

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**KAYNAŞTIRMA SINIFINDAKİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN**  
**KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülçecek ŞAHİN**

**LefkoŐa**

**Haziran, 2017**

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**KAYNAŞTIRMA SINIFINDAKİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN**  
**KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gülççek ŞAHİN**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Esen SUCUOĞLU**

**Lefkoőa**

**Haziran, 2017**

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

İmza

28/06/2017

Gülçiçek ŞAHİN

## ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, yüksek lisans programı gereği olarak hazırlanan bu araştırma, kaynaştırma sınıfındaki çocukların ailelerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu konu hakkında farkındalık yaratmak, eğitim alanında, gelişimin sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar; ikinci bölümde kurumsal çerçeve ve ilgili araştırmalar; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma etiği; dördüncü bölümde katılımcılardan elde edilen bulgular; beşinci bölümde daha önce yapılan araştırmalar ile karşılaştırmanın yapıldığı tartışma; altıncı bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmanın planlanmasında geliştirilmesinde ve yürütülmesinde bana yardımcı olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Esen SUCUOĞLU 'la bu araştırma süresince destekleyen yaşamım boyunca benim her zaman, yanımda olan, bana güvenen ve varlıklarıyla beni güçlendiren sevgili anneme ve kardeşime çok teşekkür ederim.

Gülçiçek ŞAHİN

**ÖZET****KAYNAŞTIRMA SINIFINDAKİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN KAYGI  
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ****Gülçiçek ŞAHİN****Yüksek Lisans, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı****Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Esen SUCUOĞLU****Haziran 2017, 97 Sayfa**

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma sınıfındaki çocukların ailelerinin kaygı düzeylerinin belirlenmesi.

Araştırma genel tarama modelidir. Çalışmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Kartal ilçesinde bulunan 5 anaokulu öğrenimine devam eden normal gelişim gösteren ve kaynaştırma çocukların ailelerinden oluşmaktadır. Araştırma 78'i normal gelişim gösteren çocukların ailelerinden 74'ü ise kaynaştırma çocukların aileleri 152 veri ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ailelerin kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla 'Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri' ve ailelerle ilgili araştırma değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla 'Ailelere İlişkin Demografik Bilgi Formu' kullanılmıştır. Veriler, istatistik program kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin yaşlarına göre durumluk kaygı düzeylerinde anlamlı fark saptanmıştır. Kaynaştırma çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin cinsiyete, eğitim durumuna göre, kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre ise ailelerin kaygı düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ailelerin kaygı düzeylerinin azalmasına yardımcı olmak için ailelerin kaynaştırma öğrencileri ve programları hakkında bilgi verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kaynaştırma, aile, kaygı, özel gereksinimli çocuklar

**ABSTRACT****DETECTION OF ANXIETY LEVELS OF PARENTS OF STUDENTS IN  
COHESION CLASSES****Gülçiçek ŞAHİN****Special Education Department, Master Thesis****Advisor: Yrd. Doç.Dr. Esen SUCUOĞLU****June 2017, 97 page**

Purpose of this study is to detect the anxiety levels of parents of students in cohesion classes.

This research is a general screening model. Target population of the study is formed by families of kindergarten students between 2016-2017, in Istanbul, Kartal. Total number of the kindergarten were 5, which had at least 1 cohesion student in 3-4 age group

This study is interpreted by the data which had been collected from total number of 152 participant.76 of the participants were parents of the children with the special educational needs and the rest were parents of the normal childrens in cohesion class. In order to evaluate anxiety levels of the parents ‘The State Trait Anxiety Inventory of Spielberger’ was used and to gather information about variables ‘ Demographic Information Form for Families’ was used. Gathered information were analyzed on a computer using the statistical program.

As a result of the study significant difference have been found between both parents groups state anxiety level when the participants grouped to their age. There was no significant difference in the anxiety levels of both cohesion student patiens and normal students patients when compared according to sex, educational status or attending to an acknowledgement program in special education. It is recommended that families must be informed about integration programs and cohesion students in order to decrease their anxiety levels.

**Keywords:** Cohesion, family, anxiety, child with special needs

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR .....	xi

## BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
1.1 Araştırmanın Amacı .....	4
1.2 Araştırmanın Önemi.....	5
1.3 Sınırlılıkları .....	5
1.4 Sayıtlar .....	6
1.5 Tanımlar .....	6

## BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	8
2.1.Özel Eğitim .....	8
2.2.Özel Eğitim Ve Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler .....	8
2.2.1.Zedeleme .....	9
2.3.Engelliliğin Kaygı Üzerine Etkileri .....	11
2.4.Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi .....	11
2.4.1.Türkiye’de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi.....	12
2.4.2 Dünya’da Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi.....	15
2.5. Kaynaştırma .....	17
2.5.1 Özel Gereksinimli Çocuğa Sağladığı .....	18
2.5.2 Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Sağladığı Yararlar.....	19

2.5.3. Özel Gereksinimli Çocuğun Ailesine Sağladığı Yararlar .....	19
2.5.4. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailesine Sağladığı Yararlar.....	20
2.6. Kaynaştırma Türleri .....	20
2.6.1 Tam Zamanlı .....	21
2.6.2. Kaynak Oda.....	21
2.6.3. Yarım Zamanlı .....	21
2.7. Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısı .....	21
2.7.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen.....	22
2.7.2. Öğrenci Özellikleri.....	22
2.7.3. Sosyal Beceri.....	22
2.7.4. Problem Davranışlar.....	24
2.8. Kaynaştırma Yararları.....	25
2.9. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma.....	25
2.10. Kaygı Nedir.....	26
2.11. İlk Kaygının Nedenleri.....	28
2.12. Kaygının Nedenleri .....	29
2.13. Kaygının Ortaya Çıkış Durumu .....	30
2.14. Kaygıya Neden Olan Genel Faktörler.....	30
2.15. Ebeveynlerdeki Kaygının Çocuklara Aktarımı.....	31
2.16. Kaygı Düzeyleri.....	32
2.16.1.Hafif Düzey Kaygı .....	32
2.16.2.Orta Düzey Kaygı .....	33
2.16.3 .Şiddetli Kaygı.....	33
2.16.4.Panik.....	33
2.17. Kaygı Belirtileri .....	33
2.17.1. Fizyolojik Değişiklikler .....	33
2.17.2 Psikolojik Değişiklikler.....	34
2.17.3. Bilişsel Değişiklikler.....	34
2.18. Kaygı İle İlgili Kurumsal Çerçeve .....	34
2.18.1. Freud Psikanalizde Kaygı .....	34
2.18.2. Alfred Adler Ve Bireysel Psikolojide Kaygı .....	35



2.18.3. Homed Ve Bütüncül Yaklaşımında Kaygı.....	35
2.18.4. Davranışçı Ve Öğrenme Yaklaşımları .....	35
2.18.5. May ve Varoluşçu Yaklaşım Kaygı .....	36
2.19. Kaygının Etkileri.....	36
2.19.1. Kaygının Fizyolojik Etkileri .....	36
2.19.2. Kaygının Davranışsal Etkileri.....	36
2.19.3. Güdüleyici Etkisi.....	36
2.20. Okul Öncesi Eğitim.....	37
2.21. Alanda Yapılmış Ulusal Çalışmalar.....	40

### BÖLÜM III

YÖNTEM .....	57
3.1 Araştırmanın Modeli .....	57
3.2 Çalışma Grubu .....	57
3.3 Araştırmanın Veri Toplama Araçları .....	58
3.3.1 Spielberger Durumluluk ve Sürekli Kaygı Envanteri .....	58
3.3.2 Ailelere İlişkin Demografik Form.....	59
3.4 Verilerin Toplanması .....	60
3.5 Veri Analizi.....	60

### BÖLÜM IV

BULGULAR.....	61
---------------	----

4.1. Kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların ailesinin kaygı düzeyleri arasında farkları.....	62
4.2. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri farkları.....	63
4.3 Özel gereksinimli çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeylerinin farkları .....	64
4.4 Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı	

düzeylerinin farkları .....	65
4.5 Özel gereksinimli çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı düzeylerinin farkları .....	66
4.6 Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeylerinin farkları .....	67
4.7 Özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında farkları .....	68
4.8 Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında farkları .....	69
4.9 Özel gereksinimli çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında farkları.....	70
<b>BÖLÜM V</b>	
TARTIŞMA VE SONUÇ .....	71
5.1 Tartışma.....	71
<b>BÖLÜM VI</b>	
ÖNERİLER.....	75
6.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	75
6.2 Öneriler .....	75
KAYNAKÇA.....	77

## TABLOLAR DİZİMİ

<b>Tablo 1.</b> Ailelerin demografik özelliklerine göre dağılımı.....	58
<b>Tablo 2.</b> Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının, Bilgilendirme Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
<b>Tablo 3.</b> Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	63
<b>Tablo 4.</b> Engelli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	64
<b>Tablo 5.</b> Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarının, Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
<b>Tablo 6:</b> Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarının, Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	66
<b>Tablo 7.</b> Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	67
<b>Tablo 8.</b> Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	68
<b>Tablo 9.</b> Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının, Bilgilendirme Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	69
<b>Tablo 10.</b> Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Bilgilendirme Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70

## KISALTMALAR

**ÖGÇ** Özel Gereksinimli Çocuklar

**SPSS** Statistical Packaga For The Scoial Sciences

**BEP** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**ÖEHY** Özel Eğitime Hizmet Yönetmenliği

**RAM** Rehberlik Araştırma Merkezi

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar kısmı yer almaktadır.

Bir sınıftaki öğrenciler, aile özellikleri yetiştikleri çevre eğitim yaşantıları öğrenme özellikleri ilgileri yetenekleri duygusal ve davranışsal özellikleri bakımından birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler farklılıkları nedeniyle arkadaşlarının izledikleri öğrenim programlarını takip etmekte zorlanırlar ve değişik düzeylerde desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu öğrencilerin bir kısmı okul döneme ilk günlerinde bir kısmı ise öğretim yılının ilerleyen dönemlerinde fark edilirler (Kargın, 2003). Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine öğretmenler gibi aileleri de katılır. Çünkü aile zamanının çoğunu çocuğuyla geçirdiği için onu en iyi şekilde tanır. Aile çocuğun evdeki çalışmaları ilgi ve performansı hakkında bilgi verir. Bunun yanında aile çocuğunun ve ailenin değerleri amaçları gelecek planları hakkında da bilgileri sunar. Çocuğunun ihtiyaç olan eğitiminin belirlenmesinde etkin bir rol üstlenir. Çocuğun eğitiminden nasıl yararlanacağı ve çalışmaların nasıl yapılacağı hakkındaki kararlara yardımcı olur. Aile çocuğun eğitiminde yer alan tüm üyelerde etkileşim içinde olur (Gürsel, 2003).

Doğru etkileşimler de çocuğun verimini ve başarısını artırır (Adanalı, 2010). Kaynaştırmanın özel gereksinimi olan çocukların ailelerine olduğu kadar özel gereksinimi olmayan çocukların ailelerine de yararları vardır. Özel gereksinimli olmayan çocukların ailelerin kaynaştırma uygulamaları sayesinde çocuklarına bireysel farklılıkları ve bu farklılıklara saygı duymayı öğretme olanağı elde ederler (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma öğrencisi aileleri kaynaştırma uygulamalarının güçlü destekçileridir. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinde kaynaştırma hazırlıklarında yer verilmesi gereken gruptandır. Bu ailelerin kaynaştırma öğrencisini kabul eder bir tutum sergilemeleri özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa kabulü ve akran desteğinin sağlanması konusunda çocuklarına model olmaları normal gelişim gösteren çocuklarında arkadaşlarına yönelik olumlu tutuma sahip olmaları sağlar (Batu, 2000; Kargın, 2003).

Çeşitli toplantılar yazılı iletiler ve telefon görüşmeleri gibi farklı yollarla ailelerin işbirliği içinde olmaları sağlanabilir (Cavkaytar, 2004). Aile bir sistemin bütünüdür. Bu nedenle ailelere sağlanan destek eğitim hizmetleri yalnızca özel gereksinimli çocuk ve ailesi ile sınırlı kalmamalı normal gelişim gösteren çocukların aileleri de kapsamalıdır. Bunun için aile bireylerinin gereksinimlerinin belirlenerek bu doğrultuda hizmet verilmelidir. Aileler kaynaştırma uygulamalarının başlamasından önce ve uygulamalar sırasında kaynaştırma öğrencisinin özellikler gereksinimleri yasal hakları hakkında bilgilendirirler (Batu vd., 2012). Özel gereksinimi çocuklara ve ailelerine profesyonel desteğin sağlanabilmesi için bu çocukların okul öncesi eğitim alması gerekmektedir. Okul öncesi dönemi kapsayan kaynaştırma eğitiminin kalitesinin iki boyutu vardır. Bunlardan ilki, özel gereksinimli çocuklardaki gelişim durumudur. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, özel gereksinimi çocukların gelişimlerinin, verilen eğitim ile ne derece etkilendiği tanımlanmalıdır. İkincisi ise uygulanacak programın doğallığı ile ilişkilidir (Odom, 2000, akt: Çulhaoğlu İmrak, 2009).

Toplumun temeli olan ailede en önemli unsur çocuklardır. Çocuğun doğumu aile yapısını gelişimini ve işlevini önemli derecede etkiler eşlerin ortak ürünü olan çocuklar anne babaya bir takım sorumluluklar yükler. Anne ve babanın bireysel olan ilgileri çocuğa yönelir ve yaşantıları çocuğun gereksinimleri karşılayacak şekile düzenlenir. Özellikle çocukların eğitimleri söz konusu olduğundan aile pek çok soruya cevap aramak zorunda kalır. Cevap bulmakta zorlandığı sorular karşısında da psikolojik bir baskı hissederler. Bu baskı ailede durumluluk ve sürekli kaygıya neden olur (Çoşkun, 2009). Aile en değerli varlığı olan cocuğa gelişiminde ve eğitiminde etkili bir rol oynar. Normal ya da engelli olsun her çocuk yaşamla ilgili davranış kalıplarını sosyal etkileşimlerle ilgili kuralları temel beceri ve alışkanlıkları aile içinde kazanır.

