Tablo 8’de sunulmuştur. Okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram ise Şekil 3’te gösterilmektedir.



**Şekil 3. Okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram**

Annelerin bir kısmı RAM tarafından çocukları için kaynaştırma uygulamaları gereği okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı ile ilgili karardan haberi olmadıkları bazıları ise RAM tarafından yönlendirilmediği görüşleri yer almıştır. Bazı Anneler ise RAM tarafından karar konusunda bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı anneler ise böyle bir kararın varlığından haberi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu görüşler “**bilgi alma**” alt teması altına yerleştirilmiştir.

“**Bilgi alma**” alt temasına ilişkin annelerden alınan cevaplar iki boyutta verilmiştir. Birinci boyutta “*Haberim yoktu ve yönlendirilme eksikliği*” kodlamasına ilişkin doğrudan alıntılara yer verilirken diğer boyutta ise “*bilgi verildi*” koduna ilişkin anne görüşleri verilmiştir.

Bilgi alma alt temasına ilişkin görüşlere baktığımızda Anne-1 okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamasından **hiç haberinin olmadıklarını**, Anne-2 bilgi verilmediğini, bilgi sahibi olmadıklarını, RAM tarafından bilgilendirme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Anne-3 ise çocuğunun eğitim hakkının olduğunu **bilgilendirme ve yönlendirmenin** olmasını istediği görülmektedir. Benzer şekilde Anne-4, Anne-7 ve Anne-8 ise bilgi verilmediğini ifade etmişlerdir.

Anne- 1:

*“Hayır öyle bir karardan haberim yoktu.”*

Anne- 3:

*“Hocam haberim yoktu okul öncesi eğitime yerleşeceğinden. Bilmiyordum yani.”*

*“Hayır hocam bilgi verilmedi”*

*“Rama geldikten sonraki sürecin bilgi verilmesini, yönlendirilmeyi isterdim. Çocuğumun okul öncesi eğitimi hakkı olduğunu bilmek isterdim. Bunlardan haberim yoktu, bilmiyorum ben.”*

Anne- 2;

*“Yani keşke böyle bir şeyimiz olsa bizim pek bir bilgimiz yok açıkçası çocuğumuzun otizmlili olduğunu öğrendik zaten yıkıldık. Hani bize pek bir yönlendiren olmadı.”*

*“Hayır öyle bir karardan haberim yoktu. Sadece rehabilitasyon.”*

Anne- 4:

*“Bize bilgi verilmedi Ramdan”*

Anne- 7:

*“Yok hayır hiçbir şekilde ben eğitim alabileceğini bile bilmiyordum.”*

Anne- 8:

*“Bize bilgi verilmedi.”*

Bilgi alma boyutunda ise bazı anneler hem RAM'dan hem de rehabilitasyon merkezlerinden **bilgi aldıklarını** ifade etmişlerdir.

Anne-10:

*“Evet bilgi verildi RAM'da, rehabilitasyondan bilgi verildi. Her iki taraftan da bilgi verildi. Ben çok mutlu oldum hatta...”*

Annelerin çocuklarının RAM tarafından okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı hakkındaki görüşleri temasında okul tarafından **kabul edilmeme, uygulamalarda yaşanan sorunlar** kodlarının tekrarlandığı görülmektedir. Bu kodlar **“Okula kabul edilmeme”** alt temasını oluşturmuştur. Anne görüşleri incelendiğinde RAM raporu olmasına rağmen çocuklarının okula kabul edilmediğini, özel gereksinimli öğrenciler için kontenjan olmadığı, müdürün insiyatifine kaldığı gibi deneyimler yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu deneyimler ve görüşlere göre annelerden alınan cevaplar şu şekildedir.

Anne-10 çocuğun okul müdür tarafından kaydının yapıldığını ancak **öğretmenin çocuğun gelişim özelliklerini yetersiz gördüğü için kabul etmediğini** ifade etmiştir.

Anne- 10:

*“Evimizin yanında okul vardı. Oraya gittim hemen başvurduğum. Müdür kaydetti. Ödemeyi yaptım. Hazırlıklarını yaptım durumumuz iyi olmamasına rağmen gelişimi için. Öğretmen kabul etti ilk başta ama çok küçük dedi... Öğretmen kabul etmedi çıkardık okuldan.”*

Anne-5 ve Anne-6 çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilme kararının olmasına rağmen okula kayıtlarının yapılmadığını belirtmişlerdir. Anne-8 ve Anne-9 çocuklarının raporlarının olmasına rağmen **okul tarafından kabul edilmediklerini** ifade etmişlerdir. Ek olarak Anne-9 çocuğunun raporu olmasına karşın **özel gereksiniminden ötürü (şiddeti) ayrımcılık** deneyimlediklerini vurgulamıştır.

Anne- 5:

*“... Çocuğu yine almadılar. İkinci dönemden sonra yer olmadığı için almıyoruz dediler. İkinci dönem alabilme ihtimalimiz var dediler onu bekledik bu seferde çocuğun verimli olmadığını söylediler.”*

*“...Evet verilmişti ona rağmen alınmadı”*

Anne- 6:

*“Bize belge verdiler ama biz geri çevriliyoruz. Hiçbir şekilde kabul edilemiyoruz.”*

*“Öyle işte okullar kabul etmiyor”*

Anne- 8:

*“Ben geçen evimde dosyaları araştırırken eski dosyaları raporları çöpe atmak için baktığımda bu yılki Ram raporunda çocuğumun anasınıfı eğitimi alacağını öğrendim. Bunu gittiğim okulun Rehber öğretmeni ile görüşüm. Her ne kadar böyle de yazsalar okul almayacaktır dedi. Anasınıfına kabul edilmeyecektir dedi. Bu şekilde bir söylenti oldu. Ram kararını tesadüfen evde öğrendim.”*

*“Ben okula gittim Rehber öğretmenine hocam bizim çocuğun böyle bir şeyi olmuştu okulunuzda anasınıfı var mı alt sınıf olarak dedim. Okulumuzda yok ama bazı okullarda oluyor dedi bana. Muhtemelen o alacak kişinin insiyatifine kalıyor. Müdürün insiyatifine kalıyor dedi. Almazlar boşa uğraşma üzülürsün sonra bu şekilde kalır dedi. Ramdan kimse bana yönlendirme yapmadı...Rehber öğretmeni ile görüşüm. Her ne kadar böyle de yazsalar okul almayacaktır dedi. Anasınıfına kabul edilmeyecektir dedi. Bu şekilde bir söylenti oldu. Ram kararını tesadüfen evde öğrendim.”*

*“... çocuğa rapor çıkıyor yine kabul edilmiyor.”*

Anne- 9:

*“Tabiki de verildi hocam bana geçen sene dediler çocuğunuz bu raporla götüreceksiniz. Evinizin yakınında okula bunu vereceksiniz ve kaydedecekler. Ben geçen sene gittim kaydetmediler. Bu sene gittim yine kaydetmediler. Benim çocuğum 2015 doğumlu 2014 doğumluları alıyoruz dediler. Şu zaman gelseydiniz dediler bana bir sürü hikâye anlattılar almamak için. Birinci sınıftaki çocuğumu götürdüğümde de müdür işitme engelliler okuluna götür dedi. Bizim çocuğumuz cihazla normal çocuklar gibi duyabiliyor. Hani normal çocuklardan hiçbir farkı yok. Hiç duymayan çocukların arasına gittiğinde ne olacak .”*

“...Sadece ben değilim bu sorunu yaşayan bir sürü insan var. Bizim sesimizi duyan yok. Okullar bizi kabul etmiyor.”

“...Ne okul ne sosyal tesis bizi kabul etmedi. Sosyal tesisteki öğretmen bana şu cümleyi söyledi.

“Çocuğumda ağladı bende ağladım. Yalvardım alması için. Benim çocuğumun yüzüne bakın sorunlu değil dedim. Benim çocuğum çok normal sadece %60 duymuyor tek sorunumuz bu. Çocuk oraya girdi çıkmak istemedi ağladı o ağladı ben ağladım. Direkt bana çocuğunuz sorunlu demesi yüzüne bakmadan çok zoruma gitti. Almak istese çocuğumu okula alırdı. Kayıt yeri varken beni almadı. Benim zaten sorunlu öğrencim var dedi. Şikâyet de etsem işe yaramıyor. Onların keyfine kalmış. Neden ayrımcılık yapıyorlar. Ayrımcılığa karşıyım.”

Anne-7 **belirli dönemlerde yetkililerin kendileri ile ilgilendiklerini** ancak bir süre sonra ise bilgi ve yönlendirmenin azaldığını belirtmiştir. Ayrıca okul öncesine yerleştirme kararlarının olmasına rağmen hiçbir şekilde kabul edilmediklerini belirtmişlerdir.

Anne- 7:

“...Okula da zaten hiçbir şekilde başvurmadık. Hiçbir yer kabul etmediki orası kabul etsin diye düşündüm.”

.....

“Ben Ramla alakamız yok rapor çıkarana kadar Ram ile alakamız. Ramdaki görüşmeler genelde okulların belli bir görevlendirdiği insanlar bizi getirip götürüyor. Rapor çıkarana kadar canım cicim rapor çıktıktan sonra ne halin varsa gör olaylar oluyor işte.”

Annelerin, RAM’da okul öncesi kaynaştırma eğitimine yerleştirilme süreçleri ve devam etme durumları hakkındaki görüşleri özel gereksinimli çocukların RAM’da okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme durumları sizce nasıl olmalıdır? Sorusu üzerinden ele alınmıştır. Katılımcı annelerden alınan cevaplar doğrultusunda benzer görüşe vurgu yapanlar analiz edilmiştir. Anne görüşlerine baktığımızda bilgi ve yönlendirme talebi konusunda önerileri olduğu, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili RAM’dan, okuldan ya da diğer kurumlardan bilgilendirme talepleri olduğu ve bunlarla ilgili görüşleri frekans kodlarına aktarılmıştır. Analiz sonucunda okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme ile ilgili görüşlerden **bilgi talebi, yönlendirilme talebi, kaynaştırma eğitimi talebi** kodları “**kaynaştırma uygulamaları**

**talebi**” alt teması şeklinde adlandırılmıştır. **Kaynaştırma uygulamaları talebi** alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anne görüşleri incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin annelerin taleplerinin olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçleri temasına ilişkin **“bilgi alma”** alt temasından farklı olarak **kaynaştırma uygulamaları talebi** alt temasının oluşma sebebi bilgi ve yönlendirmenin yerleştirilme, kaynaştırma uygulamaları karar süreci gibi çeşitli aşamaların her birinde bilgi desteğine duyulan ihtiyaçtan ötürü bu ayrıma gidilmiştir.

Anne-1, Anne-5, Anne-8 ve Anne-3 RAM’a geldikten sonraki **sürecin bilgi verilmesini, yönlendirilmeyi, çocuklarının eğitimi hakkı olduğunu bilmek istediklerini** ifade etmişlerdir. Annelerden bazılarının ise bu haklardan haberi olmadıkları görülmektedir. Diğer görüşleri verilen annelerinde de bazı olumsuzluklar deneyimlediklerini görmekteyiz.

Anne- 1:

*“Haber verilmesini isterdim RAM’dan okul öncesi eğitim hakkı olduğuna dair...Evet hiç kaydolmadık... Nedenimiz yok haberimiz yoktu çünkü.”*

Anne- 5:

*“Milli eğitim bu çocuğa bu hakkı vermişse bu çocuğun bu okula gitme hakkına sahip olduğunu düşünüyorum.”*

Anne- 8:

*“Yani benim çocuğum söyleneni anlayan bir çocuk. Yani komut alabilen bir çocuk. Bir şekilde benim çocuğuma ya evde başlanılmalydı ya da bana Ram bilgi vererek çocuğunu şuraya şu okullara eğitim için götürebilirsin demelidir. Bu konuda bilgi verilmedi bize... Eğitim için götürebilirsin demelidir. Bu konuda bilgi verilmedi bize.”*

Anne- 3:

*“Rama geldikten sonraki sürecin bilgi verilmesini, yönlendirilmeyi isterdim. Çocuğumun okul öncesi eğitimi hakkı olduğunu bilmek isterdim. Bunlardan haberim yoktu, bilmiyorum ben.”*

Anne- 4:

*“Beni yönlendirmesini, okul öncesi eğitimin olduğunu bildirmelerini isterdim. Mesela ben o tür şeyleri bilmiyordum. Sadece şu an rehabilitasyonda aldığımız eğitimle idare ediyoruz. Onun dışında da başka birşey yok.”*

Anne-6 birçok okul öncesi kurumdan çocuğu için eğitim desteği almaya çalıştığını ancak çocuğunun hiçbir kurum tarafından kabul edilmediğini ifade etmiştir. Hakkını aramak için şikâyet yolunu düşündüklerini belirten Anne-6 ve anne-9 **şikâyet etmenin de bir yol olmadığını** belirtmişlerdir.

Anne- 6:

*“Gittim okulları tek tek gezdim anaokuluna da gittim. Git beni kime şikâyet edersen et diyorlar özel anaokulları dahi almadılar.”*

Anne- 9:

*“Yani bana kalırsa hocam bence olması gereken şu. Bana denildi ki raporu götürüyorsunuz çocuğunuzu kaydettiriyorsunuz. Ben raporu götürüp kaydettirdiğimde bize bu hak verilmiş ama okulda müdür ya da müdür yardımcısı hiçbir şekilde yardımcı olmuyor. Sanki okul onlara ait Ram ve devlet ne söylerse söylesin kendi bildiklerini okuyorlar. Ben hatta Rama gidip şikayet edebileceğim bir yer aradım benim çocuğumu okula almadılar. İlk dönem gitmedi ikinci dönemde almadılar.”*

*“Hocam ilk önce kişinin hakkı hakkına verilmedilir. Çocuğumun eğitim hakkı varsa eğitim alabilmelidir. Okullarda tanıdık varsa istediğiniz sınıfa hemen kaydederler. Tanıdık yoksa gider gider gelirsiniz. Okullarda iyi öğretmen kötü öğretmen ayrımı var. Özel sınıflar var. Bu konuda eşitlik olmalıdır.”*

Okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocuklarına yönelik uygulamalarda annelerin deneyimleri ve görüşleri bunun bir sistem dâhilinde olmasına yönelik olduğu görülmüştür. Farklı uygulamalar olmasından ötürü olumsuz deneyimler yaşadıkları saptanmıştır. Analiz sonucunda okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme ile ilgili görüşlerden **zorunlu, sistemli, okul müdürünün kabul etmemesi, öğretmenin kabul etmemesi**, kodları **“sistemli ve zorunlu olmasına yönelik beklentiler”** alt teması şeklinde adlandırılmıştır. **Sistemli ve zorunlu olmasına yönelik beklentiler** alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Görüş ve deneyimleri incelediğimizde Anne-2 ilkokul çağına başladığında, çocukların otomatik olarak E-okul sistemine kayıtlarının düştüğünü belirtmiştir. Okul öncesi

eğitiminde tıpkı bu şekilde **E-okul sistemine kaydının sistem üzerinden düşmesi ve zorunlu olması** gerektiğini görüş olarak ifade etmiştir. Anne-10 ise öğretmenin ilk başta çocuğunu kabul ettiğini ancak daha sonra öğretmenin inisiyatifine kaldığı için çocuğunun öğretmen tarafından kabul edilmediğini ve okulda çıkarıldığını söylemiştir.