Ailenin temel üyeleri olan anne ve babalar çocuklarının fizyolojik ve psikolojik yönden en iyi şekilde yetişmeleri için gerekli ortamı sağlayara çocuklarına ilgi ve sevgi gösterir her türlü desteği sağlar (Darıca Abidoğlu ve Gümücü, 2011). Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak normal gelişim gösteren bir çocuga sahip olmaktan daha fazla sorumluluk getirmektedir. Ailelerin yaşamı özel gereksinimli çocuğa ihtiyaçları etrafında dönmektedir (Köksal ve Kabasakal, 2010). Aile çocuklarının geleceğe hazırlanmasını topsullaşmasına ve daha iyi bir eğitim olarak

normal gelişim gösteren çocuklar gibi bir işe ve bağımsız yaşam becerelerine sahip olmasına ister. Çocuklarını gelecekte nasıl bir yaşamın beklediğini bilmemek çocuklarının geleceği ilgili kaygılanmalarına neden olur. Ailede hem annenin hemde babanın engelli çocuğundan dolayı kaygı ve stresleri normal çocuğa sahip anne ve babaya nazaran daha yüksektir (Baker-Ericzen, Brookmen Froze, Stahmer, 2005 Akt: Dilmaç Çıkıl Koçak, Çalıkçı, 2009 ).

Kaygı herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu olarak tanımlanabilir (Manav, 2010). Kaygı insanın yaşamında doğumla başlar ilk insanlar doğa ve toplum ile ilgili yeterli bilgileri olmadığı için buna bağlı olarak kaygıya kapılmışlardır. Bilinmeyenin hiç olmayanın yarattığı kaygı günümüz insanında da devam etmektedir (Köknel, 2014). Tehlikeye karşı temel bir tepki olan kaygı bir uyarılmışlık durumudur (Dilmaç, Çıkılı, Koçak ve Çalıkçı, 2009). Eğitim bir ömür boyu sürer. Önemli olan sadece bir değişim olarak değil bir gelişim olarak var olabilmesidir (Adanalı, 2010).

Kaynaştırmanın hem özel gereksinimli hemde normal gelişim gösteren çocuklara yararı vardır. Kaynaştırma ortamında bir arada bulunan özel gereksinimli çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklar, Birbirlerine değişik yönlerden etkileyerek akademik ve sosyal alanlarda gelişime gösterirken diğer yandan da tüm yaşam süreci içerisinde sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı beceriler elde ederler(Ayralı, 2013). Kaynaştırma sayesinde özel gereksinimli çocuklar sadece fiziksel olarak değil aynı zamanda sosyal açıdan da akranları ile bütünleşerek hem onlara sağlıklı bir iletişim kurma fırsatlarına sahip olurlar hemde sınıf etkinlikleri kapsamında yeni becerileri öğrenme olanaklarına sahip olurlar (Aydın Sönmez, 2014 Ünsal 2003). Özel gereksinimli çocuklar; iletişim bozuklukları olan zihinsel engelliler, öğrenme güçlüğü olan, duygusal davranışsal bozukluğu olan, görme engelli, işitme engelli, ortopedik engelli ve sürekli hastalığı olan, otistik, üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar olarak ayrılır (Kargın, 2010).

Bu araştırma kaynaştırma çocukların aileleri ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortaya konmasının, ortaya çıkacak bulgular sonuca varmanın ve önerilerde bulunmasının yararlı olacağı düşüncesiyle yapılmaktadır. Bu amaç için aşağıdaki soruya cevap aranmaktadır.

Kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren ile özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin kaygı düzeylerinde fark var mıdır?

### 1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak ve demografik özelliklerinin kaygı düzeylerine etkisini incelemektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların ailelerinin kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
7. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?



## 1.2.Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli çocukların aileleri gibi normal gelişim gösteren çocukların ailelerinde’de kaynaştırmaya ilişkin kaygıları olabilir. Ailelerin zihninde sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin kendi çocuklarına zarar verip vermeyeceğine eğitimin aksayıp aksamayacağı gibi sorular belirebilir. Bu bilinmeyene karşı duyulan kaygı sonucu aileler çocuklarını özel gereksinimli çocukla aynı sınıfta eğitim görmesini istemeyebilirler. Kaygı kişiyi etkileyen duygusal tepkilerden biridir ve ailelerin kaygı düzeyi yükseldikçe hata yapma olasılığı artacak ve çocuklarına yarar yerine zarar dokunacaktır. Kaygılı ailenin çocuk üzerinde etkisi büyüktür. Bu çalışma ile ailelerin kaygılarını nedenleri bulunmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma sonunda elde edilen bulguların özellikleri; Araştırma sonucunda geliştirecek önerilerin anne–baba ve öğretmenlere rehber olacağı, ailelerin kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik çalışmalara rehber olacağı, aileler arasında işbirliği ve dayanışmayı artıracığı ve buna bağlı olarak da kaygı düzeyinde azalma sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.3.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan Milli Eğitime bağlı anaokullarında öğrenim gören 3-4 yaşındaki kaynaştırma ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın verileri ‘Spielberger Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri’ ölçeğinin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.
3. Bu çalışmada ulaşılabilen Türkçe ve Yabancı kaynaklarla sınırlıdır.
4. Araştırmaya katılanların değerlendirme araçlarındaki soruları doğru ve içten yansıtıldıkları varsayılmıştır.
5. Aileler anne baba ile sınırlıdır. Ancak anne babasının olmadığı durumlarda çocukla bire bir ilgilenen bir aile üyesi veya yetişkin ile sınırlıdır.

#### 1.4. Sayıtlar

1. Bu çalışma okul öncesi dönemindeki mevcut kaynaştırma eğitimi uygulamaları değerlendirilmiştir. Kaynaştırma sınıfındaki engelli çocukların aileleri ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaygı düzeylerinin belirlemek için uygulanacak Spielberger Durumluluk-Sürekli Kaygı envanteri testinin kaygı düzeyinin gerekli verileri sağlayacağı,
2. Örneklemenin evreni temsil ettiği,
3. Bu araştırmada yer alan normal gelişim gösteren çocukların ve kaynaştırma eğitimi alan çocukların aileleri samimi yanıt verecekleri varsayılmıştır.

#### 1.5.Tanımlar

**Kaygı:** Kaygı geleceğe yönelik hoş olmayan heyecansal endişe ve sıkıntı hali olup benliğin kendini tehdit altında hissettiği bir gerilim ve duygulanımdır (Tütüncüoğlu ve Balkan, 2013). Anksiyete (kaygı) , en bilinen anlamıyla tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin ortaya çıkarttığı bunaltı veya tedirginliktir (Budak, 2000).

**Yetersizlik:** Zedeleme ya da bazı soppmalar sonucu bir kişi için normal bir etkinliğin ya da yapının önlenmesi sınırlandırılması halidir(Canöz, Ş).

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

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kaygı, kaynaştırma çocukları ve normal gelişim gösteren çocuklar ele alınmıştır. Ayrıca ailelerin kaygıları ile ilgili daha önce yapılan ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

#### 2.1.Özel Eğitim

Bir milyardan fazla insanın veya (2010 dünya nüfus tahminlerine göre) dünya efrat yaklaşık yüzde 15'inin bir tür engellilik ile yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu, Dünya Sağlık Örgütü'nün yaklaşık yüzde 10 olduğunu ileri sürdüğü 1970'lere ait önceki öngörü daha yüksektir. 15 yaş ve üstünde kişiler arasında engellilik ile yaşamak hâlet olan kişi sayısını Dünya Sağlık Araştırması (World Health Survey) 785 milyon (% 15.6) olarak belirtirken, Küresel Hastalık Yüğü (Global Burden of Disease) çalışması bu sayıyı yaklaşık 975 milyon (% 19.2) olarak tahmin etmektedir.

Dünya Sağlık Araştırması bu kişiler arasından 110 milyon kişinin (% 2.2) işlevlerini yerine getirme mevzu çok ciddi zorluklar yaşadığını tahmin etmekteyken, Küresel Hastalık Yüğü kuadripleji, şiddetli bunalım veya körlük gibi durumlara denk düşen engel kategorisi olarak- “şiddetli engellilik” yaşayan kişi sayısını 190 milyon (% 3.8) olarak tahmin etmektedir.13 milyonu (% 0.7) “şiddetli engellilik” olmak üzere 95 milyon olarak tahmin edilen öğrencilerin engelliliğini(0-14 yaş) sadece küresel hastalık yüğü çalışması ölçmektedir(siteresources.worldbank.org).

#### 2.2. Özel Eğitim ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar

Toplumda sahip olduğu özellikler bakımından, yaşıtlarının yararlandığı yetişme yararlanamayan bireyler bulunmaktadır. Bireylerin farklılığını kabul etmeyip, her bireye aynı öğrenime vererek başarının elde edileceğini düşünmek yanlış olacaktır. Kişilerin; kişisel özellikler, bedensel özellikler, zihinsel özellikler gibi farklı özelliklere sahiplerdir ve bu özellikler her birey için farklıdır. Bazı bireylerde zihinsel engel, bedensel engel, görme engeli, işitme engeli, konuşma engeli, kalıtsal ve tedavisi olası olmayan hastalıklar gibi farklılıklar söz konusudur. Bu bireylerin eğitiminin ise

diğer akranlarıyla aynı şekilde yapılamayacağı aşikâr dır. Bu bireylere özel eğitim uygulanmaktadır (Battal, 2007). Ataman (2003), özel eğitimi şu şekilde tanımlamıştır: “Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli öğrencilere sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda deha en üst düzeye çıkmasını sağlayan, eksik engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek kombinasyon kaynaşmasını ve bağımsız, üretici, bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir. Bir başka tanımda ise özel eğitim “ortalama öğrenci özelliklerinden önemli aruzde farklılaşan çocuklara sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitim, 30. 05. 1997’ de yayınlanan Kanun Hükümünde Kararname’de (KHK/573) ise şöyle tanımlanmıştır. “ Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu kişilerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. Özel eğitime ihtiyacı olan birey ise; “çeşitli nedenlerle kişilerin ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin tanımlamada yetersizlik, engel, zedelenme gibi terimlerden yararlanılmaktadır.

### **2.2.1.Zedelenme**

Kişilerin, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası oluşan nedenlere bağlı olarak, vücudun bir parçasının olmayışı, organlarının işleyişini sağlayan düzeneklerin dağılma ve organların görevlerini yerine getirememesi durumudur (Ataman, 2003; Cavkaytar, 2008). Tıbbi olarak düzeltmeler yapılsa da, kötüleşmek yine de bireyin yaşama ayak uydurmasında ve yaşamsal işlevlerinde eksik yol açacaktır.

Cavkaytar (2008), yetersizliği; bir şeyi yapmada yeterince olamama, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasite olarak tanımlarken (Özgür, 2004) normalden ayrılma sonucu bir kişiler için normal kabul edilen bir etkinliğin ya da işleyişin önlenmesi, sınırlanması olarak tanımlamıştır.

Kırcaali-İftar (1998), özürlü bireyin toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirmede karşılaştığı sınırlılıklar olarak belirtmektedir. Bireyin eksik yüzünden yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken rolleri gereği gibi çevirmek durumunda kalmasına engel denir. Yapılacak olan çevresel düzenlemeler ile fazlası yetersizlik durumu ortadan kaldırılabilir. Bunun aksine çoğu yetersizlik durumu da çevrenin beklentileri doğrultusunda özel gereksinimli kişiler için altından kalkılması güç olan bir durum yaratabilir. Bütün kişiler için geçerli olan, bireyin yapabildiğinden yola çıkma durumu engelli bireylerde de uygulanırsa; engelli kişilerin yükü önemli şekilde azalacaktır. Eğer toplumun beklentisi kişilerin yapabildiklerinin üzerinde olursa; kişilerin bu beklentileri karşılayamaz duruma düşebilecek; dolayısıyla özel eğitilmiş çocukların durumuyla karşılaşabilecektir. Zedelenme ve özel eğitilmiş çocukların durumunun engele dönüşmesinin önlenmesinde, özel gereksinimi olan kişilerin yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve yaşanılan çevreyi özel gereksinimi olan kişilerin yararlanabilecekleri duruma getirmek en önemli iki etmendir (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Özel eğitim gerektiren bireyler, diğer bir deyişle özel gereksinimli öğrenciler, genellikle şu gruplarda toplanmaktadır:

- Zihin engelliler
- Öğrenme güçlüğü gözlenenler
- Duygu ve davranış bozukluğu olanlar
- Bedensel yetersizliği olanlar
- Konuşma ve dil sorunlular
- İşitme engelliler
- Üstün zekalılar ve üstün yeteneği olanlar (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin özellikleri ve gereksinimleri birbirinden oldukça farklılık göstermektedir. Demokratik millet temel göster gelerinden biri eğitimde fırsat eşitliği ilkesidir. Fırsat eşitliği, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilere ancak özel eğitim hizmetleri sunulmasıyla sağlanır(Kırcaali- İftar, 1998).

### 2.3.Engeliliğin Kaygı Üzerine Etkisi

Engellilik hem kişilerin hem de ailelerin gelişimini derinden etkiler ( Savaş Sandalcı, 2002). Basit ya da yaşamı tehdit edici nitelikteki yetersizlik, kişilerin başkalarına bağımlı olma ya da bağımsızlığını tamamen kaybedeceği korkusu, ayrılık tasa gelecek endişesi ölüm korkusu, beden organ ve bölümlerinin zedeleneceği korkusu pişmanlık mücrim duygusu gibi değişik etkilenmelere neden olabilir. Bu etkilinim yetersizliğe ve kişiye göre değişse de kişilerde kaygı, depresyon, kızgınlık, yaş tepkisi gibi duygusu gibi değişik etkilenmelere neden olabilir. Kaygı bu aksülamel arasında en sık ve en yaygın olarak görülenlerden biridir (Özkan, 2013).

Kendine benzemeyen insanların arasında kendini tehdit altında duyumsamak engelli bireyler, şiddetli kaygılara kapılmakta ve bu kaygılarla savaşmaktadırlar (Eracar, 2010).

### 2.4.Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

İlk çağlarda engelli bireylerin topluma yarar sağlamayacağı, kendi kendilerini kontrol ve idare edemeyecekleri fikirleri ile öldürüldükleri, ihmal ve istismara uğradıkları bilinmektedir. İkel ulus bakış açısına göre bir bireyin toplumda kabul görmesi kendi ihtiyaçlarını karşılaması ve zamirler özgü bazı özelliklerinin olması ile mümkündür (Aral, 2011). Yetersizliği olan çocukların hayatı tam anlamıyla yaşayabilme hakları en önemli temel etiktir. ÖGÇ"lerin kaynaştırılması ile ilgili ilk kez girişimde bulunulduğunda ÖGÇ"lere ayrı gruplar görmek eğitim verilmesinin bir haksızlık olduğu düşünülmüştü. Özel eğitim sınıflarının gelişim güçlüğü olan çocuklar için yeterli eğitimi sağlayamadığını iddia edilmiştir (Allen ve Cowdery, 2005).

Bundan otuz yıl öncesine kadar pek çok eğitimci ÖGÇ"ler ve normal gelişim gösteren çocukların bir arada erişmek karma sınıflarda eğitim vermenin imkansız olduğunu düşünmekteydi. Bugün bakıldığında ise bu durum, imkansız değil fakat zorlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda yıllardır verilen mücadeleler, yasalar ve araştırmaların beraberlik ile kaynaştırma eğitiminde bir çok sorunun üstesinden gelinmiştir (Kennedy ve Horn, 2004). Kaynaştırma eğitiminin başlangıcı 1870"li yıllara kadar uzanmaktadır. Fakat tarih anlayışın temel olduğu kaynaştırma eğitimi uygulamaları 1960"lı yıllarda başlamıştır ve ardından da yaygınlaşmıştır. Bu uygulamalar özel gereksinimli çocukların toplumla kaynaşmasını, normal gelişim gösteren bireylerin ön yargılarının kırılmasını, her iki gruptaki bireylerin birbirlerinin

dünyasını daha iyi bilmek anlamlandırabilmesini amaç edinmektedir (Kaygusuz, 2007). Özel eğitim ve ardı sıra da kaynaştırma eğitiminin yıllar içindeki terakki dünyada ve Türkiye’de olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

#### **2.4.1. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi**

Türkiye’de ÖGÇ’lere sunulan öğrenim şartları ve olanaklarında geçmişe göre güzel gelişmeler görülmektedir. Türkiye’de ÖGÇ’lerin öğrenim ilk örnekler Enderun Mektebi uygulaması ile ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler bu okullarda eğitim görmüştür. Cumhuriyet’in kabul edilmesinden sonra eğitime verilen önem artmıştır. Fakat bu dönemde ÖGÇ’lerin eğitimi ile ilgili büyük yücelme yaşanmamıştır. 1950’lere kadar ÖGÇ’lerin hasta ve öğrenim alamayacak çocuklar oldukları düşünülerek sadece bakımlarının görmek amaçlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Türkiye’de kaynaştırma eğitime ilişkin yapılanlar işleyiş ve yasal dayanaklar açısından incelenebilir. İşleyiş açısından bakıldığında 1950’lerde özel eğitim hizmetleri Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığından Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Bu uygarlaşma ile bakım yerine eğitim yapılması anlayışının benimsendiğı anlaşılmaktadır. Özel eğitim hizmetleri, 1950-1980 yılları arasında ilköğretim Genel Müdürlüğü ev yürütülürken 1980 yılında bu hizmetler için Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1982 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı ayrı bir eleman dönüştürülmüştür. Bu birim, özel eğitim ve rehberlik alanında istek artması sonucunda daha etkili ve yaygın bir şekilde hizmet verilebilmesi için 1992 yılında Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü şeklinde yapılış. Ayrıca 1997 yılında devletin engellilere yönelik hizmetlerinin eş güdüm için hizmet vermek üzere Başbakanlığına bağlı Özürlüler idaresi Başkanlığı kurulmuştur. Bu dönemden sonra kaynaştırma verilen önem her geçen yıl artarak devam etmiştir (Aral ve Gürsoy, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Özürlüler idaresi Başkanlığı Kurumu 2011 yılında kapatılarak bu kuruma ait tüm işlemler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesindeki Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. Ancak bu birimde kaynaştırma eğitiminden ziyade daha çok engelli bireylere sunulan hizmetlere ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatının 2011 yılında yeniden yapılanma zaman sonrasında, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

bünyesinde Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı kurularak kaynaştırma eğitimine ilişkin çalışmalar yürülmektedir.

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili usul ve esasları belirlemek, bu hizmetler ile ilgili çalışmalar yapmak, özel eğitim okul ve kurumlarının açma kapama işlemlerini yapmak, öğrenme güçlüğü çekenler ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, bu konudaki projelere destek vermek, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hizmetlerine ulaşımın ve bu eğitimlerin niteliğinin artırılması gibi görevleri yürütmektedir ( MEB, 2011, Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı, 2014).

Kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan mesai önemle belirtilmesi gerekenlerden birisi de Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan 2010-2014 Stratejik Planı içerisinde kaynaştırma eğitimine ilişkin stratejik gözleği belirlenmiş olmasıdır. Bu planda “Kaynaştırma eğitimi kapsamındaki öğrenciler için standartlara uygun hazırlanmış destek eğitimi odaları ve kaynaştırma sınıflarını plan dönemi sonuna kadar %50 arttırmak” stratejik hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2009). Yasal dayanaklar açısından Türkiye’de kaynaştırma talim bakıldığında, konu ile ilgili ilk gelişme Anayasa’nın 42. maddesinde “Anayasamız, durumları sebebiyle özel eğitime muhtaç çocukları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” ifadesinin yer alması olarak düşünülebilir (Ataman, 2011). ABD’de 1975 yılında kabul edilen PL-42 Tüm Engelliler için Eğitim Yasası sonrasında diğer ülkelerde de özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi benimsenmeye başlamıştır. 1983 yılında kabul edilen 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma eğitiminden yasal olarak ilk kez bahsedilmiştir (Batu, Kırcaali-iftar, 2010). Ancak bu gelişmelere rağmen kaynaştırma uygulaması sırasında yapılması gerekenler net olarak belirtilmemiştir. Ardından 1986 yılında hazırlanan ve 6/6/1997 tarihinde kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname bu mevzu önemli adımlardandır (Sucuoğlu, 2006).

Bu Kararname ile birlikte uygulamada ilk kez bazı detay yer verilmiştir. Kararname’nin 16. maddesinde özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminden “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim çekim doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kirlenmek uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” şeklinde bahsedildiği görülmektedir.



Destek hizmet ifadesinden de ilk kez bahsedilmiştir. Ancak bu sadet uygulamaya yönelik gelişme olmamıştır. Yine 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 7. maddesi "Okul Öncesi Eğitimi" ismini taşımaktadır. Bu maddede gerekli durumlarda ÖGÇ'lerin okul öncesi eğitim sürecinin sürdürmek belirtilmiştir (Batu, Kırcaali iftar, 2010; MEB, 2010a).

2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), 2006 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile mahrem olarak kurulan özel eğitim kurumları SHÇEK bünyesinden alınarak MEB'e bağlanmıştır (Akçamete, 2009). 2012 yılında çıkarılan ÖEHY ile özel eğitime muhtaç eğitiminin ve özel eğitimin temel ilkeleri açıkça belirtilmiştir. 2014 yılında ise Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği taslağı yayınlanmıştır. Ayrıca 2008/60 sayılı genelge Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları ile ilgili esasları belirtmektedir. Tüm yasal tensik göz önünde bulundurularak hazırlandığı ÖEHY ile okul öncesi dönemdeki eğitim hizmetleri için ihtiyaç olmak açıklamalar ve önemli hususlar belirtilmiştir. Bu yönetmelikle; aynı zamanda kaynaştırma eğitimi ile ilgili yerleştirmelerin nasıl ve ne şartlarla yapılacağı, özel eğitim sınıfları açılması, gerekli tedbirlerin alınması gibi hususlara da açıklık getirilmiştir. Ayrıca bu konulardaki mesul da il/ilçe Özel Eğitim Kurullarına verilmiştir (MEB, 2010a). Günümüzde kaynaştırma eğitime verilen önem zamanla artmaktadır. Buna paralel olarak her geçen yıl kaynaştırma eğitiminden faydalanan ÖGÇ sayısı da artmaktadır (Sucuoğlu, Kargin, 2010).

MEB'in verilerine göre 2009-2010 eğitim öğretim yılında yaklaşık 80.000 ÖGÇ, 2010-2011 eğitim yılında 93.000 ÖGÇ genel eğitim sınıflarına devam etmiştir. 2012-2013 öğretim yılında özel eğitim okullarında 33.877, özel eğitim sınıflarında 25.477 ÖGÇ bulunurken kaynaştırma eğitiminde 161.295 ÖGÇ bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitime devam eden ÖGÇ sayısı 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise 173.117'ye kadar çıkmıştır. Aynı zamanda 2014 yılında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine boyuna eden öğrenci sayısı da 286.587'dir (ASPB, 2014). Türkiye'de okul öncesi döneme verilen önem arttıkça kaynaştırma uygulamalarından yararlanmak çocuk sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. MEB'in istatistiki verilerine göre 36-72 ay grubunda 2009 yılında 3.217 ÖGÇ, 2010 yılında 11.156 ÖGÇ'nin okul öncesi eğitim dernek gitmesi için yönlendirme yapılmıştır. 2011 yılında ise bu sayı daha da artmış ve 22.366 ÖGÇ okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilmiştir. Ancak okul öncesi dönemde çocukların çeşitli nedenlerle tanılanmadan eğitime devam ettikleri

düşünüldüğünde sayının daha fazla olduğu söylenebilir (Acarlar, 2013). Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocuklarına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin ve Çakmak, 1998; Uysal, 2003) ve kaynaştırma konusundaki bilgilendirmenin tutumların olumlu yönde değişmesini sağladığı görülmüştür”(Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998; Gözün ve Yıkılmış, 2003, akt. Orel, Töret, Zerey,2004).

#### **2.4.2.Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi**

Okul öncesi dönem özel eğitiminin (Early Childhood Special Education-ECSE) temelleri Avrupa’da 1700’lü yıllara dayanmaktadır. Kişi özel gereksinim durumunun çocuk, genç veya yetişkin için bireyi kısıtlamak bir engel olup olmadığını belirlemede çevrenin çok önemli olduğu yönünde bir düşünce mevcuttur. Örneğin 19. Yüzyıl Amerika’sının ağır coğrafi, mimari ve münakalat engelleri içersinde fiziksel bir yetersizlik bir bireyi oldukça zor durumlara sokabilmekteydi. Ancak bugün aynı durumdaki bir Amerikalı için gezintiye taşmak zahmetten fazlası değildir. Çevre olanakları, fiziksel yetersizliği olan bir birey için devrik nazaran çok daha uygundur. Bu gelişim hüküm çünkü mevcut yasalar özel gereksinimli bireylerin önündeki engellerin birbiri ardına çöküm sağlamaktadır (Bowe, 2004).

Toplumda yetersizliği olan bireylerle ilgili genel karşılayış üzerine pedagojik yaklaşımların etkinliği giderek artmaktadır. Pek çok parsel alınan koruyucu tedbirlerin de sonuç verdiği görülmektedir. Belki de en önemlisi, genel mana toplumun bu konudaki tutumu değişmektedir. Yetersizliği olan beşer toplumun bir bireyi olarak haklarının olduğu ve doğal ortamda eğitim almaya nasip olduğu görüşü daha çoğu kabul görmektedir. Bugün özel gereksinimli diye nitelemek bireylerin eğitimiyle ilgili yaklaşımlar, pek çok ülkede kabil gelişim göstermektedir (Wedell, 1990). Dünyada ÖGÇ’lerin eğitimlerinin tarihsel gelişimine bakıldığında 1900’lü yıllara kadar bazı istisnalar dışında yaygın bir harıldamak rastlanmamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitime sistematik olarak başlanması 16. yüzyılın başlarına denk gelmekle birlikte ilk olarak 1760 yılında Fransa’da işitme kör olan bireyler için bir okul açılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Özel eğitimde kurumlaşmayla ilgili ilk örneklerden bazıları da şunlardır (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011) : 1784 yılında Fransa’da görme yetersizliği olan kişiler için bir okul açılması, 1817 yılında ABD’de işitme yetersizliği olan kişiler için bir okul açılması, 1829’da ABD’de görme yetersizliği olan bireyler için bir okul açılması, 1860’da ABD’de zihinsel yetersizliği olan kişiler için bir okul açılması. 1900’lü yıllara kadar Amerika’da yeterli özel eğitim hizmetlerinin bulunmaması sebebi ile pek çok ÖGÇ herhangi bir destek hizmeti olmadan genel eğitim bölük eğitim almışlardır. Fakat bu süreçler sonunda eğitimden bu şekilde yarar sağlanamayacağı bile bazı zararların ortaya çıkacağı anlaşılmış ve ÖGÇ’lerin eğitim ortamından alınmasına karar verilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Kaynaştırmanın devrik bakıldığında özel gereksinimli bireylerin özel eğitim kurumları yerine genel eğitim kurumlarına kaynaştırılabilmeleri için ciddi debelleşmek sarf edildiği görülmektedir. Wolf Wolfenberger (1972), ve diğerleri “normalleşme” diye tabir ettikleri istihdam, çevrenin, günümüzde kesilmek gibi özel gereksinimli insanlara da hizmet verebilecek şekilde düzenlenmesi konusunda güçlü argüman’lar ortaya koymuşlardır. Bu taleplerin eğitime yansıma ise özel gereksinimli çocukların ve gençlerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber aynı ortamda, aynı eğitim amaçlarıyla ve aynı eğitim yöntemleriyle eğitim almaları yönünde olmuştur. Ancak bu fikirlerin uygulamada yer bulması, bu talepleri dile yaklaştırmak umduğundan daha zor gerçekleşmiştir (Bowe, 2005).

Yetersizliği olanların, toplumun bir ekipman çevresel düzenlemeler yapmaktan daha fazla mesuliyetli olduğu bir grup olduğu düşüncesi ancak İnsan Hakları Hareketi’nden sonra 1950’lerin sonunda ve 1960’ların başında ortanca çıkmıştır. Aileler, 1970’lerin başında çocuklarının genel kamu mektep eğitim alma hakkı olduğu talebiyle mahkemelere başvuru başlamışlardır. Bu çabalar; ABD’de 1975 yılında, Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası’nın (EACHA) (PL94-142) çıkmasını sağlamıştır (Bowe, 2004).