Anne- 2:

*“Bence bunun sisteme düşürülüp yani tıpkı 1. Sınıf gibi çocuğumuzu oralara götürmemiz gerektiğini bunun zorunlu hale getirilmesi taraftarıyım.”*

Anne-10:

*“... Öğretmen kabul etti ilk başta ama çok küçük dedi. Deneyelim dedi. Akranları yoktu ama orda eğlendiğini hissettim. Mutlu olduğunu hissettim... Çocuğumun sürekli oyuncaklarla oynamak istediğini söyledi. Etkinliğe katılmak istemediğini söyledi. Oyuncak odasına gitmek istiyor dedi. Ben arkasından sürekli koşamam dedi. Öğretmen kabul etmedi çıkardık okuldan”*

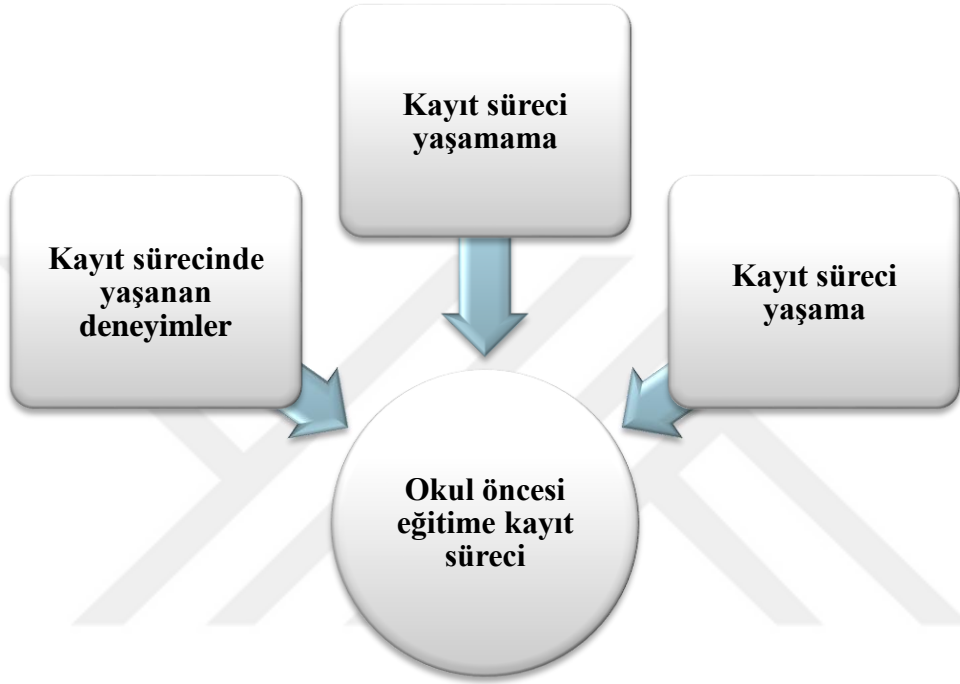
### 2.5.3. Okul öncesi eğitime kayıt süreci

RAM’da okul öncesi eğitime yerleştirilme, kayıt ve devam etme durumları ile ilgili görüşleri Çocuğunuzun göndereceğiniz okul öncesi eğitim kurumuna kayıt süreci hakkında kimler tarafından ne tür bilgilendirme yapıldı? Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna kayıt süreci ile ilgili görüşleriniz nelerdir? a) Kimle görüştünüz? b) Ne tür belgeler istendi? c) Olumlu olumsuz deneyimleriniz nelerdir? Soruları doğrultusunda alınmıştır. Bu doğrultuda alınan görüşler *okul öncesi eğitime kayıt süreci* temasında altında toplanmıştır. Okul öncesi eğitime kayıt süreci teması altında yer alan üç alt tema ve kodların frekanslarına Tablo 9’da verilmiştir

**Tablo 9. Özel gereksinimli okul öncesi öğrencilerin okul öncesi eğitime kayıt süreci ile ilgili görüşlerine ait tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı**

<b>Tema-3</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodların Frekansı (f)</b>
Okul öncesi eğitime kayıt süreci	*Kayıt süreci yaşamama	Kimseden bilgi almama (4), Kaydolmamış (14), rehabilitasyondan bilgi (2), Ramdan bilgi alma (1), kayıt süreci yaşayan (3), okul müdüründen bilgi alma (4), okul müdürü kabul etmeme (6), öğretmen kabul etmedi (1), kayıt sürecinde RAM raporu talebi (1)
	*Kayıt süreci yaşama	
	*Kayıt sürecinde yaşanan deneyimler	

Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime kayıt süreçlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların frekansı Tablo 9’da sunulmuştur. Okul öncesi eğitime okul öncesi eğitime kayıt süreci temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram ise Şekil 4’de gösterilmektedir.



**Şekil 4. Okul öncesi eğitime kayıt süreci temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram**

Annelerin, RAM’da okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devamı hakkında haberdar olma şekli hakkındaki görüşlerinin ne olduğu sorulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda annelerin; *kimseden bilgi almama, kaydolmamış* kodları “**kayıt süreci yaşamama**” alt teması altından birleştirilmiştir. Bu tema ile ilgili alınan anne görüşleri şu şekildedir.

Anne-1 ve Anne-2, Anne-4 çocuklarının okul öncesi eğitime hiç kaydolmadıklarını, kayıt süreci deneyimlemediklerini ifade etmişlerdir.

Anne- 4:

“Yok kayıt süreci yaşamadım.”

Anne-1:

“Hiç kaydolmadık”

Anne- 2:

*“Kimseden bilgi almadık.”*

Anne-3 ve Anne-8 ise çocukların okul öncesi eğitime kayıt süreçleri ile ilgili hiç kimseyle görüşmediklerini, bilgilendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin tüm görüşler ele alındığında nihai olarak katılımcı annelerin herhangi bir kayıt süreci deneyimlemedikleri görülmektedir.

Anne- 3:

*“Kimseyle görüşmedim hocam.”*

Anne- 8:

*“Herhangi bir bilgilendirme yapılmadı.”*

Annelerin, RAM’da okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devamı hakkında haberdar olma şekli hakkındaki görüşlerinin ne olduğu sorulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda annelerin; **Rehabilitasyondan bilgi alma, RAM’dan bilgi alma, okul müdüründen bilgi alma, kaydolmuş** kodları **“kayıt süreci yaşama”** alt teması altında birleştirilmiştir.

Konuyla ilgili **çevreden bilgi alanlar** (Anne-6), destek eğitim **aldıkları rehabilitasyon görevlilerinden** (Anne-1, Anne-10, Anne-6), **okul müdürü** (Anne-5), gibi kaynaklardan bilgiler aldıklarını ve bu annelerden kayıt süreci yaşayanlarında olduğu görüşü alınmıştır. Bu alt tema ile ilgili alınan anne görüşleri şu şekildedir.

Anne- 1:

*“Sadece servis ablasından duydum, o gönder dedi bana.”*

*“Evet, bi de rehabilitasyon merkezi müdürü dediki böyle böyle gönderebilirsiniz. O da 9. Aydan sonra.”*

Anne- 6:

*“Ben çevremde gördüm. Gittiğim özel eğitimde görüyorum. Duyuyorum öyle.”*

Anne- 5:

*“Müdürden bilgi aldım”*

Anne- 10:

*“Evet bilgi verildi Ramda, rehabilitasyondan bilgi verildi. Her iki taraftan da bilgi verildi. Ben çok mutlu oldum hatta hani çocuğum daha erken konuşmayı çözecek, oranın faydalı olduğunu anlattılar, bilgilendirildik.”*

Annelerin, RAM’da okul öncesi eğitime yerleştirilme sürecinde ne tür belgeler istendiği, kayıt sürecinde yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimler hakkındaki görüşlerinin ne olduğu sorulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda annelerin; **okul müdürü kabul etmeme, öğretmen kabul etmedi, kayıt sürecinde RAM raporu talebi** kodları **“kayıt sürecinde yaşanan deneyimler”** alt teması altında birleştirilmiştir. Bu tema ile ilgili alınan anne görüşleri şu şekildedir.

Annelerin özel gereksinimli çocuklarını okul öncesi eğitime kayıt ederken yaşadıkları deneyimlere baktığımızda kayıt süreci yaşasın ya da hiç yaşamasın farklı deneyimlere sahip olduğu göze çarpmaktadır. Anne-5, çocuğu için RAM raporu istendiğini ve rapor almak için çocuğunu RAM’a götürdüğünü, ona rağmen **kayıt yaşayamadıklarını** ifade etmiştir. Anne-6 kayıt sürecinde ve çocuğu için okul öncesi eğitimde **maddi yetersizlikler** yaşadığını ifade etmiştir. Anne-8 okul öncesi eğitimde kayıt sürecinde okul PDR servisinden bilgi aldıklarını ancak durumun **okul idaresinin insiyatifine kaldığını** ve gerekli yönlendirmelerin yapılamadığını belirtmiştir.

Anne- 5:

*“Ram raporunun olmasını istediler. Bende ram raporunu götürdüm. Orada zaten Ram raporunda bu çocuğun kaynaştırmaya ihtiyacı vardır diye belirtmişlerdi. Bu şekildeydi ona rağmen almadılar.”*

Anne- 6:

*“Ben maddi durumum olmadığından gönderiyorum. Gönderme zorundayım çocuğum kaynaşmak zorunda. İki sene sonra ilkokula başlayacak. Konuşamıyorda benim çocuğum daha yeni yeni kendini ifade ediyor. Başka şeylere başvurmak zorunda kaldım.”*

Anne-8:

*“Ben okula gittim Rehber öğretmenine hocam bizim çocuğun böyle bir şeyi olmuştu okulunuzda anasınıfı var mı alt sınıf olarak dedim. Okulumuzda yok ama bazı okullarda oluyor dedi bana. Muhtemelen o alacak kişinin insiyatifine kalıyor. Müdürün insiyatifine kalıyor dedi. Almazlar boşa uğraşma üzülsün sonra bu şekilde kalır dedi. Ramdan kimse bana yönlendirme yapmadı. Benim gibi birçok aile aynı durumda çocuğa rapor çıkıyor yine kabul edilmiyor.”*

Anne-10, okul öncesinde çocuğuyla ilgilenene **öğretmenin çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermediğini** bundan ötürü çocuğunu okuldan almak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Anne-9 rapor çıkardıklarını ancak okulda **müdür ya da müdür yardımcısı hiçbir şekilde yardımcı olmadığını**, çocuklarının bir dönem okula devam ettiğini ancak sonuç olarak okulun bir sonraki dönem alınmadığı görülmektedir.

*Anne-10:*

*“...Çocuğumun sürekli oyuncaklarla oynamak istediğini söyledi. Etkinliğe katılmak istemediğini söyledi. Oyuncak odasına gitmek istiyor dedi. Ben arkasından sürekli koşmam dedi. Öğretmen kabul etmedi çıkardık okuldan.”*

*Anne- 9:*

*“Yani bana kalırsa hocam bence olması gereken şu. Bana denildi ki raporu götürüyorsunuz çocuğunuzu kaydettiriyorsunuz. Ben raporu götürüp kaydettirdiğimde bize bu hak verilmiş ama okulda müdür ya da müdür yardımcısı hiçbir şekilde yardımcı olmuyor. Sanki okul onlara ait Ram ve devlet ne söylerse söylesin kendi bildiklerini okuyorlar. Ben hatta Rama gidip şikayet edebileceğim bir yer aradım benim çocuğumu okula almadılar. İlk dönem gitmedi ikinci dönemde almadılar.”*

Konuyla ilgili görüşler ve deneyimler ele alındığında annelerin birçok konuda çaresizlik yaşadıkları göze çarpmaktadır. Olumlu deneyimlere sahip olan annelerin de bilgi almalarına rağmen sistemsal birtakım problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Bunlar gerek okul kaynaklı gerekse ailelerin maddi yetersizlikleri, işleyişle ilgili diğer problemler şeklinde sıralanabilir.

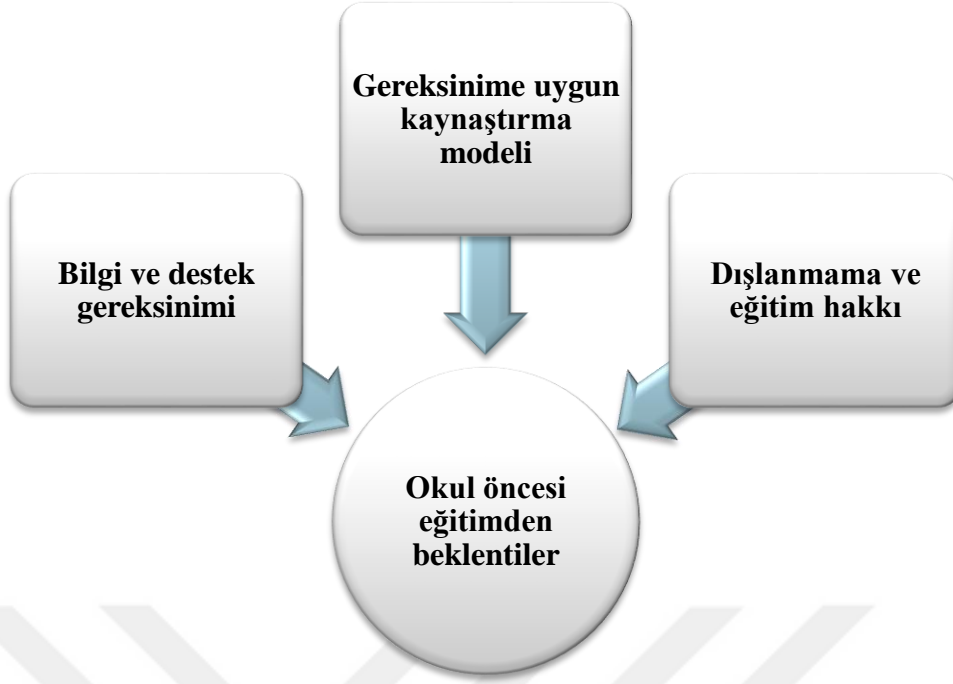
#### 2.5.4. Özel gereksinimli okul öncesi çocuğa sahip annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri

Annelerin, okul öncesi eğitimden beklentileri hakkındaki görüşlerinin ne olduğu Çocuğunuzu göndereceğiniz okul öncesi eğitim kurumunun ne tür özelliklere sahip olmasını istersiniz? Okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukların nitelikli eğitim hizmeti alabilmeleri için sizce neler yapılmalıdır? Soruları sorularak deneyimleri ve görüşleri öğrenilmek istenmiştir. Analizler sonucunda annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerine yönelik deneyim ve görüşleri üç alt tema etrafında toplanmıştır. Katılımcı annelerden alınan cevaplar doğrultusunda **okul öncesi eğitimden beklentiler** teması altında yer alan üç alt tema ve kodların frekanslarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10. Okul öncesi eğitimden beklentilere ilişkin tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı**

<b>Tema-4</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodların Frekansı (f)</b>
Okul öncesi eğitimden beklentiler	*Gereksinime uygun kaynaştırma modeli	İlgilenilme (12), uygun eğitim ortamı (22), kaynaştırma eğitimi (12), eğitim sürecinde veli bilgilendirilmesi (5), ücretsiz eğitim materyal desteği (4), uygulamalarda eşitlik ve eğitim hakkı (6), gereksinime uygun eğitimci (2), dışlanmama (2), çok boyutlu destek (1)
	*Dışlanmama ve eğitim hakkı	
	* Bilgi ve destek gereksinimi	

Özel gereksinimli okul öncesi çocuğa sahip annelerin okul öncesinde eğitimden beklentilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların frekansı Tablo 10'da sunulmuştur. Okul öncesi eğitimden beklentiler temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram ise Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Okul öncesi eğitimden beklentiler temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram

Annelerin, okul öncesi eğitimden beklentilerine verdiği yanıtlar ilk başta kodlama anahtarına aktarılmıştır. Kodlama anahtarında verilen görüşler etrafında benzer görüşe vurgu yapanlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme ile ilgili görüşler **ilgilenilme, uygun eğitim ortamı, kaynaştırma eğitimi** kodları bir alt tema altından birleştirilmiş ve bu alt tema “**Gereksinime uygun kaynaştırma modeli**” şeklinde adlandırılmıştır. **Gereksinime uygun kaynaştırma modeli** talebi alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anneler, Gereksinime uygun kaynaştırma modeli alt boyutunda çocuklarıyla **ilgilenilme, uygun eğitim ortamı, kaynaştırma eğitimi** gibi talepler dile getirilmiştir. Anne-2 özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarının özel olduğunu ve bu alanda özel yetiştirilmiş eğitim personeline ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Anne-2'nin taleplerinin, bilgili daha donanımlı okullar eğitmenler şeklinde olduğu görülmektedir. Anne-1 çocuğu için okul öncesi eğitimin **birebir ilgilenme, sosyal ortama karışma, dil becerisini geliştirme** gibi alanlarda çocuğuna destek olmasını talep etmiştir.