1975’te ABD Kongresinde çıkan PL 94-142 yasası hala kullanılmaktadır. Bu yasaya göre dört temel amaç vardır ( Education for All Handicapped Children Act , 2014) : Yetersizliği olan tüm çocuklar için bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde özel eğitimle ilgili hizmetleri içeren ücretsiz ve uygun eğitimi almalarını sağlamak, Yetersizliği olan çocukların ve ailelerinin haklarının korunmasını garanti etmek,

Eyaletlere ve yerel yönetimlere yetersizlik sahibi tüm öğrenciler eğitiminde yardım etmek, Yetersizliği olan tüm çocukların eğitimi için harcanan çabaların etkililiğini değerlendirmek ve sağlamak. Bu yasa, 2004 yılında bir revizyona uğramıştır. Yasaya göre okul öncesi dönemden 21 yaşına kadar özel gereksinimi olan tüm bireylerin eğitiminin, her bireyin kendine özgü özel gereksinimine hitap edecek şekilde dizayn edilmesi gerektiği öngörülmektedir. Böylece aynı kaynaştırma sahip her birey için de ayrı uygulamalar yapılmaktadır ("Individuals with Disabilities Education Act", 2013). 1900'ü yılların ilk yarısında pek çok Avrupa ülkesinde özel eğitim okullarının sayısı hızla artmıştır. 1960 döneminden sonra ise sınırlı da olsa kaynaştırma eğitimine yönelik çalışmalar başlamıştır. Bunun sebep özel okul/sınıfların uygulamada bazı sorunlara yol açmasıdır. 1960'lardan bu günlere doğru gelindikçe özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi açısından büyük gelişmeler yaşanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Daha sonra 1980'lerin sonu ve 1990'lar boyunca bazı özel eğitimciler daha radikal bir düşünce mutedil koymuşlardır. Yasanın; kişilerin ne gibi ve ne seviyede yetersizliği olursa olsun, izole becermek, genel eğitim sınıflarında eğitim almaları gerektiğini ifade ettiğini savunmuşlardır. Bunu ifade etmek için de "tam zamanlı kaynaştırma" ifadesini kullanmışlardır. Bu bakımdan ise özel eğitimcilerin dışındaki pek çok eğitimci; zihinsel yetersizlik, ciddi ruhsal maraz gibi durumları olan bireylerin genel eğitim sınıflarında doğru bir şekilde eğitilemeyecekleri evham karşı çıkmıştır (Bowe, 2005). Ancak günümüzde bu eğitim şekli artık kabul edilmiş ve gün geçtikçe dahil etme şekline çevirmek başlamıştır. Dahil etme yaklaşımının en önemli özelliği özel gereksinimi olan bireylerin posta eşit üyelerden biri olmasıdır. Özel gereksinimi olan öğrenciler akranlarından oluşan genel eğitim blok doğal bir üyesi olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi (integration) dahil etme (inclusion) tanımından ayıran temel leke budur (Halvorsen ve Neary, 2001).

## **2.5.Kaynaştırma**

Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya engelli kişiye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması sınırlı ile, tehlikeli çocukların normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Çolak, 2009).

Dünyadaki gelişmelere bakıldığında özel eğitimde en az kısıtlayıcı ortamlar kavramı başlangıçta dar olan çocukların genel eğitime katılmaları ya da yerleştirilmeleri şeklinde uygulanmıştır. Buna göre gelenekli akademik beklentileri az bir destekle yerine getirebilecek olan öğrenciler, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Bu muamele içerisinde bazı okullarda yetersizliği olan öğrencilere haftada 1-2 saati geçmeyen destek hizmetler sağlanmıştır (Eripek, 2009). Özel gereksinimli öğrenciler, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim hizmetlerinden, en çok kısıtlayıcı eğitim ortamı olan ev ya da yatılı okul gibi ayrı özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Özel gereksinimli kişilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelerde başarılı oldukları birçok araştırmayla ortaya konulmuştur(Baysal, 1989; Civelek, 1990; Odluyurt, 2007; Uğurlu ve Çalışal, 1985). Şimdiki yaşantımızda ise en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı, yeni bir anlayışla ele alınmaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir. Tanımın bu şekilde yapılmasının nedeni, kaynaştırmanın çocukların yerleştirilme yeri olmasından çok, çocukların gereksinimlerinin karşılanacağı ve bu amaca yönelik olarak düzenlenecek ortam olmasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Kaynaştırma, çocukların yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, özel gereksinimli çocukların yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı, özel gereksinimli çocukların yeteneklerine dayalı olarak sunulması da öğretimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2009). Yapılan tanımların ortak noktaları özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında eğitilmeleri, bu çocuklara ve öğretmenlerine gereksinim duyacakları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır (Çolak, 2009).

### **2.5.1.Özel Gereksinimli Çocuğa Sağladığı Yararlar**

ÖGÇ,(Özel Gereksinimli Çocuklar) kaynaştırma eğitimi ile tüm okul etkinliklerinden akranlarıyla birlikte faydalanır (Güzel Özmen, 2003). Model olarak aydınlanmak ile olumlu davranış gösterme sıklığı artar. İletişim, işbirliği, ortak yaşam

yetenek elde ederek yaşadıkları topluma uyum sağlamaları kolaylaşır. Kaynaştırma yetiştirme ortamında özel gereksinimli çocukların bireysel başka dikkate alındığı için kapasiteleri ve öğrenme hızlarına göre eğitime tabii tutulurlar. Bu da daha kolay aydınlanmak sağlar (MEB, 2010a). Başarı elde ederler ve bu başarı da onlara güven duygusunu kazandırır. Ortamın ÖGÇ'nin özelliklerine uygun olması sayesinde öğrencilerin uyumu artar. ÖGÇ, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte bazı davranışları öğrenirken, ÖGÇ'nin daha büyük erişme göstermek için de istek ve cesareti artar (Atkın, 2013).

### **2.5.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Sağladığı Yararlar**

Daha önce çevresinde özel gereksinimli kişilerin olmayan çocuklar kaynaştırma ortamında yetersizlik durumu ile ilk kez karşılaşır. Öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmanın durumuyla ilgili bilgilendirmelidir (Güzel Özmen, 2003). Normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma eğitimiyle birlikte bireysel farklılıkların farkına varır. Bu farklılıkları doğal karşılar. Normal gelişim gösteren öğrenciler karşılaştığı farklılıklar aracılığıyla kendini daha iyi tanır. Kaynaştırma eğitimine katılmış normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilere karşı daha hoşgörülü ve demokratik davranır. Onları kayıtsız şartsız kabul ederek farklılıklarına saygı gösterir (MEB, 2010a). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kendileri ile ilgili bazı yetersizlik durumlarını görme ve kabullenmeleri artar. Liderlik ve sorumlu duyguları gelişir (Atkın, 2013). Yaşamının ileriki zamanlarında kullanabileceği değerli deneyimlere sahip olur ön yargısız bir kişilerin olarak hayatına devam etme fırsatı bulur. Kaynaştırma ya karşı bazı sorumlulukları da yerine getirerek özgüven kazanır. Toplum duyarlılık sahibi olur (MEB, 2013b).

### **2.5.3. Sınıf Öğretmenine Sağladığı Yararlar**

Kaynaştırma eğitimi uygulaması öğretmen için de farklı bir deneyim olacaktır. Sabır ve hoşgörü anlayışı gelişir. Bireysel farklılıkları kayıtsız şartsız kabul eden öğretmen, tüm öğrencilere fırsat eşitliği sağlar. Öğretmen, kaynaştırma eğitimi çalışmaları esnasında yeni deneyimler edinir (MEB, 2010a). Sınıf öğretmeni; bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve diğer kaynaştırma eğitimi uygulamaları sırasında rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni vb. (ve benzeri) bireylerle işbirliği içinde çalışır. Böylece iletişim ve birlikte iş yapma becerileri gelişir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma ile çalışırken, BEP hazırlama konusunda bilgi sahibi olur. Onunla birlikte yaptıkları çalışmalar ile deneyimleri artarak eğitim becerileri gelişir (Atkın, 2013).

#### **2.5.4.Özel Gereksinimli Çocuğun Ailesine Sağladığı Yararlar**

Ailelerin kaynaştırma eğitimdeki rollerinin büyüklüğü ve etkililikleri yadsınamaz bir gerçektir. Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri karar verici ana role sahiptir. Ebeveynlerin destekleyici tutumu kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından da önemlidir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde diğer ebeveynleri bir araya gelen özel gereksinimli çocuğun ailesi yalnız olmadığını hisseder. Toplumdan soyutlanmışlık hissi ortadan kalkar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilerin ailesi kaynaştırma eğitimi aracılığı ile çocuklarını daha iyi tanır. Çocuğunun kapasitesini bilen ve onu daha iyi tanıyan ebeveynleri çocuk üzerindeki beklentisi de çocuğun gelişimi ile paralellik gösterecektir. Çocuğuna yardımcı olmak isteyen ebeveynler onu daha iyi tanıdikça nasıl yardım edeceğini de daha iyi bilecektir. Çocuğun gelişimi fark edildikçe ailenin kaygısı azalır. Ebeveynleri ve çocuk daha sağlıklı bir iletişim içerisinde olurlar (MEB, 2010a). Aile içi olumsuz durumlar azalır. Ebeveynlerin okula karşı bakış açıları ve tutumları değişir (Atkın, 2013).

#### **2.5.5.Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerine Sağladığı Yararlar**

Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri de kaynaştırma eğitiminin bir parçasıdır. Olumlu görüşe sahip olan ebeveynler, özel gereksinimli çocuğun ailesine yardımcı olabilirler. Onlarla etkileşime girerek onlara yalnız olmadıklarını hissettirirler. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde olan ailelerin elde ettikleri en büyük yarar çocuklarına sağlanan öğrenme ortamıdır. Bu eğitim ortamında çocukları; farklılıklara saygı duymayı, özel gereksinimli bireylerle birlikte aynı toplumda geçmiş ve gerektiğinde onlara yardımcı olmayı öğrenmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

#### **2.6.Kaynaştırma Türleri**

Kaynaştırmanın temel hedefi, özel gereksinimli öğrencileri, özür durumuna göre katılabileceği en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim almasıdır. Batu ve Kırcaali İftar (2005), en az kısıtlayıcı eğitim ortamını, öğrencileri ailesi ve akranları ile en fazla

birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği öğrenim şeklinde tanımlamışlardır.

### **2.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma**

Tam zamanlı kaynaştırmada çocukların kaydı normal sınıftadır ve öğrenci tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim alır. Sınıf öğretmeni, çocukların sınıftaki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Tam zamanlı kaynaştırma uygulanan sınıflarda bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) kullanılmalıdır ve ortamda gerekli fiziksel düzenleme yapılmalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler sınıflara eşit olarak dağıtılmalı ve sınıf mevcudu okul öncesi sınıflarında en fazla 14, diğer sınıflarda en fazla 30 olmalıdır (Batu ve Diğerleri, 2005).

### **2.6.2 Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma**

Özel gereksinimli öğrencilerin kaydı normal sınıfta olup, öğrencileri desteğe ihtiyaç duyduğu alanlarda kaynak odada özel eğitim öğretmeninden yardım aldığı durumdur (Eripek, 2003).

### **2.6.3. Yarım Zamanlı Kaynaştırma**

Özel gereksinimli öğrencilerin kaydının özel sınıfta olduğu ancak başarabileceği derslerde kaynaştırma sınıfına alındığı durumdur (Batu ve Diğerleri, 2005).

## **2.7. Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısı**

Günümüzde özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla bir arada genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri giderek daha fazla kabul görmektedir. Fakat kaynaştırmanın başarılı olması için eğitim hizmetlerinin yeterli bir biçimde planlanması gerektiği belirtilmekte, kaynaştırmanın başarıyla gerçekleşebilmesi için gerekli özellikler ortaya konmaktadır. Bunlar; öğretmenler, normal çocuklar, özel gereksinimli öğrencilerin, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynleri, normal çocukların aileleri, fiziksel ortam, destek özel eğitim görev ve ek hizmetlerdir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).



### **2.7.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Özellikleri**

Kaynaştırma uygulamalarında normal sınıf öğretmenleri öğretimden sorumludur (Güzel-Özmen, 2003). Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olacak öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma uygulamalarına karşı istekli ve özel gereksinimli öğrencilerin kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Ancak daha önce ifade edildiği gibi yapılan çoğu araştırmada, normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin umumiyetle olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir (Al-Zyoudi, 2006; Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Uysal, 2003). Oysa kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli etken biri, belki de en önemlisi öğretmendir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin harmanlamak ilişkin görüşleriyle ilgili çeşitli çalışmalar görülmektedir. Çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasının başlangıcında özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını, ancak kaynaştırma çocuklarla zaman geçirdikçe, meydana gelen gelişmeleri, normal akranlarının özel gereksinimli öğrencilerin kabullenişlerini ve özel gereksinimli öğrencileri diğerlerinden çok da farklı olmadığını gördükçe, daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

### **2.7.2. Öğrenci Özellikleri**

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

### **2.7.3. Sosyal Beceri**

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

bireyin akademik, kişisel, mesleki ve toplumsal alandaki tüm etkinliklerde temel teşkil etmektedir (Kaner, 2005). Normal gelişim gösteren çocuklar 0-6 yaş döneminde, kombinasyon isteklerine uygun davranır, günlük yaşamı canlı biçimde oyununa aktarır, başkaları gibi düşünmeye, başkalarının hissiyat paylaşmaya başlarlar. Aileden kolaylıkla ayrılır, arkadaşlar edinir, tek başına kişisel işlerini çözmek, hobiler, oyunlar, kurallar geliştirirler. Yardımlaşma, paylaşma, birlikte işteğal, görgü kurallarını öğrenirler (Zembat ve Unutkan, 2001).

Ancak yetersizliği olan özel gereksinimli öğrenciler genellikle yaşlarından beklenen bu davranış ya da becerileri gösteremezler, bu becerileri edinmede ve yaşatmak yetişkin ya da akran desteğine gereksinim duyarlar (Diken, 2009).

Yetersizliği olan özel gereksinimli çocuklar, kırklı göre sosyal ilişkiyi başlatma, sürdürme gibi sosyal etkileşim becerileri ve bu becerilerle dair davranışların gelişimi açısından güçlükler yaşamaktadırlar. Bu çocukların davranışsal, dil, ayırt etme, dikkatini tutar, transfer etme ve genelleme gibi becerilerdeki yetersizlikleri sosyal becerilerde de yetersizliğe yol açmaktadır. Sosyal etkileşim gerektiren sınıf etkinliklerine daha az katıldıkları, akran etkileşimde bulunmak için gerekli olan sosyal becerileri sergilemekte yetersiz oldukları belirtilmektedir (Ataman, 2003; Avcıoğlu, 2008; Çifci, 2008; Güzel-Özmen, 2008; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001). Poyraz-Tüy (1999), yaptığı bir araştırmada, 3-6 yaş arasındaki işitme engelli (kaynaştırma programına devam eden ve özel eğitim okuluna devam eden ) ve işiten öğrenciler sosyal beceri ve problem davranışları açısından karşılaştırmıştır. Elde edilen münteha göre, her iki grup arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunda farklılık ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma izlenice devam eden işitme engelli çocukların özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklardan daha ulu sosyal etkileşim puanına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, yaşlara göre sosyal beceri düzeylerinde, yaşın artmasıyla birlikte sosyal beceri puanının arttığı bulunmuştur.