Anne- 2:

*“Bunlar özel çocuklar olduğu için özel yetiştirilmiş hocaların olması zaten rehabilitasyonlarda var daha çok olmasını istiyorum.”*

*“Yani çocuklarımız için daha bilgili daha donanımlı okullar eğitmenler olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Anne- 1:

*“Bende tabi dört dörtlük ilgilenmelerini isterim... Bence çocuğumla birebir ilgilenmeleri, sosyal ortama karışması, dil becerisi eğitimi, bunları istiyorum.”*

Görüşleri inceleye devam ettiğimizde **çocuklarının gereksinimlerinden ötürü ayrı bir sınıfta eğitim** görmelerini isteyen katılımcı annelerin olduğu görülmektedir. Anne-4 ve Anne-3 çocuklarından haberdar olmak istedikleri, çocuklarının **sağlık ve güvenliklerinin önemli olduğunu** vurguladıkları görülmektedir.

Anne- 4:

*“Hocam çocuğumuz engelli olduğu için, engelli çocuklara ayrı bir sınıf olmasını isteriz. O şekilde göndermek isterim... Okula yerleşme süreci 5 yaşında 4 yaşında çocukları ayrı ayrı ağır ya da hafif olma özelliklerine göre yerleşseler daha iyi olur...Çocuğumdan sürekli haberdar olamk isterim. Sağlık açısından, güvenlik açısından iyi bir okul olsun isterim.”*

*“Okulda çocuğumla ilgilenebilecek biri olmasını isterdim. Öğretmen dışında biri olsun isterdim.”*

Anne- 3:

*“Hocam bu tür çocuklar çok fazla olduğu için hani bu tür çocukların okula gitmesi için ayrı bir sınıf mesela özel bir ilgi özel bir bakıcısı olsun, öğretmeni olsun çocuğun güvenli olacağı bir ortam olsun isterdim. Okulda çocuğumdan sürekli haberdar olmak isterdim.”*

*“Bence okullarda ayrı bir sınıf oluşturulmalı, o çocuklar için ayrı bir alan oluşturulmalı yani, annelerin onları oraya güvenip bırakmaları lazım. Çevremde duyduğum kadarıyla bazı aileler çocuklarını tekrar okullardan alıyorlar çocuklar kendilerini dışlanmış hissediyormuş diye duydum. Çocuklar tarafından yürüyemiyorsun, niye böylesin felan gibisinden konuşuyorlar. Çocuklarda bu sefer çok içe kapanık olup kötü oluyormuş. Ailelerde çekiyormuş okuldan. Ayrı bir okul olsa daha çok güzel olacak.”*

Anne-7 ve Anne-9 çocuklarının kaynaşmalarını istedikleri görülmektedir. Çocukları için okula bir süre de olsa devam etmelerinin çok yararlı olacağını belirtmişlerdir. Anne-9

çocuğunun okula devam etmesi durumunda kendi yükünün hafifleyeceğini, evde çocuğunun canı sıkıldığını, okul öncesi eğitimin farklı bir ortam katacağını ifade etmiştir. Anne-5 çocuğunun kaynaştırma uygulamalarına tabi olması durumunda etkinliklerde başarılı olmasa da kaynaştırma eğitiminin çocuğuna destek olacağını belirtmiştir. Anne-6 okul öncesi çocukları için farklı bir sınıf yerine kaynaştırma uygulamalarının öteki çocuklar gibi kaynaşmasını sağlayacağını bunun çocuğunun dikkat eksikliği probleminin seyreltilmesinde faydalı olacağını düşünmektedir.

Anne-7:

*“Öyle olmuyorsa haftada bir gün bile devlette olmalı çocuğumuz.”*

Anne-9:

*“...Farklı bir ortam görecekti. Evde benimle oturmak yerine kaynaşacaktı. Bazen komşunun çocuklarını getiriyorum oynasın kaynaşsın diye. Ama okul gibi olmuyor. Okul olmuş olsa ben bunları yapmak zorunda kalmayacaktım”*

Anne- 5:

*“Hadi etkinliği kabul etmiyoruz etkinlik belki yapamıyor. Ama kaynaştırma eğitimini almasını istedik. O da olmadı zaten Ben öncelikle kaynaştırma eğitimini istedim.”*

*“Etkinliğinden bahar zamanı yapılan etkinliklerden yararlanmasını isterdim. Daha sonra kaynaştırma eğitimi almasını isterdim. Aklıma da çok gelmiyor ama.”*

Anne- 6:

*“Okul öncesi bu tür çocuklara bir sınıf bir okul olmalı. İki saatlik rehabilitasyon eğitimi yetmiyor. Bunun gibi çocuklara bir okul bir sınıf gibi birşeyler açılmasını istiyorum... Şimdi benim çocuğumu özel eğitim sınıfına alacaklar birinci sınıfa gidince. Ben özel eğitim sınıfında olmasını istemiyorum. Mesela benim çocuğum durumu kötü değil. Özel eğitim sınıfında daha çok etkileneceğini düşünüyorum.”*

*“Yani öteki çocuklar gibi kaynaşmasını bekliyorum. Kendi kendini iyi ifade edebilsin. Akranlarından geri kalmasın. Akranlarından geri benim çocuğum mesela. Öyle benim çocuğum.”*

*“Kaynaştırma eğitimi almasını istiyorum. Bu tür çocuklara ayrı bir okul açılmasını istiyorum. Benim çocuğumda dikkat eksikliği var”*

*“Ben çocuğumun zaten kaynaşmasını istiyorum. Benim çocuğum zaten rehabilitasyonda bireysel eğitim alıyor. Ben çocuklarla kaynaşsın istiyorum.”*

*“Onunla ilgilenecek eğitimci olabilir. Onun dilinden anlayabilecek bir eğitimci olması lazım.”*

Son olarak Anne-10 okul öncesi eğitimden **çocuğuna yardımcı, destek olacak birilerine ihtiyaç** duyduğunu vurgulamıştır. Bir anlamda **yardımcı anne talebinde** bulunmuştur.

Anne-10:

*“Yardımcı anne olmasını isterim onun tuvalete götüreceğ getirecek, yemeğini yerken destek olacak birini isterim.”*

Annelerin, okul öncesi eğitimden beklentilere verdiği yanıtlar ilk başta kodlama listesine aktarılmıştır. Kodlama listesinde, verilen görüşler etrafında benzer görüşe vurgu yapanlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme ile ilgili görüşler **uygulamalarda eşitlik ve eğitim hakkı, gereksinime uygun eğitimci, dışlanmama** kodları bir alt tema altından birleştirilmiş ve bu alt tema **“dışlanmama ve eğitim hakkı”** şeklinde adlandırılmıştır. **Dışlanmama ve eğitim hakkı** alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anne-2 ve Anne-4 **rehabilitasyon desteğininin sağlandığını ancak bunun yeterli olmadığını** belirtmişlerdir. Anne-4 uygulamalardaki aksaklıkların giderilmesi için duruma el atılması gerektiğini ve bu duruma çağrı yaptığı görülmektedir. Anne-2 şu anda çocuğu için verilen **özel eğitim desteğininin yeterli olmadığını**, çocuğunun haftadaki iki saat olan rehabilitasyon desteğinin haftada beş güne çıkarılmasını talep ettiği görülmektedir.

Anne- 2:

*“Yani devletimiz sağolsun bize bu rehabilitasyon süresini vermiş, ücretsiz gönderiyoruz, ama bunun yetmediğini düşünüyorum. Açıkçası bunu söylüyorum. Sesimi duyan duyacak kişilerden ben bunu istiyorum. Bu iki saat rehabilitasyon eğitimi bizim çocuklarımıza yetmiyor. Biz çocuklarımızın haftada 5 gün eğitim almasını istiyoruz. Sağlıklı çocukların aldığı eğitim gibi bizim çocuklarımızın da haftada 5 gün özel eğitim almasını istiyorum. Sesimizi duyan varsa bize lütfen yardımcı olsunlar bu konuda.”*

Anne- 4:

*“...Vallahi hocam el atılsa çok iyi olacak çocukların çok ihtiyacı var bu tür çocuklar çok geride kalıyor...”*

Anne-7 ve Anne-5 devlet yetkililerinden **özel gereksinimli çocuklarının eğitim hakkına yönelik çalışmalar** yapmasını talep etmişlerdir. Anne-5 **uygulamalarda aksaklıkların** olduğunu ifade ederken Anne-7 çocuğunun en az haftda bir gün **devlet okulunda okul öncesi eğitime devam** etmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Anne- 7:

*“Öyle olmuyorsa haftada bir gün bile devlette olmalı çocuğumuz.”*

*“Şahsen ben okula başlayana kadar raporunun devam etmesini istemiyorum. Okullarda çok fazla ayrımcılık olduğunu düşünüyorum. Özel bir çocuk, raporlu bir çocuk diyerekten ayrıldığını düşünüyorum. Asla ben çocuğum okula başlar başlamaz bu raporun iptali için ne gerekiyorsa yapacağım.”*

*“Yok hayır ama rehabilitasyon merkezlerinin denetiminin daha çok yapılmasını isterim. Aksaklıklar olduğunu düşünüyorum.”*

Anne- 5:

*“Yani bu tür çocukları neden almıyorlar, devletimiz yol açmış.”*

*“Ama okul içinde gerek okul müdürü olsun gerek öğretmen olsun duyarlı olmalarını istiyorum. En azından empati kurup bizim bir çocuğumuz olsa ne yapardık demelerini istiyorum.”*

Anne-6 **özel eğitim konusunda birçok farklı bilgi** aldığını belirtmiştir. Çocuğunun ihtiyacının karşılanmadığını ve bu durum karşısında çeşitli **olumsuzluklar deneyimlediği** görülmektedir. Çocuğu için rapor aldıklarını ancak, çocuklarını kabul edilmediklerini ve bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini ifade etmiştir. Maddi yetersizlik yaşadığını, bir anlamda çaresiz olduğu için okul öncesi eğitime devam etmesinde ısrarcı olduğu bu desteği elde etmek için ise çok çaba harcadığını, birçok okula gidip gezdiğini belirtmiştir.

Anne- 6:

*“...Anasınıfında da özel eğitim öğretmeni olmalı. Özel eğitimci öğretmenler olsun ki bizim çocuğumuzu kabul etsinler. Eğitim almadık diyorlar, ön yargılı davranıyorlar. Sağdan*

*soldan duyduklarına inanıyorlar. Mesela sosyal tesisin öğretmeni bu otizmli dedi ben alamam bu çocuğu dedi.”*

*“Eminim ki başka çocuklarda vardır bizimki gibi Okullara kabul edilmiyorlar Konuşmadıkları için, hareketli oldukları için diğer çocukların dersini bozuyor diyorlar. İstemiyorlar. Hiperaktivite var benim çocuğumda İki buçuk senedir gidiyor özel eğitime.”*

*“Bize belge verdiler ama biz geri çevriliyoruz. Hiçbir şekilde kabul edilemiyoruz.”*

*“Gittim okulları tek tek gezdim anaokuluna da gittim. Git beni kime şikâyet edersen et diyorlar özel anaokulları dahi almadılar. Ben maddi durumum olmadığından gönderiyorum. Gönderme zorundayım çocuğum kaynaşmak zorunda. İki sene sonra ilkokula başlayacak. Konuşamıyorda benim çocuğum daha yeni yeni kendini ifade ediyor. Başka şeylere başvurmak zorunda kaldım.”*

*“Şimdi benim çocuğumu özel eğitim sınıfına alacaklar birinci sınıfa gidince. Ben özel eğitim sınıfında olmasını istemiyorum. Mesela benim çocuğum durumu kötü değil. Özel eğitim sınıfında daha çok etkileneceğini düşünüyorum.”*

Annelerin, okul öncesi eğitimden beklentilere verdiği yanıtlar ilk başta kodlama anahtarına aktarılmıştır. Kodlama anahtarında verilen görüşler etrafında benzer görüşe vurgu yapanlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme ile ilgili görüşler **eğitim sürecinde veli bilgilendirilmesi, ücretsiz eğitim materyal desteği, çok boyutlu destek** kodları bir alt tema altından birleştirilmiş ve bu alt tema **“bilgi ve destek gereksinimi”** şeklinde adlandırılmıştır. **Bilgi ve destek gereksinimi** alt teması altında annelerin görüşlerinden alıntılar şöyledir:

Anne-8 **bilgilendirilme**, RAM'dan aileye sağlanacak olan özel gereksinimli çocuğu için **rehberlik desteği** talebi olduğu görülmektedir. Anne -10 ise çocuklarına yardımcı olabilmeleri için **maddi ve manevi desteğe ihtiyacı** olduğunu belirtmektedir. Çocuğunun işitme engeli probleminin olduğu ve işitme cihazlarının pahalı olmasından şikayetçi olduğu verdiği görüşlerde yer almaktadır.

Anne-8:

*“...RAM aileyi bilgilendirip çocuğun durumuyla ilgili bize rehberlik etmelidir. Biz bilgilendirilmediğimiz için çocuk evde daha çok geriye gidiyor.”*

Anne- 10:

“Maddi manevi destek olmaları lazım. Çünkü bu çocukların manevi olduğu gibi maddi desteğe de ihtiyacı var. Okullarda ücret alınmaması lazım. İşitme engelli olduğu için çocuğum ihtiyaçları çok işitme cihazları çok pahalı ve sürekli tamir istiyor. Onun için anasınıfı ücreti alınmamasını isterim.”