Baysal (1989), okul öncesi dönemdeki kaynaştırma programlarının Down Sendromlu öğrenciler gelişimlerini ne şekilde etkilediğini incelemiştir. Araştırma münteha elde edilen verilere göre Down Sendromlu çocukların sosyal iletişim davranışları yönünden normal çocuklarla kaynaştırıldığında bilişsel, sosyal, özbakım ve motor gelişim alanlarında önemli temayüz gösterdikleri belirlenmiştir. Uysal (1997), sosyal beceri gözlem formunu kullanarak, okul öncesi dönemdeki zihin engelli

ve normal gelişim gösteren öğrenciler sosyal beceri düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, zihin engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Bir başka araştırmada Sucuoğlu ve Özokçu (2005), ilköğretim okulu 1. 2. ve 3. sınıfta eğitim alan kaynaştırma çocukların sosyal becerileri ve akademik yeterliliklerinin normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla daha az, problem davranışlarının ise daha fazla olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Sosyal becerilerdeki yetersizlik, öğrencilerin toplumsal uyumlarında kısa ve uzun dönemli problemler ortaya çıkarmakta, ergenlik ve yetişkinlikte daha fazla sosyal problemlerin oluşmasına, yetişme ve iş ortamlarında sosyal kabullerinin güçleşmesine neden olabilmektedir (Çakır, 2006). Sosyal becerileri kifayetsiz olan öğrenci yaşamları boyunca akademik, sosyal, mesleki yaşamlarında ve duygusal davranışsal alanlarda birçok problemle karşılaşmaktadır. Yetersiz sosyal beceriler yüzünden, özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren akranları arasında, etkileşim kurmak için yeterli fırsatlar oluşmamaktadır. Öğrencilerin sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle kişilik ve davranış problemleri sergilemeleri muhtemel görünmektedir. Öğrencilerin, olabildiğince erken yaşta sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, birleşik bütünleşmelerinin sağlanarak bu problemlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biri de istenilmek ve çevre tarafından kabul edilmeyen problem davranışlardır.

#### **2.7.4. Problem Davranışlar**

Yeni beceriler öğrenmeyi, var olan becerileri kullanmayı engelleyen, sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen ve çocukların kendisine zarar verebilen davranışlar problem davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Quay (1986), öğrencilerin duygusal, sosyal ve davranışsal problemlerini davranışsal boyut yaklaşımını esas alarak ilgili 61 çalışmayı gözden geçirmiş, problemleri içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler olarak iki boyutta sınıflamıştır. İçselleştirilmiş problemler ki bunlar içsel-duygusal sıkıntılarla ilgilidir; sosyal çekingenlik, kaygı, içe kısıp, ket vurulmuş tepkiler, somatik problemler ve depresyon belirtilerini içermektedir. Dışsallaştırılmış problemler ise saldırganlık, bilek baş

kaldırma, yıkıcı ve hiperaktif davranışları içermektedir (Quay (1986)'dan akt, Merrell, 1995).

Özel gereksinimli çocuklar çeşitli nedenlerle akranlarından daha fazla problem davranış sergileyebilmekte, arkadaşlarını daha aşırı rahatsız edebilmekte ve çevrelerine daha fazla zarar verebilmektedirler. Özellikle dışa doğrulmuş bozuklukları gösteren saldırgan öğrencilerin çoğu, akranları ve yetişkinler tarafından reddedilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri birçok problem davranışın sosyal beceri yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıktığı, sosyal becerilerin akademik beceriler için de önkoşul beceriler olduğu açıklanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

### **2.8.Kaynaştırmanın Yararları**

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfına kaynaştırılmasının yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil, aynı zamanda o sınıfta eğitim gören diğer çocuklara, bu çocukların eğitiminden sorumlu kişiler olan öğretmenlere, özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan ebeveynlerin ve çevrelerine pek çok olumlu etkisi bulunmaktadır (Eripek, 1993).

### **2.9.Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma**

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik yasal düzenlemelere bakıldığında kaynaştırmanın esas alındığı görülmektedir. Kişiliğin temellerinin atıldığı, kritik bir dönem olarak adlandırılan okul öncesi dönemde verilen eğitimin özel gereksinimli olan ya da olmayan öğrencilerin gelecekteki eğitim ve sosyal yaşayış üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu dönemdeki kaynaştırma eğitiminin önemi bir kat daha artmaktadır. Kaynaştırma programlarının sosyal olarak yeterli olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylece çocukların uyumsal sosyal davranışları kazandıkları, bunun da arkadaşları âkit kabul edilme olasılığını arttırdığı vurgulanmaktadır (Merrel ve Gimpel, 1998).

Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit eğitim ve yaşam imkânı faydalanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır (Kargın, 2003). 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 29. maddesinde: 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak,

kişilerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okulöncesi eğitimlerini, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır. Ancak, bu kişilerin için okul öncesi özel eğitim okulu/kurumu ve özel eğitim sınıfları da açılabilir denilmektedir.

573 sayılı kanun hükmünde kararnamenin 7. maddesinde ise; Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren öğrencilerin okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir ifadesi yer almaktadır. Yasalarla güvence altına alınan okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi, ülkemizde zorunlu olmasına rağmen, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi fırsatından yararlanamadıkları görülmektedir. Diğer taraftan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrenciler bu eğitimden gereğince yararlanabilmeleri de kaynaştırma eğitimini etkileyen değişkenlere bağlı olabilmektedir. Okul öncesi yıllar özel gereksinimli öğrenciler için çok iyi yapılandırılmış ortamlarda, çok iyi hazırlanmış programlarla en avantajlı hale getirilerek öğrencilerin daha fazla yarar sağlamaları mümkün hale getirilebilir (Eripek, 2009).

## **2.10.Kaygı**

Spielberger (1966), kaygının iki faktörlü olduğuna dair bir kuram ileri sürmüştür Durumluk (state) kaygı: Kişi içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissedilen farklı şiddette olabilen, zamana göre değişen ve duruma bağlı strese karşı oldukça duyarlı olan kaygıdır (Tobias ve Hedl, 1972). Sınav kapısında beklerken ya da ameliyata girme durumları gibi, bireyin kritik ve tehlikeli şartlar karşısında yaşadığı geçici ve duruma bağlı olan kaygı türüdür. Kişi içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılamasından, yorumlamasından kaynaklanır. Stres unsurlarının kuvvetli ya da fazla olduğu koşullarda durumluk kaygı yükselir (Öztürk ve Uluşahin, 2011).Kişiliğin yapısını ve davranışı inceleyen biyolojik, fizyolojik kuramlar kaygı mazmun her zaman yer vermişlerdir. Bazı bilim adamlarına göre kaygı kişiliği oluşturan ilk ve temel güç, bazılarına ise ikincil olarak oluşan ve kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışların ortaya çıkmasında önemli rolü olan bir

etken olarak görmüştür. Kaygı, korku, kuruntu, korku, telaş ve üzüntü gibi baskı ve gerilime neden olan duygu durumudur (Köknel, 1997).

Diğer heyecanların tanımlarında olduğu gibi kaygının da tanımını yapmak zordur fakat kaygının; üzüntü, sıkıntı, korku, gerileme duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi bu heyecanlardan birini veya çoğunu içerdiği söylenebilir (Cüceloğlu, 1997). Kaygı mazmun psikoloji dışındaki alanlarda da incelenmiştir (Dağ, 1999). Günlük dilde "endişe" olarak kullanılan 'kaygı' 'türkçeye' 'anksiyete' olarak çevrilmiş ve böyle kullanılmaktadır (Öztürk, 1997). Freud (1936) 'a göre ise kaygı, enerji sistemlerindeki dengesizliğin sonucunda ortaya çıkan çatışma ve bu çatışmanın sebebi olan tehlikeye karşı verilen tepkidir. Freud'dan bilişsel yaklaşımlara kadar muasır psikolojinin farklı okulları kaygıyı değişik biçimlerde yorumlamış ve biyolojik paradigmanın öne geçmesiyle psikiyatride de kaygının hayati bileşeniyle ilgili çalışmalar artmıştır (Sayar, 2000). Başka tanımlamalar, kaygıyı ağır korkunun bedendeki belirtileri olarak tanımlamaktadır. Kaygı içten gelen bir tehlikeye karşı ortaya çıkan ruhsal bir tepkidir ve bu tepkinin bedende oluşturduğu bedensel değişiklikler de bu tanımlamayı tamamlamaktadır (Yörükoğlu, 1998). Kaygının az olması boğaz performansını arttırırken, fazla olması bireyin performansını azaltarak başarısızlığa yöneltmekte ve özsaygının düşük olmasına sebep olmaktadır. Kaygının patolojik boyutta olduğu süresinin veya şiddetinin aşırı olması ve kişi yaşamını olumsuz etkilemesi olarak değerlendirilebilir (Fidanoğlu, 2006).

Kaygı (anxiety-anksiyete), en bilindik anlamıyla risk veya talihsizlik korkusunun da beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginliktir. Fakat tanımlandığı çerçeveye ve kullanıldığı bağlama, teorik temele bağlı olarak kaygı teriminin tanımı devasa farklılıklar ve çelişkiler göstermektedir (Budak, 2000). Hoşa gitmeyen özellikleri ile diğer duygulanım şekillerinden ayrılan, bunaltı sözcüğü ile de ifade edilen bir duygulanım şeklidir. Bazı tanımlar kaygıyı, kaynağı çok ölçüde bilinmeyen bir tehlike beklentisi ile sınırlandırarak korkudan ayırırlar (Kırlı, 2000). Süreklilik kaygısı zaman içinde değişmeyen uzun süreli benlik özelliğidir (Tobias ve Hedl, 1972).

S. Freud'un çalışmaları ile kaygı kavramı korkudan ayrılmış ve korku, kişi dışarıdan tehdit eden gerçek bir tehlikeye karşı gösterilen tepki olarak tarif edilirken, kaygı kişiyi içeriden tehdit eden tehlikeye karşı gösterilen bir tepki olarak

tanımlanmıştır (Morgan, 1991). Kaygı, girişimci süreçleri içerir ve insan ilişkilerinde yaşanan hoş olmayan deneyimlerden kaynaklanır (Spielberger, 1976). Kaygı, insanın çalışma gücünü yapamayacak kadar ve tıbbi yardım arayacak düzeyde ciddi bir gerilim içinde olmasıdır (Malmo, 1975).

Freud kaygıyı tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu olarak tanımlamıştır. İçinde bulunduğu tehlikeli durumu tehdit edici olarak algılayan kişi kaygı tepkisi gösterdiği zaman kendi yaşamı ve psikolojik bütünlüğünün devamı için önem taşıyan tehlikelerin farkına varır. Kaygı, bir bela sinyalidir, tehlikenin habercisidir. Freud'a göre kaygının üç özelliği vardır.

Bunlar:

1. Yaşantının hoş gitmemesi,
2. Bedensel (fizyolojik) değişmeler,
3. (1) ve (2) de belirtilen durumların farkına varılmasıdır.

Kaygının nasıl oluştuğu, nedenleri ve kaynaklan birey tarafından bilinmez, fakat kaygı bireyin farkına vardığı ve varlığından hoşlanmadığı bir duygudur. Freud'a göre kaygı, ciddi durumun varlığını gösteren bir işarettir. Tehlikenin kaynağı dış dünyada ise kaygı objektif, içsel ise nevrotiktir (Freud, 1927, 1936, 1959). Kaygı konusunda modern çalışmalar yapan Spielberger ise korkutma algısına bağlı olarak kaygının sübjektif bir kavram olduğunu, kişiden kişiye farklılık gösteren rahatsız edici bir durum olduğunu kabul etmiştir (Spielberger, 1976).

## **2.11.İlk Kaygının Nedenleri**

Kaygı nedenlerinden biri korkunç bir uyarıcıyla ilgili bilinçaltı anıdır. Korkunun öğrenildiği durum çoğu zaman kolaylıkla unutulabilir, bu durumla çocukluğun ilk yıllarında akıl çok iyi olmadığı zamanlarda karşılaşılabilir, ileri yaşlarda karşılaşılabilir bile üzerinde durulmamış, reddedilmiş olabilir, fakat sonuçta bireyde alışmak bir korku kalır. Bu korkunun koşullandığı durumla her karşılaşıldığında nedeni bilinmeyen huzursuzluk verici bir kaygı duyulur. Kaygının oluşma şekillerinden bir diğeri ise uyarıcı genellemesidir. Uyarıcı genellemesi çoğunlukla birey farkında değilken meydana gelir. Örneğin, keskin bir babaya karşı geliştirilen dehşet ileri yaşlarda erkekler birlikte iken duyulan huzursuzluk ve kaygıya neden olur. Erkeklerin çoğunlukta bulunduğu bir iş ortamında kişi kaygı düzeyi yüksek olacaktır. Engellenme

veya engellenme korkusu kaygıya niçin olan diğer bir faktördür. Bireyin iki veya daha fazla gereksiniminin doyumu aynı anda sağlanmadığı zaman çatışma meydana gelir. Karmaşık toplumlarda bireyler çok adet çatışma durumu içinde kalabilirler. Çatışma durumunda amaca yönelik davranışların önlenmesi veya yavaşlatılması yani bireyin engellenmesi durumu ortaya çıkar, engellenme veya engellenme korkusu kaygıya neden olur (Morgan, 1991).

## 2.12.Kaygının Nedenleri

Kaygı sebeplerinden biri korkuyu meydana getiren uyaranla ilgili bilinçaltına atılmış anılardır. İnsanlar korkunun öğrenildiği durumu unutma eğiliminde olabilirler. Korkunun sebepleri geri getirmenin zor olduğu çocukluk çağında yaşananların depolandığı hafızayla ilişkili olarak bilinçaltında saklanmaktadır. Yaşanan bazı olaylar rededilmekte kimileri ise bastırılmaktadır. Öğrenilmiş fakat hatırlanmayan korkuların koşullandığı durumla karşılaşması, sebebi bilinmeyen sıkıntı verici bir kaygıyı ortalık getirmektedir (Aktaş, 2009). Cüceloğlu (2005) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Desteğin çekilmesi: Bireylerin alışmış olduğu kıyı dışına çıktıkları zaman kaygı duymaya başlar ve bu çevrede alıştığı desteklerin olmamasından dolayı kaygı duyar.
2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Eksi bir sonuçla karşılaşma olasılığı kişilerde kaygı uyandırmaktadır.
3. İç çelişki: Bireylerin düşündüğü, değer verdiği bir fikirle, sergiledikleri davranış arasında tutarsızlık olduğu zaman ortaya çıkan çelişki türünde stres yaşatmakta ve içinde bulunulam durumdan uzaklaşılana kadar kaygı etkisini devam ettirmektedir.
4. Belirsizlik: Gelecekle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmamak, yaşanacaklarla ilgili fikir yürütememek bireyler için en önemli kaygı nedenlerindedir. Bireyler gelecekte olumsuz sonuçlanacak olayların olacağını bilmeyi, ne olacağını bilmemeye öncelik etmektedirler.

Horney'e göre yanlış anne/baba tutumları ile yetişmek, dünyanın güvenilmez olduğu konusunda başlıca bir algı geliştirebilir ve bu nedenle kaygı duyabilir. Kaygının bireyler arası çıkmak dikkat çeken Sullivan ise, küçük çocukların annesinden şefkat görmesiyle ilgili kaygı duyduğunu, yetişkinlerin ise toplumdaki



ilişkilerinde kabul ve onay görebilmekle ilgili kişilerarası kaygı hayatta olmak söylemektedir (Akt, Dağ, 1999).

Kaygının davranışsal, öznel ve fizyolojik olarak 3 göstergesinin olduğu belirtilmektedir. Kaygı üzerinde yapılan çalışmalarda en büyük sorun, bu üç göstergenin birbiriyle yüksek korelasyon göstermemesidir (Weanar, 2003).

### **2.13.Kaygının Ortaya Çıkış Durumu**

Kaygı evrensel bir duygu olup bireyin kendini güvensiz hissettiği durumlara karşı geliştirdiği doğal bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Freud'a göre fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı kişiyi uyarma gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevine katkıda bulunan kaygı (Saban, 2010).

İnsanın iç güdüsel dürtülerinden ortaya çıkan kaygı ve gerçeklik kaygı olarak iki biçiminde ele alınmıştır. Kendiliginden ortaya çıkan kaygı tehlike durumuna karşı vücudunun tepkisidir (Köknel, 2014).

### **2.14.Kaygıya Neden Olan Genel Faktörleri**

Kaygıya neden olan bazı faktörler vardır. Bunlar; prestij ve sosyal değişim, başarısızlık veya başarı, ayrı tarafından kabul görmeme, servet kaybı, ahlaki çıkmazlık, ölüm, ayrılık, boşanma, kültürel baskılar, taşınma, göç, geçici ve ya kalıcı ayrılık, saldırı, tecavüz, hastalık, hastaneye yatış, emeklilik, emniyet kritik, çevresel kirlilik, işsizlik, yeni iş, terfi, cinsel gelişme, akran ilişkilerinde değişiklik, hamilelik, ebeveyn olma, kariyer değişiklikleri, yaşlanma etkileri, duygusal kayıplar, ekonomik sorunlar ve motor kayıplardır (Öz 2004). Bilim adamları kaygıya fazla farklı durumların neden olduğunu belirtmişlerdir (Yiğitoğlu, 2009).

İnandığımız ve önem verdiğimiz bir düşünce yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyarız. Bilgi çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Çelişkiyi giderecek bir yoluna ulaşana dek bir derece kaygı duyarız (Cüceloğlu, 2011). Bireye için önem taşıyan gerçek ya da gerçek olmayan reddedilme, bireyin gerçekleşmeyen beklentileri, kişiye itibar gösterilmemesi ve değer verilmemesi gibi sebeplerden dolayı benlik kavramının tehdit edilmesi de kaygı yaratır (Yiğitoğlu, 2009).

Her zaman çevrenin ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duyar (Cüceloğlu, 2011). Yerleşim yeri değişiklikleri, doğal afetler, nüfus patlamaları, ulaşım, iletişim ve teknolojiadaki ilerlemeler, kentleşme gibi durumlardır (Yiğitoğlu, 2009). Gelecekte neler olacağını bilmemek kişiler için belli başlı kaygı nedenlerinden biridir (Cüceloğlu, 2011).

İş yaşamındaki değişiklikler, fazla ekonomik sorumluluk taşıma, ekonomik sorunlar ve politik belirsizlikler kaygı düzeyinin yükselmesine sebep olur. Fizyolojik ihtiyaçlar, ait olma, sevgi, benlik saygısı, güvenlik, seksüel doyum ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin eksikliğinden dolayı kaygı ortaya çıkar. Gelişimsel krizler, ergenlik gibi fiziksel ve psikososyal rol değişimlerinin yaşandığı dönemlerde kaygı görülür. Durumsal krizler, beklenmeyen olaylardır. Kişinin yaşam bütünlüğünün tehdit edildiği durumlarda yaşanır. Her tür hastalık ya da sakatlıklar, tıbbi tedavi görme, sağlık hizmetlerine ulaşmada zorluklar gibi sağlığın tehdit edilmesi ya da sağlık durumlarındaki değişiklikler kaygı yaratır (Yiğitoğlu, 2009).

### **2.15.Ebeveynlerdeki Kaygının Çocuklara Aktarımı**

Gelişim, her yönüyle bütünlük içinde olan, doğuştan getirilen özellikler ve çevresel etmenlerle ilişkili olan bir süreçtir. Aile, ilerleyiş konusundaki en önemli etkiyi bırakan çevre faktörüdür (Kandır, Alpan, 2008). Geçtan'a (2016) göre de kişinin çocukluk yaşantıları, kaygının bir kaynağıdır. Çocuğun, ebeveynlerin öğretileri ve çocuğun akranlarıyla olan ilişkileri bu yaşantıları kapsar. Çocuğun çevresindeki kaygı dolu bireyler, çocuktaki kaygıyı geliştirir çünkü kaygı, bulaşıcı bir histir. Plato ve Aristo'dan günümüze kadar gelen açıklamalar, bireylerin gözlem yoluyla öğrenebildiğidir (Senemoğlu, 2005).

Yapılan çalışmalarda ebeveynlerdeki kaygı ve korku durumları ile anne-baba tutumlarının çocuklardaki kaygı ya da panik nasıl etki ettiğine bakılmıştır. Korku veren bir olgunun ebeveyn için olumsuz bir anlamı varsa çocuklarının da o olgudan belirgin bir şekilde korktuğu bulunmuştur (Muris ve ark. 2010). Kaygısı olan ve olmayan ebeveynlerle yapılan çalışmada tutumları olan ebeveynlerin çocuklarının korkularının kaygısı olmayan ebeveynlerin kaygılarına oranla daha yüksek korkulara sahip oldukları bulunmuştur (Capps ve Ark. 1996).

Yapılan çalışmaların sonucu göstermektedir ki, kaygı hali ve bunaltı halinin %40-50'den az bir şekilde kalıtsal olduğu, kaygıları olan çocukların ebeveynlerin de kaygılı olabileceğidir (Biedel ve Turner 1997, Martin ve ark. 2004, akt, Özcan ve ark. 2006). Yapılan çalışmalar sonucunda Bunaltı Bozukluğu bulunan çocukların ebeveynlerinde psikopatolojinin yoğun olduğu saptanmıştır (Özcan ve ark. 2006). Okul öncesi çocuklarındaki kaygı bozukluğu, sürekli olarak devam eder ve yüksek bir yaygınlık gösterirse, sonraki duygusal sorunlarla ilgili mühim bir klinik sorunu gösterir (Mian, 2013).

Kaygının öğrenilen bir duygu olduğu düşünüldüğünde, annelerin kaygı düzeyinin çocukların kaygı düzeyini etkileyebileceği ortaya çıkmaktadır (Alisinanoğlu, Ulutaş, 2003). Yapılan çalışmalarda depresyon ile birtakım kaygı bozuklukları arasında ve panik bozukluk ile agorofobi arasında ve kaygı bozukluğunun çocuklara iletilmesi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Weissman ve ark. 1984). Evdeki iletişim tarzı çocuklar tarafından algılanır. Böylece ebeveynler arasında huzursuzluk, öğrenciler için korku dolu bir zemin hazırlar. Duyguların olduğu ve etkileşim sağlanabilen bir anne babaların ortamında sevgiyi huzuru hissederek büyüyen çocuklar bilişsel ve beceri yönünden daha iyi gelişirler (Düzgün, 2006).

## **2.16.Kaygı Düzeyleri**

Kaygı düzeyi günlük yaşamın koşullarına ve kişilerin özelliklere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Hay ve Peplau'ya göre kaygı dört düzeyde olabilir (Şahin Yılmaz 1998; Öz, 2004).

### **2.16.1.Hafif Düzey Kaygı:**

Hayatı belirtiler normaldir. Çok az kas gerilimi vardır. Pupillalar normaldir. Duyular alarmdadır ve kavrama alanı genişlemiştir. Bu durumda kişilerin, bireyin ilgilerine ve kendi çevresine karşı daha duyarlı ve katılımcı olur. Konsantre olma ve mantık yürütme yeteneği tamdır. Bu nedenle, kişilerin bu düzey kaygıda etkin problem çözme becerisine sahiptir (Molloy, 1996).

### **2.16.2.Orta Düzey Kaygı**

Vital belirtiler normal ya da hafifçe artmıştır(Molloy, 1996). Kişi daha dikkatli ve gergindir. Kavrama alanı hafif kaygı düzeyine göre daralmıştır. Bireyin çevresinde kendisi için önemli olan olaylara yoğunlaşma becerisini gösterir ancak çevresel ayrıntıların daha az farkındadır. Bu nedenle önemli ayrıntıları daha az unuttur veya önemsemez (Öz, 2004).

### **2.16.3.Şiddetli Kaygı:**

Kavrama alanı önemli ölçüde daralmıştır. Kişi ayrıntılara yoğunlaştığından, etrafındaki olayları tam olarak algılayamaz ve farkında olduğunda ayrıntılar, arasında neden sonuç ilişkisini kuramaz. Kişi kaygısının arttığını anlayamaz, ancak geriliminden dolayı oluşan rahatsızlığını fark eder. İnsanlar, bu düzey kaygıda problem çözmek için dikkatini veremez ve mantık yürütmede zorlanır. Bu durumda kişi, profesyonel müdahale gerektiren bir dava olarak düşünülmelidir (Öz, 2004).

### **2.16.4.Panik**

Birey, soluk, kan basıncı düşmüş, kas koordinasyonu, ağrı ve duyma duyuları zayıftır(Molloy 1996). Kişiler, çevresinde neler olup bittiğini anlayamaz. Kişilerin düşünce alanı düzensizleşmiş ve davranışları anormalleşmiştir. Bu durumda birey kendini, ürkmüş hisseder ve kriz aşamasındadır (Öz, 2004).

### **2.17.Kaygı Belirtileri**

Kaygı belirtileri çok az tedirginliklikten, panik derecesine varan değişik yoğunlukta olabilir (Öztürk, 2008).

#### **2.17.1.Fizyolojik Değişiklikler**

Sempatik sinir sisteminin devreye girmesi ile ilgili olan kalp atım hızlanması ve solunumun artması, kan basıncında yükselme, yutkunmada güçlük, bulantı kusma, ishal, sık idarara çıkma, terleme, titreme, baş ağrısı ve baş dönmesi, uykusuzluk, bayılma yorgunluk ve kas gerginliğini içermektedir (Saban, 2010).

Çarpıntı, kan basıncında artma, nefes almada güçlük, göğüste sıkışma, halsizlik, terleme, iştah kaybı, bulantı ve karın ağrısı, kaşınma gibi belirtiler görülebilmektedir (Tükel ve Alkın, 2006).

### **2.17.2.Psikolojik Değişiklikler**

Korku, tedirginlik, huzursuzluk, güvensizlik, çekingenlik, çaresizlik, sinirlilik, öfke, bunalım, sersemleme hali, aşırı gerginlik, konsantrasyon güçlüğü, kendini ve başkalarını eleştirme/suçlama eğilimi, libidoda azalma, kontrolünü kaybetme, iştahsızlık, yorgunluk hali olabilir (Saban, 2010).

### **2.17.3.Bilişsel Değişiklikler**

Dikkat ve yaratıcılığın azalması, anma ve karar verme güçlüğü, çevreye karşı ilginin azalmasıdır (Saban, 2010).

### **2.18.Kaygı ile Kurumsal Çerçeve**

Psikoloji kuramlarında kaygıya yer verilmiş ve her kuramın temsilcisi bireyin bakış açısıyla kaygı kavramını açıklamaya çalışmıştır (Saban, 2010).

#### **2.18.1.Freud ve Psikanalizde Kaygı**

Psikanalizin ilk zamanlarında biyolojik kökenli bir olgu olarak karşımıza çıkan kaygı topografik kuram yerine yapısal kuramın gelişmesiyle egonun işlevi olarak tanımlanmış ve psikolojik bir olgu olduğu söylenmiştir. Freud'a göre; kaygı anne babaların tehlikelere karşı uyarılmasına ve gereken uyumu sağlamasına, hayatı sürdürmesine katkıda bulunur. Mantıkdışı bir nitelik halini aldığı zaman uyum işlevini yitirir ve olağan dışı davranışların kaynağı olur. Oluşan baskı sebebiyle düşünce soyut enerjiden kopmuş olur ve toplanan enerji kaygıya dönüşerek boşalım sağlanır (Geçtan, 2000).

Psikoanalitik kuram, nevrotik belirtilerin, davranışın görünen özelliğinin ötesinde sembolik bir anlamı olduğunu söylemektedir. Kendisini "kötü" olarak tanımlamak kaygı dürtmek ve bastırma, bağırma, yer değiştirme savuma mekanizmaları ortaya çıkmaktadır (Weanar, 2003).

Çatışmanın psikolojik sistemi tehdit edecek büyüklüğe gelmesini engellemek amacı ile savunma mekanizmaları araya girer. Stresin güç dolaylı enerji denge için iyi olmaz ve denge çöker. Adapte olma gerçekleşmez ve gecikir. Tam bu zaman kaygı meydana gelir. Psikojenik çatışma ile onun yaşamsal belirtilerinin oluşmasındaki köprü strestir (Kırlı, 2000).