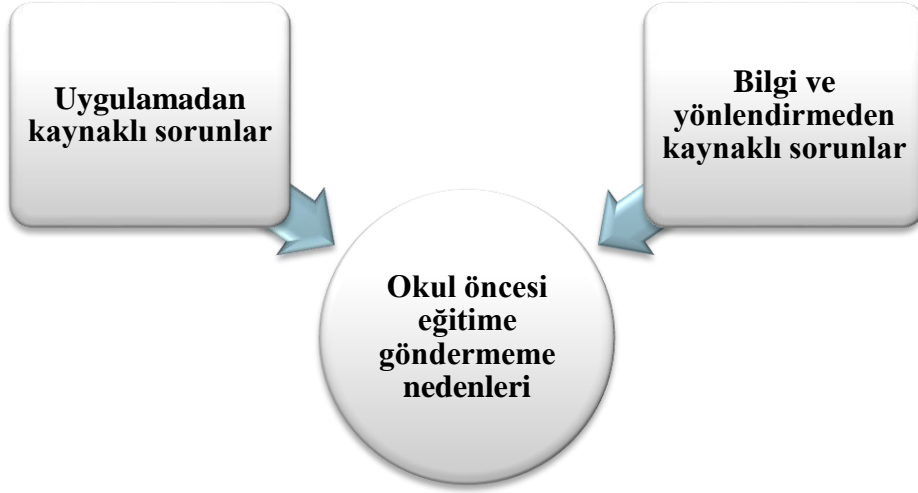
### 2.5.5. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri

Katılımcı annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları kararı olmasına rağmen göndermemeleri konusu ile ilgili deneyimleri öğrenilmek istenmiştir. Annelerin deneyimleri, önerileri ve görüşleri “Çocuğunuzun okul öncesi eğitime yerleştirme kararı olmasına rağmen okul öncesi eğitime göndermeme nedenleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?” Soruları doğrultusunda alınmıştır. Bu doğrultuda alınan görüşler okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri teması altında toplanmıştır. Analizler sonucunda okul öncesi eğitime yerleştirme kararı olmasına rağmen okul öncesi eğitimine göndermeme nedenlerine yönelik anne görüşleri iki alt tema altında toplanmıştır. Annelerin çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirme kararı olmasına rağmen okul öncesi eğitimine göndermeme nedenlerine yönelik tema altında yer alan iki alt tema ve bunları oluşturan ilgili kodların frekansı Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 11. Okul öncesi eğitime göndermeme nedenlerine ilişkin tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı**

<b>Tema-5</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodların Frekansı (f)</b>
Okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri	*Bilgi ve yönlendirmeden kaynaklı sorunlar	Bilgi eksikliği (5), güvenmeme (5), okulun kabul etmemesi (5), çocuğun engel derecesi (2), zorunlu olmalı (1),
	*Uygulamadan kaynaklı sorunlar	

Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime göndermeme nedenlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların frekansı Tablo 11’de sunulmuştur. Okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram ise Şekil 6’da gösterilmektedir.



**Şekil 6. Okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram**

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda annelerin, Tablo 11’de ki *bilgi eksikliği, güvenmeme, okulun kabul etmemesi, çocuğun engel derecesi, zorunlu olmalı* şeklinde kodlara ayrılmıştır. Bu kodlama sonucunda *bilgi eksikliği ve güvenmeme* kodları “*bilgi ve yönlendirmeden kaynaklı sorunlar*” diğer kodlara baktığımızda ise *okulun kabul etmemesi, çocuğun engel derecesi, zorunlu olmalı* kodları da “*uygulamadan kaynaklı sorunlar*” şeklinde iki alt tema etrafında toplanmıştır.

**Bilgi ve yönlendirmeden** kaynaklı sorunlar alt teması incelendiğinde annelerin “*haberimiz yoktu*”, “*yönlendirilmedik*” şeklinde ifadeler kullandıkları görülmektedir. Güvenmeme kodunda ise devlet okullarının çocuklarının gereksinimine karşılık veremeyeceğini düşündükleri için ya da çocukların engel türünün ağır olmasından ötürü çekincelerinin olmasından ötürü güven sorunu yaşadıklarına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bilgi ve yönlendirmeden kaynaklı sorunlar alt teması altında görüş bildiren annelerin görüşlerinden alıntılar şöyledir:

Annelerin özel gereksinimli çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenlerine baktığımızda Anne-1 ve Anne-7 göndermeme nedenlerinin **haberlerinin olmamasından** kaynaklandığını görmekteyiz.

Anne-1:

“*Evet hiç kaydolmadık.*”

–ARAŞTIRMACI: Çocuğunuzun okul öncesi eğitime yerleştirme kararı olmasına rağmen okul öncesi eğitime göndermeme nedenlerinizi açıklayabilir misiniz?

–Anne-1: Nedenimiz yok haberimiz yoktu çünkü.”

Anne- 7:

“Göndermeme sebebim yok gönderemedim. Haberimiz yoktu hiçbir şekilde. Ben bilseydim bu zamana kadar kırk defa gönderirdim. Mayıs ayında başlıyormuş kayıtlar gençlik merkezinde önce ona sonra devlet okuluna sonra da ilkokula başlamasını istiyorum. Şahsen doktor kontrolünde geç başlamasını istiyorum.”

Anne-2, Anne-3 ve Anne-4 çocuklarının özel gereksinimlerinden dolayı okul öncesi eğitime göndermekte **endişe duyduklarını** ifade etmişlerdir. Bu endişelerinin ise en kapsamlı **güven probleminden** dolayı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Anne-4, çocuğunun tipik gelişim gösteren diğer **akranları tarafından kabul edilemeyeceğini** düşündüğünü ve bununda göndermemesine sebep olduğunu vurgulamıştır.

Anne- 2:

“Gidememe nedeni hem bizim bilmediğimiz... hem de bilmiyorum çocuğumuzun durumundan dolayı da olabilir.”

ARAŞTIRMACI: “Çekinceleriniz mi oldu?”

–Anne-2: Evet alışabilecek mi ortamda yapabilecek mi açıkcası bir güven”

Anne- 3:

“Devlet okuluna çocuğumu güvenip te kesinlikle gönderemem çünkü çocuğum çok ağır...”

Anne- 4:

“Çocuğumu güvenemem hocam. Yani bir devlet okuluna güvenip çocuğumu gönderemem. Hani göndersem bile çevrede çocukların benim çocuğumu içlerine almayacaklarını biliyorum Bazen parka filan gidiyoruz. Normal çocuklar neyi var, niçin yürüyemiyor dediği zaman olmaz öyle nasıl gönderebilirim ki.”

Uygulamadan kaynaklı sorunlar alt temasında çocuğun engel durumundan türü okulların kabul etmemesi, okullarda okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında izlenecek net bir prosedürün olmadığı ifade edilmiştir. Diğer bir alt tema olan “**uygulamadan kaynaklı sorunlar**” alt temasına ilişkin anne görüşlerini ele aldığımızda şu şekildedir.

Uygulamadan kaynaklı sorunları incelediğimizde bazı annelerin (Anne-9 ve Anne-10) **yeterli düzeyde öğretmen desteği alamadıklarını** ifade ettikleri görülmektedir. Bazı anneler ise okul idaresinin (Anne-5, Anne-8) çocuklarını kaydetmediğini ya da kayıt olduktan sonra kabul etmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Anne-9 **hem okul idaresi hem de öğretmenin** özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumlarından dolayı okul öncesi eğitime göndermediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili genel olarak uygulamalardan kaynaklı sorunları bu şekilde ifade etmişlerdir.

Anne- 9:

*“Ben raporu götürüp kaydettirdiğimde bize bu hak verilmiş ama okulda müdür ya da müdür yardımcısı hiçbir şekilde yardımcı olmuyor. Sanki okul onlara ait Ram ve devlet ne söylesen söylesin kendi bildiklerini okuyorlar. Ben hatta Rama gidip şikâyet edebileceğim bir yer aradım benim çocuğumu okula almadılar. İlk dönem gitmedi ikinci dönemde almadılar.”*

*“Hocam mesela ben devletin okulu almadı. Evimin yanında sosyal tesis var iki tane. Kuran eğitimi de veriliyor hemde okul öncesine hazırlık eğitimi var. Bütün çocukların hakkı olduğu gibi benim de çocuklarımın hakkı var eğitim almaya. Oraya gittim bana dedi ki siz devlete gideceksiniz bu çocuk kaynaştırma öğrencisi dedi. Ben diğer sosyal tesise gittim orada almadı. Okula göre çok uzaktı kabul etselerdi ona rağmen götürecektim. Sosyal tesiste almadı okul da almadı ben ne yapacağım çocuğumu. Seneye tutup birinci sınıfa koyacaklar bu çocuk ne öğrendi ki. Ne okul ne sosyal tesis bizi kabul etmedi. Sosyal tesisteki öğretmen bana şu cümleyi söyledi.*

*-Benim zaten sorunlu öğrencim var dedi çocuğumun yüzüne bakarak.*

*Çocuğumda ağladı bende ağladım. Yalvardım alması için. Benim çocuğumun yüzüne bakın sorunlu değil dedim. Benim çocuğum çok normal sadece %60 duymuyor tek sorunumuz bu. Çocuk oraya girdi çıkmak istemedi ağladı o ağladı ben ağladım. Direk bana çocuğunuz sorunlu demesi yüzüne bakmadan çok zoruma gitti. Almak istese çocuğumu okula alırdı. Kayıt yeri varken beni almadı. Benim zaten sorunlu öğrencim var dedi. Şikâyet de etsem işe yaramıyor. Onların keyfine kalmış. Neden ayrımcılık yapıyorlar. Ayrımcılığa karşıyım.”*

Anne-10:

*“İşte dediğim gibi öğretmenin öyle yapması beni biraz üzdü. Öğretmen bize destek olmadı.”*

Anne- 5:

“Okul müdürü... Okula alamayız okulla bağdaşmıyor diye bilgiler verdi, bir dönem rehabilitasyon merkezine gitsin sonra alırız diye söyledi. Halbuki çocuğum rehabilitasyon merkezine gitmişti.”

“Çocuğa yetişemediğini söyledi, benim ilgilenmem gereken 16 çocuk var dedi. Stajeri olduğu halde yetişemiyorum dedi. O yüzden kabul etmedi.”

Anne- 8:

“Diğer çocuğumda da aynı şekilde Mesela Ramdan rapor veriliyor, çocuk okul düzeyinde gibi okula gidiyorsun müdür görüyor, müdür yardımcısı görüyor hiçbir kapasitesi yok çocuk yapamayacak edemeyecek bu konuda daha disiplinli olunması gerek.”

“Dönem başında gelseydin, yok dönem sonu vs. Bu konuda aileler daha çok bilgilendirilmelidir.”

“Bu eksik Ram olduğunu düşünüyorum Ram çocuğu değerlendirecek belirli okullara zorunlu gibi bir durum olacak. Bu işlerde sanki okuldaki müdürün insiyatifine kalıyor. Öğretmenin insiyatifine kalıyor. Bu böyle olmamalıdır. Diğer çocuğumda bana işte getir annesi bir bakalım okula denildi. Çocuğumu gördüler çok ağırmış olmadı dediler. Biz ramla çalışıyoruz Ramın bize verdiği değerlendirme önemli diyerekten önümüzü kapattılar. Ram bu işi zorunlu yapmalıdır.”

#### 2.5.6. Okul öncesi eğitime devam edilmediği sürece yapılanlar

Annelerin, okul öncesi eğitimden beklentiler hakkındaki görüşlerinin ne olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukların nitelikli eğitim hizmeti alabilmeleri için sizce neler yapılmalıdır? Sorusu sorularak deneyimleri öğrenilmek istenmiştir. Katılımcı annelerden alınan cevaplar doğrultusunda görüşleri Tablo 12’de tema ve kodlar şeklinde gösterilmiştir. Katılımcılardan okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar konusunda alınan görüşlere yönelik yapılan içerik analizi sonucunda üç alt temaya ulaşılmıştır.

**Tablo 12. Okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar temasına ilişkin oluşan alt temalar ve kodların frekans dağılımı**

Tema-6	Alt Temalar	Kodların Frekansı (f)
--------	-------------	-----------------------

Okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar	*Bireysel ilgilenme *Özel eğitim desteği *Evde beceriler kazandırma	Kendim ilgilenildim (1), özel öğretim desteği (4), vakit geçirmede çok zorlanma (7), fizik tedavi (2), duyu bütünleme (2), parka gitme (2), evde beceriler kazandırma (6), ödüllendirici etkinlikler (1), pekiştirici etkinlikler (1), dil gelişimi (1) boyama etkinlikleri (2), puzzle (1), öğrendikleri pekiştirme (1), top oynama (1), sayı ve çizgi becerileri (1), çizgi film izletme (1)
--	---	--

Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların frekansı Tablo 12’de sunulmuştur. Okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram ise Şekil 7’de gösterilmektedir.



**Şekil 7. Okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram**

Annelerin, okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar hakkında verdikleri yanıtlar ilk başta kodlama anahtarına aktarılmıştır. Kodlama anahtarında verilen görüşler etrafında benzer görüşe vurgu yapanlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar ile ilgili görüşler *kendim ilgilendim, vakit geçirmede çok zorlanma* kodları bir alt tema altından birleştirilmiş ve bu alt tema “**bireysel ilgilenme**” şeklinde adlandırılmıştır. **Bireysel ilgilenme** alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anne görüşlerini incelediğimizde çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmedikleri süreçlerde farklı şekillerde uygulamalar, etkinlikler ya da destekler sundukları göze çarpmaktadır. Anne-10'nun bu süreçte **çeşitli el becerileri, setler, çizgi çalışmaları** gibi ek destekler sağladığını görmekteyiz. Anne-3 çocuğunu okul öncesi eğitime göndermediği süreçte **kendisinin ilgilendiğini, ev içinde çeşitli temek bakım becerileri, konuşmayı geliştici çalışmalar, renk, harf, sayıları öğretme çalışmalarını** yaptığını ifade etmiştir. Anne-7 ise çocuğun iletişim alanlarını etkileyen unsurlardan bir kısmını **(TV-İnternet) kaldırdığını ve birebir ilgiyi artırdığını** söylemiştir. **Bire bir ilgilenme** sonucunda çocukları için daha iyi bir yaşam alanı oluşturduklarını, **boyama çalışmaları, ödüllendirme yoluyla davranış kazandırma çalışmaları** yaptıklarını ve bunların çocuklarının gelişimine katkı sağladığını vurgulamıştır. Anne-9 çocuğunun **dil gelişimi ile ilgili çalışmalar, şarkılarla heceleme, renkleri öğretme, sayıları çalışma, gelişim dönemlerine uygun oyunlar oynadıklarını, evde sürekli ilgilendiklerini** belirtmiştir.