### **2.18.2.Alfred Adler Ve Bireysel Psikolojide Kaygı**

Adler, bireylerin aşağılık duygusunun ve üstünlük çabasının kaygıya sebep olduğunu ve kişilerin bundan dolayı acı çektiğini ve bozukluk duyduğunu söylemektedir. Bu nedenle de üstünlük ve hiza kazanmak amacıyla kaygı ile başkalarını kontrol etmeye çalışır. İnsanda eksiklik psikoloji ödünlenmesi ve saygınlık kazanma çabaları başarısızlıkla sonuçlandığı zaman zorunluluk duygusu kaygıyı meydana getirir (Çavuşoğlu, 1990).

### **2.18.3.Horney Ve Bütüncül Yaklaşımda Kaygı**

Horney kaygı kavramının anlaşılmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Kaygı ve panik kavramlarını eş anlamda kullanarak iki kavramın yakınlığını belirtmeye çalışmıştır. İki kavrama da titreme, terleme, ölüm korkusu yaratacak kadar hızlı kalp atışları gibi bedenî reaksiyonlar eşlik etse de aralarında önemli farklılıklar vardır. Örneğin bir anne nezle olan çocuğu için ölüm korkusuna kapılırsa kaygı, buna karşılık çocuğu önemli bir hastalık geçiren annenin dirilmek korkudur. Bu nedenle, bu iki duygu arasında kesin bir ayırım yapılabilir. Korku, bir bireylerin karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir duygudur ama kaygı durumla yakışık hatta çoğu kez kuramsal bir tehlikeye karşı ortaya çıkan bir tepke söz konusudur. Horney Freud" dan farklı olarak içgüdüsel dürtülerimizde duyduğumuz korku sonucu değil baskı altına alınmış dürtülerimizden dolayı duyulan panik kaynaklanır ve çocukluk yıllarının kaygıları sonraki kaygılara temel oluşturur ama tümüyle çocukluk senelerine ait bir tepki değildir (Geçtan, 2000).

### **2.18.4.Davranışçı ve Öğrenme Yaklaşımları**

Öğrenme teorilerinde kaygı, kaçınmayı güdüleyen bir tiki anlamında kullanılmaktadır. Kaçınma tepkisinin kaygıyı azalttığı söylenmektedir (Budak, 2000). Öğrenmenin klasik kuram Edimsel ya da Klasik koşullanmanın iki yönü önemlidir: İlk olarak, korku ve kaygı gibi soyut tepkiler karmaşıktır ve davranışsal, psikolojik ve bedenî bileşenleri kapsar. İkinci olarak, koşullanma oluştuktan sonra, kaygı önceden öngörü edilebilir hale gelebilir. Korkulan uyarıcı ile karşılaşma durumu olmasa bile sadece onun hakkında okumak veya onu düşünmek bile kaygıyı uyandırabilir(Akman, 2004).

Davranışçı kuram kaygının aydınlanmak olduğunu söyler. Koşullu uyarıların koşulsuz geri tepme neden olduğunu ve sosyal öğrenme ile ailenin tepkilerinin model olarak alındığını söylemektedir (Özpoyraz, 2005).

#### **2.18.5.May Ve Varoluşçu Yaklaşımda Kaygı**

Varoluşçu yaklaşımla kaygıyı ele alan May, kaygının iki ayrı rolde meydana geldiğini söylemektedir. Olumlu yönüyle kaygı bireylerin ürktüğü durumlarla yüzleşmeyi hücre olarak yaşama imkanlarının çeşitlenmesini sağlar. Acı ve mutsuzluk veren tarafı ise; kaygı bu imkânlardan kaçınıp dar bir tablo içinde sınırlanan ve bazı kuralların tutsağı olarak yaşamaya sebep olur (Geçtan, 2000).

#### **2.19.Kaygının Etkileri**

Kaygının etkileri davranışlar üzerindeki etkisi ve sağlık üzerindeki fizyolojik etkileri olmak üzere iki bölümde değerlendirilmektedir.

##### **2.19.1.Kaygının Fizyolojik Etkileri**

Kaygı konusunda Spielberger ve arkadaşlarının 1974 yılında yaptıkları çalışmada, muayene olmak amacıyla hastaneye gelen bireylerin nörolojik şikayetçi olanların kaygı düzeyleri kalp hastası olanlardan ve diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur (Spielberger, 1976).

##### **2.19.2. Kaygının Davranışsal Etkileri**

Kaygının davranışlar üzerinde ket vurucu, zorlaştırıcı, ayartma edici ve güdüleyici etkileri vardır.

##### **2.19.3.Ket Vurucu Etkisi**

Başta Freud olmak üzere, Sullivan, Horney, Adler ve May tarafından kaygının sağlıklı yaşamı zorlaştırıcı etkisinden söz edilmiştir. Bu durum kaygı tariflerinde görülmektedir. Örneğin, Sullivan kaygıyı acı veren acayip bir heyecan, kafaya inen ani bir darbe (Sullivan, 1950).

Horney çaresizlik duygusu (Homey, 1945), May insana ruhsal acı veren duygu, tam bir korku hali, kendilik bilincini harab eden bir sezgi olarak tanımlar (May, 1950).

#### **2.19.4.Güdüleyici Etkisi**

Kaygının olumlu bir etkisi olarak güdüleyici, yeni davranışların kazanılmasındaki etkisi ve performans ve başarıdaki olumlu etkileri dışında psikoterapide ve tedavide kaygının bir dürtü rolü oynadığı kabul edilmektedir (Spielberger, 1966). Fakat kaygının davranışlarla olan bağ her zaman böyle basit ve doğrusal ilişkiler şeklinde değildir. Örneğin Hull'un dürtü modeline göre kaygı derecesi, öğrenilen davranışların basit ya da güç olmasıyla, bireyin alışkanlıkları ile, organizmanın ve demografik özellikleri ile farklı şekillerde etkileşim yapar. Kaygı, karmaşık davranışların kazanılmasında, kişilerin alışkanlıkları, zeka düzeyi, cinsiyeti ve indirimli düzeyine göre az ya da çok güdüleyici olabilir (Spielberger, 1966, Denny,1966, Sarason, 1956).

#### **2.20. Okul Öncesi Eğitimi**

Okul öncesi eğitim; temel eğitimin içerisinde yer alan, 0-72 ay arasındaki öğrencilerin zengin uyarıcı ortamı içerisinde, kişilerin farklılıkları göz önünde bulundurularak tüm gelişim alanlarının desteklendiği, toplumun kültürel değerleri bakımından en iyi biçimde yönlendirildiği ve ilköğretime hazırlandığı öğrenim sürecidir. Bu sürecin bedensel, sosyal, zihinsel gelişim ve dil gelişimi açısından en önemli dönem olduğu alandaki pek çok kuramcı tarafından vurgulanmaktadır (Gürkan, 2000).

Öğrencilerin hem kendilerine fark etmeye ve bunu ifade etmeye başladığı hem de gelişimlerinin en hızlı olduğu, bedensel, psiko-sosyal ve kişilerin kişilik gelişimlerinin temellerinin atıldığı “kritik yıllar” 0-6 yaş arasındadır. Okul öncesi dönemde öğrencilere verilen olumlu ya da olumsuz her şey ilerleyen yıllarda bu öğrencilerin yetişkinlik dönemlerini de etkilemektedir. Çünkü erken yaşam deneyimleri çocuğun kendisi, okul yaşamı ve bilgilenmek yaşantısı ile ilgili ilk deneyimleridir. Bu deneyimler öğrencilerin tutumunu belirleyerek yaşamının ilerleyen senelerine taşınmaktadır. Bu bağda sağlıklı bir toplum için okul öncesi dönemdeki eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi müddet eğitim öğrencilerin ileriki geçmiş doğrudan etkileyeceği için eğitim sistemi içerisindeki en önemli ve ilk basamaktır. Öğrencilerin bu yıllarda onlar için en uygun ortamda bir araya getirilerek nitelikli bir eğitim almaları önem arz etmektedir (Kandır, 2001; Kaygusuz, 2007; MEB, 2013a).



Yapılan araştırmalar da, bu yaşlarda elde edilen edinme gelişerek devam ettiğini ve bu dönemin, çocuğun yaşamının ileriki dönemlerini çok büyük lde şekillendirdiğini göstermektedir (Dağlıoğlu, 2014; Kaygusuz, 2007; Kuru Turaşlı, 2014; Yavuzer, 2000). Nitekim Kağıtbaşı, Sunar ve Bekman'ın 2005 yılında yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitime devam eden veya ebeveynleri eğitilmek suretiyle bu eğitimi evde alan çocukların ilerleyen senelerdeki yaşamları iki kademede incelenmiştir. İlk izlem çalışması sonucunda; bu çocukların 13-15 yaşlarında okulda genel not ortalamalarının daha yüksek olduğu, sözcük dağarcık daha geniş olduğu ve neredeyse bütün okula devam eden öğrencileri tespit edilmiştir. İkinci izleme çalışması sonucunda, bu çocukların 25,27 yaşlarına geldiklerinde okula devam etme sürelerinin daha uzun olduğu, niversiteye devam etme oranlarının ve meslek konumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde büyüyüp, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergileyip gelişim gösterebilmesi ancak iyi bir okul öncesi dönem eğitimi ve sıcak, huzurlu bir ebeveynlerin ortamı ile olabilir. Okul ncesi dönemde olumsuz deneyimler yaşamış olan kişilerin düşük başarı gösteren ve problemlili davranış sergileyen bireyler olma ihtimallerinin yüksek olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Akduman, 2013; Kandır, 2001; MEB, 2013a).

Okul ncesi eğitimin bireyin yaşamına olan etkisi son yıllarda daha da ön plana çıkmış ve bu da söz konusu eğitimin giderek yayđınlařmasını sağlamıştır. Ancak okul öncesi dönemde yetersizlikleri olan ve normal gelişim gösteren bireylerin birlikte eğitim alması kısmen yeni bir yaklaşımdır (Allen ve Cowdery, 2005). ocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. Maddesinde tüm bireylerin içerisinde buldukları toplumla uyum içerisinde yaşayabilmeleri için eğitime istekleri olduğu, her çocuğun eğitim alma hakkına sahip olduğu ve bu eğitimde herkes için fırsat eşitliğinin esas olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 1995). Okul ncesi eğitim, hayatının ilk yıllarını kapsayan, öğrencinin doğumdan ilköğretime başladığı yıllara kadar devam eden, gelişim dönem ve bireysel özelliklerine uygun, zengin evre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri iskele onları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim birlik içinde yer alan bir eğitim sürecidir(Gürkan, 2008; Oğuzkan ve Oral, 1995).

Okulöncesi eğitim kurumlarının amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, öğrencilerin beden, zihin ve duygu gelişmesini, iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları temel eğitime hazırlamak; şartları uygunsuz çevreler ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme programı yaratmaktır (Yavuzer, 2003). Okul öncesi eğitimde öğrencilerin kazandırılan psiko-sosyal, bilişsel, psiko-motor beceriler ve dil becerileri, öğrencilerin ilköğretime hazır duruma gelmesine yardımcı olarak okula uyumunu kolaylaştırır (Gürkan, 2008). Araştırmalar, okul öncesi eğitim okullarda eğitim gören çocukların bu eğitimi almayanlara kıyasla ilköğretimde daha uyumlu ve girişken, sosyal etkinliklerde daha başarılı olduklarını ve sosyal-duygusal uyum puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Güven ve ark., 2006; Kök, Tuğluk ve Bay, 2006, Çimen, 2000). Koçak ve Tepeli (2006). yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça öğrencilerin işbirliği ve sosyal ilişki davranışlarında olumlu katkının arttığı bulgusunu elde etmişlerdir. Tuğrul Atik'in (1992) yaptığı çalışmada, anaokulu eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışları araştırmıştır. Bulgularda, anaokuluna devam etme süresi uzadıkça ruhsal uyum problemlerinde azalma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Atılğan'ın (2001) çalışmasında ise, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre çocukların sosyal beceri özellikleri karşılaştırmıştır. Araştırma örneklemini okul öncesi eğitim alan ve almayan toplam 251 öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, bireysel özellikler ve sosyal beceri özellikleri boyutunda okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında, okul öncesi eğitim alan grubun lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Çınar'ın (1990) yaptığı çalışmada, çocukların yuvada kaldıkları sürenin ve yuvanın amacının öğrencilerin sosyal gelişimine olan etkisi araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre; yuvaların amaçlarının öğrencilerin sosyal gelişimini etkilediği, geleneksel yuvalara devam eden öğrencilerin eğitimsel yuvalara devam edenlerden daha düşük karmaşık derecesine sahip sosyal iletişim gösterdiği ortaya konmuştur.

Elibol-Gültekin (2008) ise, 5 yaş grubu çocukların okulöncesi eğitim süresi tadil sosyal becerilerine etkisini incelemiş ve okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça sosyal becerilerin arttığı, kazıye davranışların azaldığını ortaya koymuştur. İlgili alan yazında okulöncesi dönem, çocuğun kişiliğinin en fazla şekillendiği ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik dönem olarak öğrencilerin tanımlanmaktadır. Bu dönem,

gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllarıdır. Dolayısı ile, çocuğa ihtiyaç duyduğu destek ve eğitimin, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun bir biçimde verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aral, Bulut, Baran ve Çimen, 2000; Unutkan, 2006; Ural ve Ramazan, 2007; Yavuzer, 2003).

### **2.21.Alanda Yapılmış Ulusal Tezler**

Şahin 2015 yılında yaptığı çalışmada sadece otistik çocuğu olan annelerin kaygı ve depresyon düzeyi ile sağlıklı kardeş/kardeşlere sahip ve otistik çocuğu olan annelerin kaygı ve depresyon düzeyi ölçek karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Beck Depresyon Envanteri (BDE) (Bkz. Ek-1), Hamilton Anksiyete Derecelendirme Ölçeği (HADÖ) (Bkz. Ek-2) ve Sosyodemografik Bilgi Formu (SBF) (Bkz. Ek-3) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul/kağıthane’de rastgele protokol seçilen özel eğitim kurumlarında eğitime devam eden ,3-16 yaş aralığında bulunan, sadece otistik bebek sahip 40 anne ile,sağlıklı kardeş/kardeşleri olan otistik çocuğa sahip 40 anne oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; Sadece otistik tanısı almış öğrencileri olan bireylerin orta düzeyde depresif belirtilere vemaajör (ağır) anksiyeteye sahip olduğu görülmüştür. Sağlıklı kardeş(leri) olan otistik öğrencileri sahip olan bireylerin hafif düzeyde depresif belirtilere ve minör (orta) anksiyeteye sahip olduğu görülmüştür. Araştırma, daha ileri araştırmaların yapılmasına ışık tutabilecek niteliktedir.