Anne-10:

*“Evde kendisine anasını seti aldım. Çok seviyor. Boyama ve el becerilerini çok seviyor. Sayılar çizgiler onlarla uğraşmayı çok seviyor. Sadece boyama istemiyor bende gelişmesi açısından set aldım.*

Anne- 3:

*“Onun dışında bende ilgileniyorum çocuğumla bazı şeyler öğrenemsi hakkında. Renkleri öğrettim, harfleri öğrettim, sayıları öğrettim, el yıkamayı öğrettim, konuşmasada el hareketleriyle neyi isteyeceğini öğrendi.”*

Anne- 7:

*“Biz televizyonu kaldırdık bilgisayarı kaldırdık. Onun için bir yaşam alanı oluşturmaya çalışıyoruz. İnternetimizi kapattırdık. Başka onun için yapabileceğimiz boyamalar ödülleri bunları sağlamaya çalıştık. Ama yaptığımız herşeyin de sonucunu aldık şükürler olsun.”*

Anne- 9:

*“Önce dil gelişimiyle başladık. Şarkılarla hecelerle çalıştım. Renkleri sayıları çalıştık. Yaşıyla alakalı oyunlar oynadık. Evde sürekli okul gibi ilgilenemiyorum.”*

Anne-2 çocuğunun okul öncesi eğitime devam etmediğinde bu durumun onu **çok zorladığını** bir deneyim olarak aktarmıştır. Çocuğun gereksiniminden dolayı **çok**

**ilgilenilmesi** gerektiğini ve **tüm gününü ona ayırdığını** ve bu durumun **zorlayıcı** olduğunu ifade etmiştir. Tüm gün kendisi ile olmasının **dezavantaj olduğunu, çocuğunun akran gruplarıyla kaynaşamadığını, akran grubundan mahrum kaldığını** belirtmiştir. Çocuğunu tek başına bıraktığında, **çocuğunu kaybetme korkusu, çocuğun başına bir şey gelecekmiş endişesi yaşadığını** bu durumunun kendisini korkuttuğunu ifade etmiştir.

Anne-2:

*“Benim için açıkçası çok zor geçiyor, hala da öyle çocuğuma haftada iki saat rehabilitasyon eğitimi aldırıyorum onun dışında başka bütün gün çocuk benimle. Bütün gün çocuğun yükü üzerimde. Buraya bile gelirken komşumla beraber geldim. Yani çok zor. Benim kendime vakit ayıramıyorum. Bir markete gidemiyorum. Tamamen ona bağımlı durumdayım şu anda çocuğumda bana bağımlı durumda .Çocuğum içinde kötü bir durum. Bütün gün beni görüyor. Benim dışımda başka kimseyi görmüyor. Arkadaş ortamı görmüyor. Çok fazla ortamlara götüremiyorum, çocuğumu. Mahrum kalıyor. Gittiğim zaman ben tek başıma yetemiyorum. Gücüm yetmiyor. Kaybedeceğim korkusu var. Başına bir şey gelecek zaptedemeceğim korkusu var yani o korkuyla geçirdik.”*

Anne-4 çocuğunun okul öncesi eğitime devam etmediğinde **onunla ilgilendiğini, öğrenebileceği şeyleri aktarmaya çalıştığını** belirtmiştir. Ek olarak çocuğunun gereksinimi için **ek tedaviler ve dersler aldığını** belirtmiştir. Anne-2 ise çocuğuyla **çok fazla ilgilenemediğini, çocuğuna evde beceriler kazandırmada kendini çaresiz hissettiğini** ifade etmiştir. Ev içerisinde **kâğıt kalem çalışmaları, komut alma-verme etkinlikleri yaptıklarını** ancak bunların **yeterli olmadığını** belirtmiştir.

Anne- 4:

*“Çocuğumla ilgileniyorum Öğrenebileceği şeyleri öğretmeye çalışıyorum. Tedaviye götürüyorum, ders aldırıyorum o şekilde yapıyoruz”*

*“Evdede öğretmeye çalışıyorum. Renkleri sayıları öğrettim konuşamıyor ama el hareketleri ile anlıyoruz öğrendiğini.”*

Anne- 6:

*“En fazla yanında okula gidecek misin, ablası hazırlandığında bir heyecan, bir kalem kağıt kardeşleri ders çalışırken veriyoruz. Başka da bir şey yapamıyoruz. Çocuk öyle kalıyor. Aile yeterli olmuyor komut almada vs. Ne verebiliriz ki evde çocuğa. Ne vereceğimizi bilmiyoruz. Evde sürekli bilgisayar oynamak istiyor. Çizgi film seyretmek istiyor. Ben evde temizlik yapıyorum ilgilenemiyorum.”*

Analiz sonucunda okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar ile ilgili görüşler *özel öğretim desteği, fizik tedavi, duyu bütünleme* kodları bir alt tema altından birleştirilmiş ve bu alt tema “**özel eğitim desteği**” şeklinde adlandırılmıştır. **Özel eğitim desteği** alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anne görüşleri incelendiğinde Anne-3 ve Anne-4 çocukları için **özel destek** olarak **fizik tedavi ve duyu bütünleme** aldıklarını ifade ederken; Anne-1 **özel eğitim öğretmeni tuttuğunu ancak herhangi bir fayda görmediğini** belirtmiştir. Anne-2 ve Anne-9 ise **rehabilitasyon desteği** aldıklarını ifade etmişlerdir. Anne-9 rehabilitasyon desteğine **ek olarak evde pekiştirme etkinlikleri, dil gelişimi için çalışmalar** yaptığını belirtmiştir.

Anne- 3:

“...bir saatte fizik tedaviye gidip geliyoruz...duyu bütünleme aldırıyorum”

Anne- 4:

“Fizik tedaviye götürüyorum...duyu bütünleme alıyor”

Anne- 1:

“Evde bir şey yaptığım yok sadece yeri geldi özel öğretmen de tuttum ben, ondan da bir fayda görmedim. En son onu da bıraktık. Şimdi anaokulunu öğrendim ona yazdırmaya karar verdim.

Anne- 2:

“Benim için açıkçası çok zor geçiyor, hala da öyle çocuğuma haftada iki saat rehabilitasyon eğitimi aldırıyorum.”

Anne- 9:

“Zaten rehabilitasyona geliyor çocuğum. Haftada iki gün. Öğretmenin rehabilitasyonda öğrettiklerini evde pekiştirmeye çalışıyoruz. Önce dil gelişimiyle başladık.”

Analiz sonucunda okul öncesi eğitime devam edilmediğinde yapılanlar ile ilgili görüşler *parka gitme, evde beceriler kazandırma, ödüllendirici etkinlikler, pekiştirici etkinlikler, dil gelişimi etkinlikleri, boyama etkinlikleri, puzzle, öğrendikleri pekiştirme, top oynama, sayı ve çizgi becerileri, çizgi film izletme* kodları bir alt tema altından birleştirilmiştir. “**Evde beceriler kazandırma**” olarak adlandırılan bu alt tema ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anne- 6:

*“Parka gidiyoruz. Boya filan yaptırmaya çalışıyorum fakat beni çok dikkate almıyor okul gibi olmuyor. Okulda daha da iyi. Çok büyük kaybı var okula gitmediği için. Evde sürekli bilgisayar oynamak istiyor. Çizgi film seyretmek istiyor. Ben evde temizlik yapıyorum ilgilenemiyorum.”*

Anne- 8:

*“En fazla yanında okula gidecek misin, ablası hazırlandığında bir heyecan, bir kalem kağıt kardeşleri ders çalışırken veriyoruz...”*

Anne- 9:

*“...Önce dil gelişimiyle başladık. Şarkılarla hecelerle çalıştım. Renkleri sayıları çalıştık. Yaşıyla alakalı oyunlar oynadık. Evde sürekli okul gibi ilgilenemiyorum. Bu çocuğum haricinde diğer çocuklarım var. İşitme engelli bir çocuğum daha var. Okula devam edememekten benim çocuğum geri kaldı. Maddi gücüm yok ki kreşe göndereyim. Ben çok istedim çocuklarımın eğitimi için köyü bırakıp geldim buraya. Buraya geldik buradaki okullar köyden daha kötü. Biz bu konuda çok mağddur olduk. Diğer işitme engelli çocuğum da okul öncesi eğitimi alamadığı için geri kaldı.”*

*“Çocuğum okula gittiğinde evimin işini yaparım Çocuğum okuldan geldiğinde Çocuğumla ilgilenirim. Bunu başaramıyoruz. Çocuğum okul öncesine gitse daha farklı olacaktı. Farklı bir ortam görecek. Evde benimle oturmak yerine kaynaşacaktı. Bazen komşunun çocuklarını getiriyorum oynasın kaynaşsın diye. Ama okul gibi olmuyor. Okul olmuş olsa ben bunları yapmak zorunda kalmayacaktım. Belki çevremizde iyi insanlar yok beni hoş görmeyecekler bu durumdan dolayı.”*

### **2.5.7. Konuyla ilgili annelerin ek görüşleri**

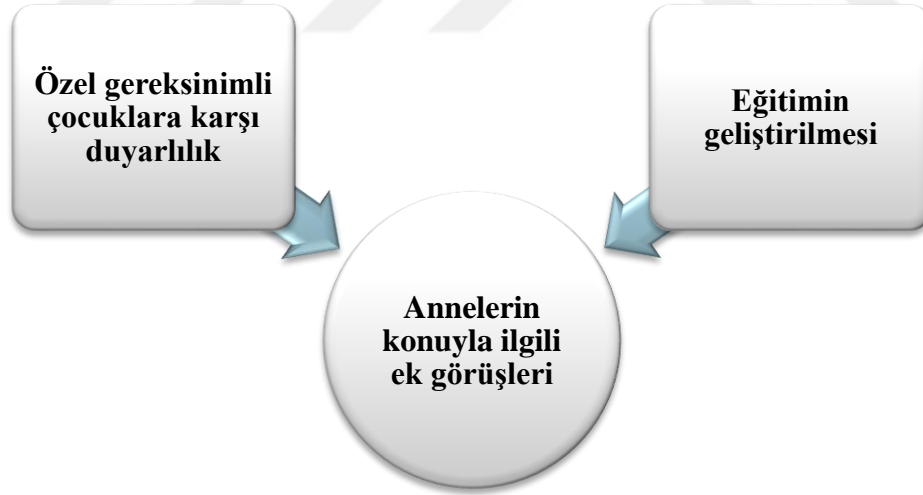
Nitel araştırmalarda katılımcıların deneyimleri keşfedilmek istendiğinde her katılımcının deneyim çeşitliliğine ulaşılması bazen mümkün olmamaktadır. Konunun tüm boyutları sorular aracılığıyla öğrenilememektedir. Konu ile ilgili ek görüşlerin, deneyimlerin alınması deneyimlerin daha fazla aktarılmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimsek, 2018). Annelerin, özel gereksimimli çocuklarının okul devam etme durumlarına ilişkin yapılan görüşmelerde ek görüşleri veya konuyla ilgili paylaşmak istedikleri, deneyimleri hakkındaki görüşlerinin ne olduğu *Yanıtladığınız sorular dışında bu konuyla ilgili paylaşma istediğiniz başka şeyler varsa açıklar mısınız?* Sorusu sorularak deneyimleri öğrenilmek istenmiştir. Katılımcı annelerden alınan cevaplar doğrultusunda görüşleri Tablo 13’te tema, alt temalar ve

kodların frekansları şeklinde gösterilmiştir. Analizler sonucunda konuyla ilgili annelerin ek görüşleri iki alt tema ile açıklanmıştır.

**Tablo 13. Annelerin konuya ilişkin ek görüşlerinin yer aldığı tema, alt tema ve kodların frekans dağılımı**

<b>Tema-7</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodların Frekansı (f)</b>
Annelerin konuyla ilgili ek görüşleri	*Eğitimin geliştirilmesi *Özel gereksinimli çocuklara karşı duyarlılık	Fikrim yok (5), Destek eğitim ihtiyacı (3), eğitim kurumlarının denetlenmesi (2), bireysel derslerin takibi (1), daha düzenli olması (1), öğretmen duyarlılığı (4), toplumsal duyarlılık (1), eğitim hakkı (1), empati (2) devlet politikalarından memnuniyet (1)

Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime ilişkin ek görüşlerinden elde edilen kodların frekansı Tablo 13'te sunulmuştur. Annelerin konuyla ilgili ek görüşleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram ise Şekil 8'de gösterilmektedir.



**Şekil 8. Annelerin konuyla ilgili ek görüşleri temasına ilişkin alt temaları gösteren diyagram**

Annelerin, konuyla ilgili ek görüşleri verdiği yanıtlar ilk başta kodlama anahtarına aktarılmıştır. Kodlama anahtarında verilen görüşler etrafında benzer görüşe vurgu yapanlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda çocukların okul devam etme durumlarına ilişkin ek görüşlerinden *destek eğitim ihtiyacı, eğitim kurumlarının denetlenmesi, bireysel derslerin*

**takibi, daha düzenli olması** kodları bir alt tema altından birleştirilmiş ve bu alt tema “**eğitimin geliştirilmesi**” şeklinde adlandırılmıştır. **Eğitimin geliştirilmesi** alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anne-2 rehabilitasyon desteği konusunda **devlet politikalarından memnuniyetini dile getirmiş ancak bunun yeterli olmadığını** ifade etmiştir. **Rehabilitasyon aldıkları eğitimin artırılması** ve haftada 5 gün şeklinde olması gerektiğine yönelik bir öneri sunmuştur. Ek olarak yetkili kişilerin **özel gereksinime sahip çocukları ve annelerinin yaşadıkları deneyimlere kulak vermesini** de ek görüş olarak ifade etmiştir. Anne-8 verilen eğitimlerin daha düzenli olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca çocuklarına verilen **eğitimin yeterli olup olmadığını denetlenmesi** gerektiğini de vurgulamıştır.

Anne-2:

*“Yani devletimiz sağolsun bize bu rehabilitasyon süresini vermiş, ücretsiz gönderiyoruz, ama bunun yetmediğini düşünüyorum. Açıkçası bunu söylüyorum. Sesimi duyan duycak kişilerden ben bunu istiyorum. Bu iki saat rehabilitasyon eğitimi bizim çocuklarımıza yetmiyor. Biz çocuklarımızın haftada 5 gün eğitim almasını istiyoruz. Sağlıklı çocukların aldığı eğitim gibi bizim çocuklarımızın da haftada 5 gün özel eğitim almasını istiyorum. Sesimizi duyan varsa bize lütfen yardımcı olsunlar bu konuda”.*

Anne-8:

*“Yani onun dışında rehabilitasyon da yetersiz kalıyor. Yeterli eğitim yok. Bireysel derslerde yeterli takip yok. Daha düzenli olmalıdır. Bizim çocuğumuza yeterli eğitim verilip verilmediği ile ilgili yeterli denetim yapılmalıdır”.*

Annelerin, konuyla ilgili ek görüşleri verdiği yanıtlar ilk başta kodlama anahtarına aktarılmıştır. Kodlama anahtarında verilen görüşler etrafında benzer görüşe vurgu yapanlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda çocukların okul devam etme durumlarına ilişkin ek görüşlerinden **öğretmen duyarlılığı, toplumsal duyarlılık, eğitim hakkı, empati** kodları bir alt tema altından birleştirilmiş ve bu alt tema “**özel gereksinimli çocuklara karşı duyarlılık**” şeklinde adlandırılmıştır. **Özel gereksinimli çocuklara karşı duyarlılık** alt teması ile ilgili annelerden alınan görüşler şu şekildedir.

Anne-5:

*“Devletimden bir şey beklemiyorum. Ama okul içinde gerek okul müdürü olsun gerek öğretmen olsun duyarlı olmalarını istiyorum. En azından empati kurup bizim bir çocuğumuz olsa ne yapardık demelerini istiyorum”.*

Anne-9:

*“...Almak istese çocuğumu okula alırdı. Kayıt yeri varken beni almadı. Benim zaten sorunlu öğrencim var dedi. Şikayet de etsem işe yaramıyor. Onların keyfine kalmış. Neden ayrımcılık yapıyorlar. Ayrımcılığa karşıyım.”*



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışma ve öneriler yer almaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler, okul öncesi eğitim döneminde özel gereksinimli çocuğu olan 10 annenin görüşleri ile sınırlıdır. Elde edilen veriler bu doğrultuda alanyazın ışığında tartışılmıştır.

#### 2.6. Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucunda oluşan tema ve alt temaların tartışılması araştırma konusuyla ilişkili diğer araştırmaların sonuçları ve bunların bu araştırma sonucu ile ilişkisi ele alınmıştır. Bu kapsamda, bu araştırmanın sonuçları ile doğrudan ve dolaylı olarak destekleyen ya da tam tersi sonuçlar bulan diğer araştırmalara yer verilmiştir.

Bu çalışmada, katılımcı anneler okul öncesi eğitimin çocuklarının akran iletişimini artırdığı ve sosyal-duyusal gelişim, öğrenme alanlarında önemli katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler okul öncesi eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için zorunlu olması gerektiğini vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gereksinim ve ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği görüşü de anneler tarafından vurgulanmıştır. Özel gereksinimli çocuklarına yönelik eğitim olanakları konusunda bilgi ve yönlendirme eksikliklerinin olduğu anneler tarafından vurgulanan diğer bir konu olmuştur. Anneler ayrıca okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukları için uygun eğitim ortamının önemli bir konu olduğunu ifade etmişlerdir.

Simmons (2016), yaptığı çalışmada ebeveynlerin, kaynaştırma eğitiminin çocuklarına fayda sağlayıp sağlamadığı konusundaki görüşleri farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, çoğu ebeveyn genel eğitimin ideal olduğu konusunda hemfikirken, bazıları bunun çocuklarına fayda sağlamayacağını düşünüyorlardı. Çalışmasında, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için, birlikte aynı eğitim ortamında olmak, birlikte öğrenmek, kişisel hikâyelerini paylaşmak, bu çocukların gelişim aşamalarında aynı ortamda olmaları ebeveynler için değerli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip anneler, çocuklarının kaynaştırma uygulamalarında diğer çocuklardan elde ettikleri birçok kazanım olduğunu vurgulamışlardır. Bu yönüyle bu çalışmada elde edilen görüşleri destekler niteliktedir.

Bu çalışmada özel gereksinimli okul öncesi çocukların annelerinin okul öncesi eğitimin *akran etkileşimi*, *çocuğun gelişimine katkı sağladığı*, *sosyal beceri kazandırdığı*, *faydalı olduğu* şeklinde görüşler sundukları görülmektedir. Bu sonuçlara paralel olarak Guralnick, Connor ve Hammond (1995) araştırmalarında, özel gereksinime sahip okul öncesi çocuğu olan anneler, özel gereksinimli çocuklar için oluşturulan özel sınıflar ya da tipik

gelişim gösteren öğrencilerle kaynaşmalarını destekleyen kaynaştırma uygulamalarının çocuklarının akranlarıyla bir arada olmalarının akran etkileşimi açısından oldukça değerli görmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar, diğer çocuklarla aynı eğitim hakkına sahiptir. Ancak, bu çalışma, bu çocukların okul öncesi ortamlara erişmek için akranlarıyla aynı fırsatlara sahip olmadıklarını göstermektedir. Annelerin bu konudaki görüşleri; RAM ve okul öncesi kurumları arasında iş birliğinin sınırlı olduğu, okul öncesi eğitim öğretmenleri ve okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda sorumluluk almak istemedikleri yönünde olmuştur. Ayrıca, çocukların okul öncesi eğitime yerleştirilmeleri ve devamını mümkün kılan temel unsurların -ailelerin bilgilendirilmesi, özel gereksinimli çocuklar, ebeveynler ve eğitim kurumları arasındaki iletişim güçlendirilmesi- önerilebilir. Bu süreci başlatmak için yine sağlıktan sosyal hizmetlere kadar geniş bir iletişim ağına ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada anne görüşlerinden elde edilen okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarından haberlerinin olmadığı, bilgi ve yönlendirme ihtiyaçlarının olduğu, okul tarafından kabul edilmediklerini, uygulamalarda yaşanan sorunların var olduğu, bilgi talebi, yönlendirilme taleplerinin olduğu, kaynaştırma uygulamaları taleplerinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, N. Özlü ve Rasmussen (2018) tarafından okul öncesi dönemde özel gereksinime sahip çocukların anne ve babaların gereksinimleri hakkında yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlarda ebeveynlerin bilgi taleplerinin olduğu ve sosyal destek ihtiyaçlarının olduğu bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sosyal destek, bilgi, yardım ve uyarılma gereksinimlerinde, annelerin babalara göre daha fazla ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir.

Çocuklar okul çağına geldiğinde, onlar için ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak okulu bulmak ebeveynler için zorlayıcı ve zaman alıcı bir süreçtir. Çocukların ihtiyaç duyduğu desteğin planlanmasını ve sağlanmasını kolaylaştırmak için ebeveynlerin bu süreç hakkında zamanında bilgi almaları ve bu süreci başlatmak için kendilerine yardımcı olabilecek bir kişiye erişebilmeleri önemli görünmektedir. Özel gereksinimli çocuğa yönelik sunulacak olan eğitim uygulamalarına yönelik prosedürlerin, yasal düzenlemelerin ve denetlemelerin olması hem ebeveynlerin endişelerini azaltacağı hem de özel gereksinimli çocuğun okul öncesi eğitime katılımlarını artıracığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, annelerin özel gereksinime sahip çocuklarının okul öncesi eğitime yerleştirilme ve kayıt süreçleriyle ilgili yaşadıkları deneyimler incelendiğinde; okul öncesi eğitime kayıt süreci yaşayanların olduğu, kaydolamayanların bilgi ve yönlendirilme

eksikliğinden kaynaklı kayıt olamadığı görülmüştür. Kayıt süreci yaşamasına rağmen okul idaresi ya da öğretmen tarafından kabul edilmedikleri, kayıt sürecinde çevreden ya da RAM'dan bilgi alma gibi deneyimlerinin olduğu görülmüştür. Annelerin özel gereksinimli çocukları için kaynaştırma uygulamaları taleplerinin yeterince karşılanmadığı, sistemin zorunlu olması şeklinde beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuklarda kaynaştırma uygulamaları konusunda yaşanan güçlüklerin ele alındığı bir çalışmada, anneler özel gereksinimli çocukları için, okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam ederlerken en fazla olumlu yaklaşımı öğretmenlerden, olumsuz yaklaşımları ise okul yönetiminden gördüklerini belirtmişlerdir (Tuş ve Tekinarslan, 2013). Bu araştırmada elde edilen bulgular, özel gereksinimli okul öncesi çocuklara yönelik tutumlar konusunda, okul yönetimi yaklaşımlarının benzer sonuçlar verirken öğretmen tutumları konusunda ise tam tersi sonuç verdiği görülmektedir.

Çocukların kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili önceden tanımlanmış ve standartlaştırılmış kararlar, uygulamaya geldiğinde ebeveynlerin yalnız kaldığı bir sürece dönüşmektedir. Söylem, eşitlik ve katılımın kapsayıcı eğitim değerlerini teşvik etmeyi amaçlasa da ebeveynler için süreç verilen hakkın savunulması şekline dönüşmektedir. Mevcut eğitim sistemi kaynaştırma sınıfına yerleştirmenin çocukları için faydalı olacağını, arkadaşlarıyla birlikte öğrenme, akademik ve sosyal olarak ilerleme fırsatı vereceğinin altını çizse de şikâyetle bulunan ebeveynlerden bazıları mevcut fiziksel ve akademik ortamın çocukları için uygun olmadığını savunuyorlar. (Temel ve İmir, 2010). Bu araştırmada, elde edilen sonuçlarda da okul öncesi eğitime yerleştirilme kararına ilişkin açık bir izlek olmasına karşın uygulamalarda annelerin güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca annelerin okul öncesi eğitimin yararları ile ilgili görüşlerinin verilen çalışmayla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Kayhan ve Özaydın (2018), okul öncesi eğitime devam eden ve yaşları 36-72 ay arasında değişen DS tanısı almış çocukların anneleriyle kaynaştırma uygulamalarının niteliği konusunda beş anne ile görüşme yapmışlardır. Yapmış oldukları çalışmada annelerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiş, okul öncesinde kaynaştırmanın niteliği, eğitim kurumlarına yönlendirmenin etkili olduğu, kabul süreci ve sosyal desteğin önemi vurgulanmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinde bilgi ve destek gereksinimlerinin olduğu, ayrıca annelerin uygun eğitim ortamına ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamışlardır.

Özel gereksinime sahip okul öncesi dönem çocuklarına yönelik destek ve eğitim haklarının Milli Eğitim tarafından yasa ve mevzuatlarla garanti altına alınmış olmasına

rağmen bazı uygulamalarda okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukları kabul etmedikleri belirtilmiştir. Her ne kadar desteklense de eğitim verilen bu kurumların sadece (%17'sinin) gerekli öğretmen ve materyal donanımına sahip olduğu görülmüştür (Killoran, Tymon ve Frempong, 2007). Bu bulgular, bu araştırmada okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam süreçlerinde annelerin yaşadıkları okul yönetiminden kaynaklı güçlükler, uygun eğitim ortamına ilişkin beklentiler gibi görüşlerle benzerlik göstermektedir.

Çocuğun genel yaşam kalitesinin değerini hem çocuğa hem de ebeveyne hissettirmek önemlidir. Çocuğun; okulun ve akran grubunun bir parçası olduğuna dair her türlü destek sağlanmalıdır. Çocukların sınıflara dâhil edilmesi ideal olsa da bunun çocuklar için faydalı olabilmesi için, okul hayatının her alanına tam olarak dâhil edilmediği görülür. Anneler tutarlı bir şekilde çocukları için doğru okulu bulmanın önemini belirtmişler aynı zamanda bu sürecin onlar için diğer annelere göre daha uzun ve karmaşık olarak tanımlamışlardır. Çocuklarının hepsine RAM tarafından bir eğitim hakkı tanınmasına rağmen süreç zaman alıcı ve bazen zor olarak tanımlanmıştır. Özellikle bireylerin ve kuruluşların tutumları hizmetler ve bireyler arasında koordinasyon ve iletişim eksikliği çocukların eğitim fırsatlarını değerlendirmesine engel olmaktadır. Anneler ayrıca, okulun kararlaştırılan desteği gerçekten sağlayıp sağlamayacağı konusunda endişelerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada da özel gereksinimli öğrencilerin anneleri okul öncesi eğitimin çocuk gelişimi için gerekli olduğuna (sosyal, akademik, bilişsel gelişim, psikomotor beceriler) ilişkin beklentileri olduğunu düşünmektedirler. Özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklarla bir arada olması gerektiğine dönük beklentileri vardır. Sosyal kabul ile ilgili endişeleri olup okul öncesi eğitime yerleştirmede yönlendirme eksikliğini ifade etmişlerdir. Annelerin çocuklarını okulun ve akran grubunun bir parçası olarak görmek istedikleri hatta bu durumu, fiziki imkânlardan daha önemli gördükleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Closs ve Burnett (1995) özel gereksinimli çocukların akranlarını eğitsel olarak takip etmenin yanı sıra, çocukların akran grubuna dâhil edilmesini tavsiye eden çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çocukların akranlarıyla birlikte oyun oynaması yalnızca sosyal destek ağlarının güçlenmesi değil aynı zamanda akademik ve gelişimsel potansiyellerine ulaştırmada da etkili bir destek olmaktadır.

Yazıcı ve Durmuşoğlu (2017), çalışmalarında, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sorunları incelemişlerdir. Çalışmaya katılan aileler, toplumdaki bireylerin özel gereksinimli çocuklarına karşı acıma, anlayışsız olma, şaşkınlık gösterme gibi davranışlar sergilendiğini; öğretmenlerden, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki yöneticilerden, devletten, sivil toplum kuruluşlarından ve yerel yönetimlerden beklentilerinin olduğu tespit

edilmiştir. Bu araştırmada da annelerin çocuklarının dışlanma hissinin olduğu, okul ve idarecilerden anlayışsız tavır görme, bekledikleri ilgiyi bulamama, gibi sonuçları tespit edilmiş olup daha duyarlı olmalarını beklemeleri yönündeki görüşleri araştırmayla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte annelerin “normal çocuklar” ifadesine sıklıkla başvurmuş olmalarının ayrımcılık anlamında toplumsal yanlış bir kanının yerleştirilmişliğini de göstermektedir. Annelerin bu ifadeyi sıklıkla kullanmalarının çocuklarına karşı bir dışlanma hissi, öğretmen ve okul idarecilerinden anlayışsız tavırlar görme ve bekledikleri ilgiyi bulamama gibi olumsuz yaşantıları sonucu oluştuğuna yönelik bir yorumlama getirilebilir.

Özel gereksinimli çocuklar, akranlarının ulaştığı çeşitli eğitim fırsatlarına, sosyal ve boş zaman etkinliklerine erişim şansına sahip olmalıdır. Bununla birlikte, özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimde yerleşme ve devam sürecinin belirli zorluklara sahip olduğu, dikkate alınması gereken birçok unsurun var olduğu bu araştırmada elde edilen önemli bir sonuçtur. Bunlar uygulamalardan kaynaklı zorluklar, özel gereksinimli çocuğun gereksinim türü, okul yöneticilerinin tutumları, bilgi ve yönlendirilme eksikliği, öğretmen tutumları, annelerin özel gereksinimli çocuklarına yönelik verilen eğitim hizmetlerinin kalitesine yönelik endişeleri, uygulamalardan kaynaklı güçlükler şeklinde özetlenebilir. Özel gereksinimli çocukların sahip olduğu eğitim haklarının verilen hizmetlerle tutarlı olması beklenir. Özel gereksinime sahip çocuklar için eğitim hizmetlerini sağlayan kurum ve kuruluşların ve buralarda hizmet veren personellerin bu konuda yeterli donanımlara sahip olması ailelerin verilen hizmetleri güvenmelerine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada okula güven ve çocukların ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını konusunda kaygı ve okulun çocuğa ve ihtiyaçlarına karşı doğru tutuma sahip olmasının önemi de vurgulanmıştır. Özellikle eğitime devam etme konusunda bu durumun belirleyici olduğu görölmektedir.

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime devam etmeme, okul öncesi eğitime geçişte yaşanan sorunlar ve okul öncesi eğitim kurumlarından ayrılma nedenlerinin araştırıldığı nitel bir çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Kurumun, özel gereksinimli çocuklara yeterli akademik ve sosyal beceriler kazandırmadığı, fiziksel mekân yetersizliği, öğretmenin eğitim kurumundan ayrılması, gereksiniminden dolayı kurumda istenmeme gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna kayıt öncesinde uygun kurum bulamama kaygısının en çok vurgulandığı, kayıt sonrasında ise eğitim kurumuna ilişkin güvensizlik yaşadıkları ve çocukların yeni ortama/gruba uyum sağlayamaması, akranları tarafından reddedilme sorunu, eğitimle ilgili mevzuatların iyileştirilmesine yönelik talepleri olduğu sonuçları bulunmuştur (Bakkaloğlu, 2003). Bu çalışma, yaş grubu ve özel gereksinimli öğrencileri ele alması itibariyle elde edilen sonuçların bu araştırmayla elde edilen kayıt

sürecinde okulun kabul etmemesi, okula güven sorunu, çocuklarının gereksinimlerinden ötürü yaşanan sorunlar bulguları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Yayla (2020), anne ve babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri ile ilgili yaptığı bir araştırma sonucunda şu verileri elde etmiştir. Anne ve babaların çocuklarının okul öncesi eğitim için yaşlarının ve dil gelişimlerini yeterli seviyede görmemeleri, çocuklarının tuvalet eğitimlerini tamamlamış olması, güvenlik kaygısı, çocuğa bakacak birinin var olmaması, çocuğun okul reddi, okul masrafları karşılayamama ve çocuklarını gönderecekleri yakın devlet okulunun olmaması gibi nedenlerle okul öncesi eğitime göndermediklerini belirtmişlerdir. Anne ve babalar okul öncesi eğitimin çocuklarına sosyalleşme, ilkokula hazırlık konusunda olumlu katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı anne ve babalar çevreden etkilenerek çocuklarını okula gönderirken çok az da olsa bazı ebeveynler ise çevreden etkilenerek okula göndermediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da anneler çocuklarının özel gereksinim derecesinden kaynaklı güven problemlerinin olması, çocuklarını okulun kabul etmemesi bulguları Yayla (2020) çalışmasındaki bulgulara paralellik göstermektedir.

Çocuğun özellikle sosyal becerilerin gelişmesi için aktivite temelli becerilere ihtiyacı vardır. Bu beceriler okul öncesi eğitim aracılığıyla verilemediğinde yani bir anlamda çocuk okula devam edemediğinde ailenin bu konuda çocuğa evde destek sunması gerekmektedir. Aile içinde de yeterli desteği alamazsa çocuk var olan becerilerin gelişim göstermesi çok zor olmaktadır (Karahan, 2019). Bu çalışmada elde edilen okul öncesi eğitime devam edilmediğinde neler yaptıkları sorulduğunda; annelerin evde çocuklarıyla bu süreçte bireysel ilgilendikleri, bazı annelerin özel eğitim desteği sundukları, bazı annelerin ise evde etkinlikler yaptıkları görülmüştür. Anneler bu süreçte sayı ve çizgi çalışmaları, oyun etkinlikleri, puzzle, top oynama, film izleme, becerileri pekiştirici çalışmalar parka gitme gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı annelerde okul öncesi eğitime devam etmediklerinde çocuklarını nasıl destekleyeceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Gelişim dönemi itibarıyla kritik bir dönem olan okul öncesinde özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime devam etmelerinin önemli olduğu görülmektedir.

Annelerin özel gereksinime sahip çocukları okul öncesi eğitime yerleştirilme ve devam etme süreçlerinde ek olarak özel gereksinimli çocuklara karşı duyarlı olunması ve bu çocuklara sunulan eğitimin geliştirilmesine yönelik görüşleri olduğu görülmüştür. Annelerin özel gereksinime sahip çocukları için destek eğitim ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Ayrıca özel gereksinime sahip çocukları için eğitim veren kurumların denetlenmesi, bireysel derslerin takibi, öğretmenlerin daha duyarlı olmaları, eğitim ortamlarının daha düzenli olması,

toplumun özel gereksinimli çocuklara daha duyarlı davranmalarını bekledikleri görülmektedir. Yayla (2020), annelerin ve babaların okul öncesi eğitime hangi koşullar sağlandığında gönderebilecekleri görüşlerini incelemiştir. Anne ve babalar okul öncesi eğitime güvenilir ortam ve fiziki koşulların uygunluğu, nitelikli öğretmen bulunduğu takdirde okul öncesi eğitime gönderebileceklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da anne görüşlerinden düzenli ortam talebi, öğretmenlerin duyarlı olmasının istenmesi destek eğitim beklentileri gibi sonuçları ile çalışmayı bu yönüyle desteklemektedir.

## **2.7. Öneriler**

Bu araştırmada öneriler iki kısımda ele alınmıştır. İlk kısımda bu araştırma sonucunda oluşan bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler verilmiştir. İkinci kısımda ileriye yönelik araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

### **2.7.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Kaynaştırma sürecine dâhil olan okul öncesi öğretmenlerini ve tüm personeli eğitmek, temel bir öncelik olarak görülmelidir.
- RAM'a eğitsel tanı için gelen öğrencilerin okul öncesine yerleşmeleri ailelerin isteğine bırakılmadan öğrencilerin okul kaydının MEB sisteminde adrese dayalı olarak okul kaydı olmalıdır. Bu doğrultuda MEB'e gerekli önerilerin yapılması gerekir.
- RAM'a eğitsel tanı için gelmiş ailelere tanılama sonrası okul öncesi eğitimin önem ve gerekliliği, okul öncesi eğitimin yapıldığı okullar ile ilgili bir bilgilendirme sistemi oluşturulmalıdır.
- Kaynaştırma süreci, ailelerin deneyimlerini ve beklentilerini, rızalarını ve itiraz etme haklarını dile getirmeye teşvik edildiği bir sürece dönüştürülmelidir.
- MEB sisteminde kaynaştırma uygulamaları okul öncesi eğitimden itibaren izlenmeye başlamalı ve zorunlu eğitim süresince devam etmeli.
- Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları konulu bir genelge hazırlanarak işleyişe açıklık getirilmeli.

### **2.7.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Ülke çapında özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime devam durumları hakkında boylamsal tarama çalışması yapılabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin özel gereksinimli çocukların devam durumları hakkındaki görüşleri ile ilgili bir durum çalışması yürütülebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine özel gereksinimli çocukların sınıflara yerleştirilmeleri ve örnek uygulamalara yönelik bir eylem araştırması yapılarak nitelikli kaynaştırma uygulamaları alan yazına tanıtılabilir.

### **2.7.3. Annelere Yönelik Öneriler**

- Özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin, eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde çocuklarının eğitim haklarını takip etmeleri önerilir.
- Annelerin okul öncesi eğitim sürecinde gerekli desteği sağlamalarının önemli olduğu bu çalışmada elde edilen bulgulardandır. Bu doğrultuda çocuklarıyla ev içi etkinlikler, geliştirici aktiviteler, gereksinime uygun materyaller, çocuk-anne ilişkisinde kaliteli zaman geçirmenin önemli unsurlar olduğu unutulmamalıdır.
- Annelerin çocuklarının gelişim süreçlerini takip etmeleri, kritik yaş dönemlerinde bazı becerilerin önemli olduğunu fark etmeleri gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

Ahad, A., & Benton, M. (2018). Mainstreaming 2.0. How Europe education system can boost migrant inclusion, Integration Futures Working Group, Migration Policy Institute Europe. *Brussels: Migration Policy Institute Europe*.

Akçamete, A. G. (1998). Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.) Türkiye’de Özel Eğitim (313-359). Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.

Akduman, G. G. (2013). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. G. U. Balat (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.

Akkaya, S. ve Güçlü, M., (2018). Okul Öncesi Eğitim Dönemi Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research* 11 (61). 628-634.

Akmeşe, P. P., ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.

Allen, K. E. ve Cowdery, G. E. (2005). *The exceptional child: inclusion in early childhood education*. USA: Thomson.

Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Altındağ Kumaş, Ö. ve Sümer, H (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (27), 163-173

Alver, B., Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2011 15 (1): 155-168.

Amponsah-Bediako, K. (2013). *Relevance of disability uygulamas from the perspective of a developing country: An analysis*. *Developing Country Studies*, 3(11).

Arabacı, N. ve Aksoy, A.B., (2005), Okul Öncesi Eğitime Katılım Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29,18-26

Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, C. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. Yapa Yayın: İstanbul.

Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269. Doi:10.1177/0165025409350959

Arı, A. ve Kartal, M.S. (2017). Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş. eğitim yayınları, (2.bsk), Konya. ([books.google.com](https://books.google.com) adresinden 03.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

Arıdağ, N. Ç., ve Erbiçer, E. S. (2018). Grupla psikolojik danışma uygulamasının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2), 257-275.

Artan, İ. ve Balat, G.U. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.

Avşaroğlu, S., & Okutan, H. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin yaşam doyumları, iyimserlik ve psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 59-76.

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.

Başkonak, M. (2019). *Türkiyede işitme engellilerin din eğitimi*, Eğitim Yayınları. (Books.google.com adresinden 25.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

Bateman, D. ve Bateman, C.F. (2001). *A principal's guide to special education*. virginia: council for exceptional children. (Books.google.com adresinden 25.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

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

Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımlarını destekleme. A. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Diken, İ.H. (2015). Kaynaştırmaya giriş. İ.H. Diken (Ed.) *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.

Bedel, F. (2017). *Anne eğitimi programının özel gereksinimli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına ve çocuklarıyla ilişkisine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Berg L. B. ve Lune H., (2015), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Aydın, H. Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Birkan, B., (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 99-109.

Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.

Brown, M. A., McIntyre, L. L., Crnic, K. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2011). Preschool children with and without developmental delay: Risk, parenting, and child demandingness. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 4(3), 206-226.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. ve Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143–156. Doi: <https://doi.org/10.1080/103491299100597>

Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. ve Booth La Force, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: does friendship matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. Doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x

Cavkaytar, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. *Pegem Atıf İndeksi*, 63-81.

Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. (Unpublished doctoral dissertation), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Closs, A., & Burnett, A. (1995). Education for children with a poor prognosis: reflections on parental wishes and on an appropriate curriculum. *Child: care, health and development*, 21(6), 387-394.

Coleman, P.K. ve Karraker, K. H. (2000). Parenting Self-Efficacy Among Mothers of School-Age Children: Conceptualization, Measurement, and Correlates. *Family Relations*, 49(1), 13–24. Doi:[10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x)

Cresswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Cushner-Weinstein, S., Dassoulas, K., Salpekar, J. A., Henderson, S. E., Pearl, P. L., Gaillard, W. D. ve Weinstein, S. L. (2008). Parenting stress and childhood epilepsy: The impact of depression, learning, and seizure-related factors. *Epilepsy & Behavior*, 13(1), 109–114. Doi: [10.1016/j.yebeh.2008.03.010](https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2008.03.010)

Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.

Çetinsoylu, N. A. (1998). *İki farklı sosyal çevrede okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların anne-babalarının okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dağlıoğlu, H. E. (2014). *Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme*. G. Haktanır, (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, O.Ö. (2009). Nitel araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dey, I. (1993), *Qualitative data analysis: a user friendly guide for social scientists*. London: Rotledge.

Diken, İ. H. (2012). Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: erken müdahaleye yönelik öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 297-309.

Diken, İ. H., & 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.

Dion, K. K. ve Berscheid, E. (1974). Physical Attractiveness and Peer Perception Among Children. *Sociometry*, 37(1), 1. Doi:10.2307/2786463

Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2). 460-473

Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.

Eroğlu, Y., Peker, A. ve Özcan, N. (2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 142-150.

Eripek, S., Kırcaali-İftar, G., Tüfekçioğlu, U., Özyürek, M., Ataman, A., Tekin-İftar, E., Batu, S., Başal, M., Vural, S. ve Cavkaytar, A., (2005), *Özel Gereksinimli Çocuklar kimlerdir*, *Özel Eğitim*. (4. Baskı), Eskişehir: Anadolu üniversitesi yayınları.

Ersoy, Ö., ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.

Ertürk, Y. (2018). *Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin ilgili değişkenler açısından sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Esdaile, S. A. (1996). A play-focused intervention involving mothers of preschoolers. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(2), 113-123.

Findler, L., Jacoby, A.K. ve Gabis, L. (2016), Subjective happiness among mothers of children with disabilities: the role of stress, attachment, guilt and social support. *Research in Developmental Disabilities*, (55), 44-54.

Frankel, E. B., Gold, S. & Ajodhia-Andrews, A. (2010). *International Preschool Inclusion: Bridging The Gap Between Vision And Practices*. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16. Doi:10.1177/1096250610379983

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J.& Mosen, J. J. (2004). Mainstream special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. Doi:[10.1080/1360311032000159456](https://doi.org/10.1080/1360311032000159456)

Friend, M. (2006). *Contemporary Perspectives for School Professionals*. USA: Pearson Education.

Friend, M., & Cook, L. (1992). The new mainstreaming. How it really works. *Instructor*, 101(7), 30.

Ghosh, S. ve Parish, S. (2013) Prevalence and economic well-being of families raising multiple children with disabilities. *Children and Youth Services Review* (35), 1431–1439.

Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L. and Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60–70. Doi:[10.1016/s0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(07)60032-4).

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of learning Disabilities*, 23(3), 177-184.

Guimond, A. B., Wilcox, M. J. ve Lamorey, S. G. (2008). The early intervention parenting self-efficacy scale (EIPSES). *Journal of Early Intervention*, 30(4), 295–320. doi:[10.1177/1053815108320814](https://doi.org/10.1177/1053815108320814).

Guralnick, M. J., Connor, R. T. ve Hammond M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457–476.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.

Gülay, H., ve Öznacar, M. D. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri*. (1.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3).

Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Advance online publication*. Doi: 10.16986/HUJE.2018043536.

Güven, Y. (2015). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu, (Ed.). *Farklı Gelişen Çocuklar* (2. Baskı) (ss. 45-83). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 39–52.

Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.

Hsiao, Y. J. (2018). Parental stress in families of children with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 201–205.

Hudson, D. B., Elek, S. M., & Fleck, M. O. (2001). First-time mothers' and fathers' transition to parenthood: Infant care self-efficacy, parenting satisfaction, and infant sex. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 24(1), 31-43.

Isaksson, J., Lindqvist, R. ve Bergström, E. (2010). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler: İsveç'teki öğrencilerin okul zorluklarına ilişkin değerlendirme ve sınıflandırma süreçlerinin incelenmesi. *Uluslararası Kaynaştırma Eğitimi Dergisi*, 14 (2), 133–151. Doi: 10,1080/13603110802504176

Heckman, J. J. (2017). Four big benefits of investing in early childhood development. (<https://heckmanequation.org/resource/4-big-benefits-of-investing-in-early-childhood-development/> retrieved from 20.11.2020).

Jones, R. L. & Sisk, D. A. (1967). Early perceptions of orthopedic disability. *Exceptional Children*, 34(1), 42–43. Doi:10.1177/001440296703400107

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., ve Cemalcılar, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının bulguları. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi*. 151.

Karahan, S. (2019). *Okul öncesindeki özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine ilişkin anne, baba ve öğretmen görüşleri: Karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Karakuş, Ö. ve Kırhoğlu, M., (2019). Engelli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği yaşam deneyimleri: anneler üzerinden nitel araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 96-112.

Karataş, N. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), s. 1-13.

Kars, H. (2017). *Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin ve ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kartal, A., Kurban, N. K., Zencir, M., & Kapıkıran, N. A. (2010). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin ebeveyn davranışlarının çocuklarının öz bakım ve sosyal becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi*.

Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0-8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaygusuz, C. (2007). *Özel eğitim ve rehberlik*. A. Kaya (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kayhan, N., ve Özaydın, L. (2018), The quality of mainstreaming in preschool: the views of parents of children with down syndrome, *Journal of Education and Learning* 7 (2), 157-173.

Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 37-48.

Killoran, I., Tymon, D., & Frempong, G. (2007). Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 81-95.

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

Kontos, S., Moore, D. & Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 38–48. Doi: <https://doi.org/10.1177/027112149801800107>

Kumaş, Ö. A., ve Sümer, H. M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 163-173.

Kuru Turaşlı, N. (2014). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. G. Haktanır (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Mdikana, A., Ntshangase S. ve Mayekiso T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal Of Special Education*, 22(1), 125-131.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 27.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

MEB (1997). Özel Eğitim Hizmetlerinde Kanun Hükmünde Kararname. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf) (28.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

MEB (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.htm>. Resmî Gazete: 18.01.2000/ 23937 Tebliğler Dergisi: Şubat 2000/2509.

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> adresinden 30.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak ele alınmıştır).

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları (<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 22.11.2020 tarihinde çevrimçi olarak alınmıştır).

MEB (2018). Okul Öncesi Özel Eğitim Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Öğretim Programı. (<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> adresinden 30.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 29.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

MEB. (2020). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019-2020 (<http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 29.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

MEB. (2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (<http://orgm.meb.gov.tr/> adresinden 29.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Çev. Ed. Turan,S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, M. J., Lane, K. L. ve Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high-incidence disabilities: a school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49 (2), 27–39. Doi:10.3200/psfl.49.2.27-39

Obrusnikova, I., Dillon, S.R. ve Block, M.E. (2010). Middle school student intentions to play with peers with disabilities in physical education: using the theory of planned behavior. *J Dev Phys Disabil* (2011) 23:113–127. Doi: 10.1007/s10882-010-9210-4

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20–27. Doi: <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>.

Onyemaechi Ede, M., Anyanwu, J.I. & Onuigbo, L.N. *et al.* (2020), Rational emotive family health therapy for reducing parenting stress in families of children with autism spectrum disorders: a group randomized control study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(3).

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.

Öncül, N., ve Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.

Özen, A., Çolak, A. ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13.

Özen, Ş. (2008). Okul öncesi eğitim ve aile: *Anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities in general education classes, 69 (2), 135-145. Doi: <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>

Peer, J.W. ve Hillman, S.B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: a review of key factors and recommendations for practitioners. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*.11 (2), 92–98

Pınar, E.S. ve Yıldız, N.G., (2017), Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 1-16.

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2).39-56.

Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97-107.

Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Rafferty, Y. ve Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192. doi:10.1177/105381510502700305.

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492.

Sart, H. Z., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye’de kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Schaefer, C. E. (Ed.). (2011). *Foundations of play therapy*. John Wiley & Sons. (Books.google.com, adresinden 16.12.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

Scorgie, K., Wilgosh, L. & Sobsey, D., (2004). The experience of transformation in parents of children with disabilities: Theoretical considerations. *Developmental Disabilities Bulletin*, 32 (1), 84-110.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2017). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

Senemoğlu, N., (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30.

Simmons, B. (2020). Enacting the international vision of inclusive education: A UK-PMLD case study. 135-149.

Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.

Smith, J. A., Flower, P., and Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*, London: Sage Pub.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O., (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1): 41-57.

Sucuoğlu, N., Bakkaloğlu, H., ve Demir, Ő. (2018). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların gelişimlerinin boylamsal analizi. TBTAK SOBAG Proje, No: 114K649.

Strauss & Corbin (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. (2rd edition), Sage Publications, Inc.

Sünbül, A. M., & Sargın, N. (2002). Okul ncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin ğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *In 12th. National Special Education Conference*, Ankara.

Şahnaz, . ve Kalay, G., (2010). Okul ncesi eğitimi ğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, (19), 116-135.

Şahin, S. ve iek, ., (2008). Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların kendilerini ve birbirlerini algılayışlarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet* 19, (1), 101-120.

Şen, Y. (2006). Okulöncesi dönemde, çocuğun gelişiminde müziğin nemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337-343.

Őirin, T.S., (2019), *Okul ncesi Dönem Kaynaştırma ve Bütünleştirme ğrencilerinin Sosyal Kabulüne Arkadaş Edinme Programının Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf ğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Bursa Uludağ Üniversitesi Dergileri*, 18 (2), 395-420.

Tekinarslan, İ. ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., zlu, . ve Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 17(1).82-101.

Temel, D. Z. F., ve İmir, D. (2010). *Erken ocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*, ocuk Gelişimi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Türkiye İstatistik Kurumu [Turkish Statistical Institute-TSI] (2010). *zrllerin Sorun ve Beklentileri Araştırması*. (Published Number: 3636). Retrieved from TURKSTAT website:

<https://ailevecalisma.gov.tr/media/5602/ozurlulerin-sorun-ve-beklentileri-arastirmasi-2010.pdf>

Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 289-302.

Tuş, Ö. (2011). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul öncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tuş, Ö. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, (6). 233-242.

UNICEF (2020). Araştırmalar ve yayınlar (Research and Reports). (<https://www.unicef.org/> adresinde 30.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

Unicef Türkiye, (1995). <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden (28.11.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

Wolcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Newbury Park, CA: Sage.

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 201-209.

Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer H., (1999), *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2000). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi.

Yazıcı, D. N. ve Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 657-681.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, H. (2017). İlkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 82-94.

Yılmaz, İ. ve Bengisoy, A., (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin okul rehberlik servisinden beklentileri ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 1-23.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (2), 141-159.

WHO (2011). *World Report On Disability*. ([https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf) adresinden 03.12.2020 tarihinde çevrimiçi olarak alınmıştır).

Wellhousen, K. ve Kieff, J.E. (2000). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Delman Thomson Learning, Canada.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P., (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri ve önemi*. İstanbul: Yapa Yayın.

### 3.EKLER

- 1) Hasan Kalyoncu Üniversitesi Onay Yazısı
- 2) Araştırma Görüşme Formu
- 3) Araştırma Uygulama İzin Belgesi
- 4) Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Talebi
- 5) Örnek Kodlama Analiz Formu



### 3.1. EK-1: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Onay Yazısı

#### İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

GAZİANTEP

Hasan Kalyoncu Üniversitesi (Gaziantep) “*Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı*” öğrencisiyim. “*Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Yerleştirilmeleri ve Devam Durumları Hakkında Görüşleri*” başlıklı yüksek lisans tez konum kapsamında, ..... **Rehberlik ve Araştırma Merkezi** 'nde eğitim alan öğrencilerin ebeveynleri ve merkezde görev yapan ... öğretmen ve ... yönetici ile Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitime Yerleştirilmeleri ve Devam Durumlarını değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin ekte sunmuş olduğum “Kişisel Bilgi Formu” çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirmeye ihtiyacım vardır. .... Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ni ziyaret ederek ilgili görüşmeleri gerçekleştirmek için izin verilmesi hususunda; Gereğini arz ederim. 18.10.2019

Emine KARCI  
Özel Eğitim Öğretmeni

**TC No:**

**Görev Yeri/Adres:**

**İletişim:**

### 3.2. EK-2: Araştırma Görüşme Formu

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Anne,

Bu çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü tarafından yürütölmekte olan “*Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Yerleştirilmeleri ve Devam Durumları Hakkında Görüşleri*” kapsamında yürütölmektedir.

Araştırma için hazırlanan bilgi formu kesinlikle ad-soyad vb bilgiler içermemektedir. Bu çalışmadan elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacak olup, görüşmede ortaya koyacağınız hassasiyet çalışmamızın tamamlanması, geçerliliği ve güvenilirliği için büyük önem taşımaktadır. Gösterdiğiniz yakın ilgiye şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

### A. Anne Kişisel Bilgi Formu

---

Yaşınız?

Medeni durumunuz?

Eğitim durumunuz?

Çalışıyor musunuz?

Nerede çalışıyorsunuz?

Mesleğiniz?

---

### B. Baba Kişisel Bilgi Formu

---

Yaşınız?

Medeni durumunuz?

Eğitim durumunuz?

Çalışıyor musunuz?

Nerede çalışıyorsunuz?

Mesleğiniz?

---

### C. Çocuk Kişisel Bilgi Formu

---

Çocuğunuzun doğum tarihi nedir? :

Çocuğunuzun yetersizlik türü nedir? :

Çocuğunuzun kardeş sayısı nedir? :

Çocuğunuzun doğum sırası nedir? (Kaçınca Sıra) :

---

## D. VELİ GÖRÜŞME FORMU

### ANNELERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA YERLEŞTİRİLMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

#### **Bu çalışmada temel amacımız, Annelerin;**

- Özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme kararına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme kararına rağmen eğitime devam etmemelerinin nedenleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

Sorularına cevap aramaktır.

#### **E. GÖRÜŞME SORULARI**

1. Okul öncesi eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun okul öncesi eğitime devam etmesinin ona ne tür katkıları olacağını düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?
2. Çocuğunuzun eğitimi açısından okul öncesi eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?
3. Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) tarafından çocuğunuzun kaynaştırma uygulamaları gereği okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı ile ilgili kararı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Rehberlik Araştırma merkezinde (RAM) tarafında çocuğunuzun kaynaştırma uygulamaları gereği okul öncesi eğitime yerleştirilmesi kararı hakkında size ne tür bilgiler verildi, açıklar mısınız?
5. Özel gereksinimli çocukların RAM'da okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları ile yerleştirilme süreçleri ve devam etme durumları sizce nasıl olmalıdır? Açıklar mısınız?
6. Çocuğunuzun göndereceğiniz okul öncesi eğitim kurumunun ne tür özelliklere sahip olmasını istersiniz?
7. Çocuğunuzun göndereceğiniz okul öncesi eğitim kurumuna kayıt süreci hakkında kimler tarafından ne tür bilgilendirme yapıldı? Açıklar mısınız?
8. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna kayıt süreci ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

- a) Kimle görüştünüz?
- b) Ne tür belgeler istendi
- c) Olumlu olumsuz deneyimleriniz nelerdir?
9. Çocuğunuzun okul öncesi eğitime yerleştirme kararı olmasına rağmen okul öncesi eğitime göndermeme nedenleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
10. Çocuğunuz okul öncesi eğitime devam etmediği zamanları nasıl değerlendiriyorsunuz
11. Okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukların nitelikli eğitim hizmeti alabilmeleri için sizce neler yapılmalıdır?
12. Yanıtladığınız sorular dışında bu konuyla ilgili paylaşma istediğiniz başka şeyler varsa açıklar mısınız?



### 3.3. EK.3: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**



**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**

**Sayı** :58446768-804.01-E.2001210025

**Tarih**:21.01.2020

**Konu** :Uygulama İzni Hak.

**GAZİANTEP VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğüne**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden 182113079 numara ile kayıtlı **Emine KARCI**'nın; "**Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Yerleştirilmeleri ve Devam Durumları Hakkındaki Görüşleri**" konulu Yüksek Lisans çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezinde öğrencilerine ekteki anket ve ölçekleri uygulamak için arşivi kullanmak istemektedir. Görüşme soruları eğitsel tanı almış 36-72 ay grubundaki öğrencilerin velileri ile yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrencimizin yukarıdaki sözü edilen çalışmayı yapabilmesi için gerekli iznin verilebilmesi hususunda gereğini arz ederim.

*e-imzalıdır*

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**Ekler :**

- 1-doc03713120200121151944.pdf (Elektronik Ek)
- 2-doc03713220200121151956.pdf (Elektronik Ek)
- 3-doc03713320200121152013.pdf (Elektronik Ek)
- 4-doc03713420200121152036.pdf (Elektronik Ek)

Adres : Havaalanı Yolu Üzeri 8 Km - Şahinbey / GAZİANTEP  
Tel : +90 342 211 80 91  
Fax : +90 342 211 80 92

İrtibat : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Web : sbe.hku.edu.tr  
e-Posta : sbe@hku.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
<http://ebys.hku.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2001210025&ErisimKodu=8218d658>

### 3.4. EK.4: Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Talebi



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.2804224  
Konu : Araştırma İzin Talebi  
( Emine KARCI )

07/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 21.01.2020 tarihli ve E.2001210025 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Emine KARCI'nın "Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Yerleştirmelerini ve Devam Durumları Hakkında Görüşleri" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin velilerine yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Emine KARCI'nın anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Öğrenim gören Öğrencilerin velilerine yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
<..>

Rızzvan EROĞLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: İncili Pınar Mah Yeni Hükümet Konağı Gaziantep Valiliği  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü 5. kat no 530  
Elektronik Ağ: www.gaziantepmeh.gov.tr  
e-posta: gaziantepmem@meh.gov.tr

Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Sadullah AYYILDIZ  
VHKIDuh 4450  
Tel: 0 (342) 231 10 58  
Faks: 0 (342) 232 24 10



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 623f-0f1e-3f82-b452-142c kodu ile teyit edilebilir.

### 3.5. EK. 5: Örnek Kodlama Analiz Formu

	Satır no	Betimsel veriler	G.yorum
<b><u>KODLAR</u></b>  Akran etkileşimi (2), Bilgi ve yönlendirme eksikliği (2) Çocuğu geliştirir (1), Sosyal beceri (1), Gereksiniminde n dolayı kabul edilmeme (2), uygun eğitim ortamı (1), maddi yetersizlik (1), Zorunlu olmalı (1)	1	<b>SORULAR VE ANNE GÖRÜŞLERİ</b>	
	2	1. Okul öncesi eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?	
	3	2. Çocuğunuzun okul öncesi eğitime devam etmesinin ona ne tür katkıları olacağını düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?	
	4		Çocuğu geliştirir.
	5	<b>Anne-1:</b> Ya çocuğumun işte gelişmesini istiyorum en başta. Normal	Sosyal beceri
	6	çocuklara karışsın.	Zorunlu olmalı
	7	<b>ANNE-2:</b> Zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.Çocuğumun buna çok	
	8	ihtiyacı var.Ben bunu düşünüyorum.Yani keşke böyle bir şeyimiz olsa bizim	Bilgi eksikliği
	9	pek bir bilgimiz yok açıkçası çocuğumuzun otizmlili olduğunu öğrendik	
	10	zaten yıkıldık. Hani bize pek bir yönlendiren olmadı.Özelleri araştırdık,ona	Maddi Yetersizlik
	11	da maddi durumum yetmedi açıkçası.	
	12	<b>Anne-3:</b> Hocam haberim yoktu okul öncesi eğitime yerleşeceğinden.	Haberim yoktu (bilgi eksikliği)
	13	Bilmiyordum yani.	
	14	<b>ANNE-4:</b> Hocam çocuğumuz engelli olduğu için,engelli çocuklara ayrı	Ayrı bir sınıf(uygun eğitim ortamı)
	15	bir sınıf olmasını isteriz.O şekilde göndermek isterim ,çocuğumun topluma katılmasını çevreye alışmasını istiyoruz.	
	16	<b>ANNE-5:</b> 3 yaşındayken kaynaştırma eğitimi için doğan anaokuluna	Topluma katılması
	17	başvurduk.Kayıt için çocuğumuzu aldılar.Ama çocuk durmadığı için	Çevreye alışma
	18	sürekli dışarı çıkma isteği, parka gitmek istediği için çocuğu dışladılar.	Dışlama
	19	İki senedir okula gitmiyor,bu sene de okul öncesi eğitim için doğan	
	20	anaokuluna kaydımız verildi.Çocuğu yine almadılar.İkinci	Okul öncesine kabul edilmeme
	21	dönemden sonra yer olmadığı için almıyoruz dediler.İkinci dönem	
	22	alabilmeihtimalimiz var dediler onu bekledik bu seferde cocuğun verimli	