Uguz, Toros, Yozgan, İnanç ve Çolakoğlu (2004) 13-22 yaşları arasındaki bedensel veya zihinsel engelli çocukların sosyo-ekonomik özelliklerini, ebeveynlerdeki depresyon aksiyete ve stres düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmanın amacı 13-22 yaşları arasındaki bedensel veya zihinsel engelli öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini, ebeveynlerdeki depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 29 “Mental Retardasyon”, 26 “otizm”, 25 “Serebral Palsi” hastası olan çocuk ve ebeveynlerdeki hasta grubu olarak, 89 zihinsel veya bedensel engeli olmayan çocuklar ve anneleri kontrol grubu olarak çalışmaya alındı. Sosyodemografik bulgular standart olarak hazırlanmış sosyodemografik veri toplama formu ile ebeveynlerin sorularak elde edildi. Tüm çocukların ebeveynlerin Beck Depresyon Envanteri, Beck Anksiyete Envanteri ve Holroyd’un geliştirdiği Stres ve Kaynakları Ölçeği’nin Bağımlılık ve Kendini

Yönetme, Ailenin Yaşamına Getirdiği Sınırlılık, Aile İçi Uyumsuzluk ve Aileye Getireceği Zorluk alt ölçekleri uygulandı. Araştırma sonucunda hasta grubundaki ebeveynlerin Beck Depresyon Envanteri, Beck Anksiyete Ölçeği ile Holroyd'un ölçeğinin Bağımlılık ve Kendini Yönetme, Aile Yaşamına Getirdiği Sınırlılıklar ve Aileye Getireceği Zorluk alt ölçeği puanları, kontrol grubundaki annelerin puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bedensel veya zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin, ruhsal olarak engelli çocuğa sahip olmayanlardan daha çok etkilenmektedir. Bu nedenle engelli çocuğa sahip olan ebeveynlere gerekli ve yeterli ruhsal destek sağlanması önerilmektedir.

Küçüködük (2005) çalışmada bu araştırmanın amacı, anaokuluna giden çocuk ebeveynlerin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile öğrencilerin davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda, ebeveynleri bilişsel esnekliğinin bağlanma biçimleri ve ayrılma kaygıları arasındaki aracı rolüne bakılmıştır. Çalışma kapsamında hem ebeveynlerin ve çocuğun ayrılma kaygıları arasındaki ilişkinin hem de çocuğun ve ebeveynlerin ayrılma kaygısı bağlamında öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 280 öğrencilerin anne ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada ebeveynlerindeki bilgi toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu”, “Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (Anne-Baba Formu)”, “Bilişsel Esneklik Envanteri, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE-II)”, “Yetişkin Ayrılma Kaygısı Anketi” uygulanmıştır.

Öğretmenlerden bilgi toplamak amacıyla da “Yuva Çocukları İçin Ayrılma Kaygısı Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda temel olarak öğrencilerin ayrılma kaygısı ile sosyal becerileri arasında aynı yönde ve anlamlı, problem davranışları arasında ters yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ebeveynlerin bağlanma biçimi ile ayrılma kaygısı arasında aynı yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Son olarak ebeveynlerin bağlanma biçimi ve ayrılma kaygısı arasında aracı rolüne bilişsel esnekliğin anlamlı düzeyde bir rol üstlenmediği görülmüştür.

Taş (2007) süreğen hastalıklı öğrencilerin kaynaştırma eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlükleri öğretmen ebeveynlerin ve çocuklar açısından değerlendirilmiştir. Çalışma grubu Ankara, Eskişehir, Antalya ve Konya illerindeki

yirmi Hastane ilköğretim okulu öğretmeni bu okullara devam eden yirmi süreğen hastalığı olan öğrenci ve bu öğrencilerin ebeynleri ve kayıtlı oldukları okullardaki sınıfı öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmada Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmış veri toplama için ise araştırma tarafından geliştirilen ‘yarı yapılandırılmış Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre süreğen hastalıklı öğrenciler kaynaştırma ortamlarında akademik güçlüklerle karşılaşmakta okulda ve sınıfta yapılan etkinliklere katılmakta güçlük çekmekte farklı fiziki görünümleri nedeniyle’de sorunlar yaşamaktadır.

Güngör (2008) özel eğitime muhtaç öğrencilerine anne ve babaların psikolojik ilişki ihtiyaçları ile durumluluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemey çalışmıştır. Araştırma grubu Konya ili meram ilçesi ‘ndeki özel eğitim merkezlerine devam eden özel eğitime muhtaç öğrencilerin ebeveynlerin oluşmaktadır. Ebeveynler durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Durumluluk Sürekli Kaygı envanterleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitime muhtaç çocuklarına sahip ebeveynlerin engelli çocuğa sahip babalardan daha fazla durumluluk ve sürekli kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim mezunu olan ebeveynlerin kaygı puan ortamlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş, ancak ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerin sürekli kaygı puan ortamları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Diğer bir bulguya göre ise ailelerin geliri arttıkça durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerinde azalma olmaktadır.

Baykoç-Dönmez, Arslan ve Avcı (1998) Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne babaların özürülere ve kaynaştırması ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada 109 özel gereksinimli öğrenci anne babası ile 233 normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklar için ayrıtırılmış eğitimin en uygun eğitim şekli olduğunu belirtilmiştir.

Küçüker ve Konik Richter (1992) Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ama babaların özürülü çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin tutum puanları yaş eğitim düzeyi meslek çocuk sayısı ve yakın akrabalar arasında yada yakın bir çevrede

özel gereksinimli bir tanıdığı olup olmaması değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Değişkenlerden tutum puanlarının sadece yaşa göre farklılaştığı diğer değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yaşları 36-50 arasında olan ebeveynlerin tutum puanları ortalaması ile yaşları 51 ve üstü olan ebeveynlerin tutum puanları ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Akt: Öncül ve Batu, 2005 ).

Deniz, Dilmaç ve Arıca (2009) Engelli çocuğa sahip olan anne babaların durumluluk –sürekli kaygılarının yaşam doyumları üzerindeki etkisi ve anne babaların durumluluk sürekli kaygıları ve yaşam doyumlarının cinsiyet çocuğun engel türü ve eğitim gruplarına katılıp katılmama değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını incellenmiştir. Bu amaçla 407 ebeveyn durumluluk –sürekli kaygı envanteri yaşam doyum ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anne ve babaların sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı çocuğun engel türüne göre ebeveynlerin durumluluk sürekli kaygıları ve yaşam doyumlarını da anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Öncül (2003) Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin engelli çocukların bulunduğu sınıfa normal çocuk annelerinin kaynaştırmanın uygulamasına ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Araştırmaya Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulanmasının yapıldığı bir ilköğretim okulunda sekiz normal gelişim gösteren çocuk annelerin katılmıştır. Bu amaçla nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler tüme varım yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda normal öğrencilerin annelerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ancak kaynaştırma uygulamaları ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı görülmüştür.

Tuş ve Çiftci Tekinarslan (2013) Özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları güçlükleri anne görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla İstanbul’da bulunan okul öncesi dönemde kaynaştırmaya devam eden özel gereksinimli öğrenci sahip anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda anne özel gereksinimli çocukları için okul öncesi kaynaştırılması eğitimine devam ederken en fazla olumlu yaklaşımı öğretmenlerde olumsuz yaklaşımları ise okul yönetiminden gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırma

özel gereksinim öğrencileri eğitim ortamında yapılan faaliyetlerde güçlük yaşadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Çerezli (2015) çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde mevcut uygulamalar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden “durum çalışması”na (case study) örnektir. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk-orta okullar bünyesindeki anasınıfları, Kız Meslek Lisesi (KML) bünyesindeki uygulama ana okulları, bağımsız anaokulları ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına (ASPB) bağlı anaokullar ve gündüz bakımevlerine devam eden ve kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler, bu çocukların ebeveynleri ve kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenler ile okul müdürleri oluşturmaktadır. Belirli bir örnekleme yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) raporu bulunan, aktif olarak kaynaştırma eğitime devam eden ve ebeveynleri izin alınan 55 çocuk ile çalışılmıştır.

Çalışmaya bu çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve buldukları okulların müdürleri de dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Değerlendirme Formları” kullanılmıştır. Ölçme aracı “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Görüşme Formu” ve “Okul Müdürü Görüşme Formu” adlarında üç adet görüşme formu ve bir adet “Gözlem Formu” içermektedir. Hazırlanan formların geçerlik ve güvenilirlik tespiti için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonrasında formlar, ön uygulama yapılarak son halini almıştır.

Öğretmenler, ebeveynler ve okul müdürleri ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından kurumlarda gözlem yapılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Bu veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı ile değerlendirilmiştir. Veriler çözümlenirken frekans tablosu ve frekans yüzdeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi uygulamaları başlamadan önce kaynaştırma eğitime katılacak kişilere yeterli bilgilendirme yapılmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi

uygularken de çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler kaynaştırma eğitiminde genel olarak destek göremediklerini düşünerek kendi çabaları ile sorunları aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini değerlendirme konusunda da yetersiz oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırladığı, ancak uygulama konusunda yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ebeveynler eğitim programı hazırlama ve uygulama konusunda da kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Okul müdürlerinin özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi ile ilgili eğitim almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca çoğu müdürün özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine yeterince dahil olmadığı; hatta bazılarının okullarında uygulanan özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminin sorumluluğunu, okul rehberlik öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine bıraktıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler ve okul müdürlerinin özel gereksinimli çocuklar (ÖGÇ) için okulun fiziksel ve eğitim ortamında değişiklik ve düzenleme yapma düzeyleri oldukça düşüktür. Hatta öğretmenlerin ÖGÇ'lere kaynaştırma eğitimi verirken öğretim yöntem ve tekniklerinde çoğunlukla uyarlama yapmadıkları belirlenmiştir. Bunlara rağmen öğretmenlerin ve okul müdürlerinin özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminin önemine ve gereğine inandıklarını belirttikleri de görülmüştür. Ebeveynler öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitimi sürecine yeterince dahil edilmediği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin ÖGÇ'lerin eğitimi ve gelişimi için çaba sarf ettikleri belirlenmiştir.

Ayrıca ebeveynlerin, öğretmenlerin ÖGÇ'lere davranışlarından ve kaynaştırma eğitiminden oldukça memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Eğitime muhtaç çocuklar eğitimi uygulamalarında özel eğitim dışındaki destek eğitim hizmetlerinin ve gezici özel eğitim öğretmenin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler sınıflarının kaynaştırma eğitimine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde sınıfların özellikle güvenlik açısından uygun olmadığı, sınıflarda öğrenme merkezlerinin güncellenmediği, özel eğitime muhtaç çocukların eğitim programı hazırlanma oranının çok düşük olduğu da tespit edilmiştir. Bunlara karşın; öğretmenler ve aileler ÖGÇ'lerin kaynaştırma eğitiminden yüksek düzeyde fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ve aileler özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminin ÖGÇ'lerin en çok sosyal gelişimine fayda sağladığı konusunda hemfikirdir. Ayrıca



kaynaştırma eğitiminin ÖGÇ“lerin sırasıyla dil gelişimi, bilişsel gelişim, özbakım becerileri ve motor gelişim alanlarını desteklediği öğretmenler ve ebeveynler tarafından ifade edilmiştir.

Taşpınar, ve Göveç 2014 yılında yaptığı çalışmasında amacı bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının çocukların sınav kaygısını azaltmadaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma, iki deney ve kontrol gruplu ön test, son test modeline dayalı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma, İstanbul’da bulunan bir özel okulda öğrenim gören onuncu ve onbirinci sınıf çocukların gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama ve değerlendirme sonucunda çocukların, sınav ve durumluluk-süreklilik kaygı düzeyleri en yüksek olan toplam 32 öğrenci seçilmiştir. Rastgele yöntemle bilişsel davranışçı terapi grubuna 10, psikodrama grubuna 11, kontrol grubuna 11 kişi atanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden sınav kaygısı “Sınav Kaygısı Envanteri” ile ölçülmüştür. Diğer bağımlı değişkenler olan durumluluk ve süreklilik kaygı düzeyleri de, “Durumluluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçekler, deney ve kontrol gruplarına ön test olarak verilmiştir. Birinci deney grubuna, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma 10 oturum, ikinci deney grubuna ise yine araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bilişsel davranışçı terapi teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma 8 oturum halinde uygulanmıştır.

Kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Uygulamalar bittikten sonra ölçekler son test olarak tekrar verilmiştir. Uygulanan deneye dayalı işlemin sonucunda elde edilen bulgular Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon test tekniği ile incelenmiştir. Bulgular; psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının kontrol grubuna göre sınav kaygısı toplam puan, duyuş, kuruntu, durumluluk kaygı puanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Süreklilik kaygı puanları üzerinde ise etkisi bulunamamıştır. Bilişsel davranışçı tekniklerle yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının kontrol grubuna göre sınav kaygısı toplam puan, duyuş, kuruntu, puanları üzerinde etkili başlamak göstermiştir. Durumluluk ve süreklilik kaygı puanları üzerinde ise etkisi bulunamamıştır. Karşılaştırmaya ilişkin analizlerde, psikodrama teknikleri ile uygulama yapılan grubun, bilişsel davranışçı tekniklerle yapılan gruba göre çocukların toplam sınav kaygısı, duyuş ve kuruntu alt bölümü ve durumluluk kaygı üzerinde göre

daha etkili olduğu görülmüştür. Her iki çalışma grubu süreklilik kaygı puanları açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Aran 2015 yılında yapılan çalışmasında annenin sağladığı bakım verme davranışları bebeği dışarıdaki hayata hazırlayan başlıca etkenlerdendir. Sıçanlarda yapılan çalışmalar ebeveynlerin duyarlılığının bebeğin stres tepkiselliğini stresle ilgili beyin bölümlerinde biyolojik etkiler yaratarak şekillendirdiği bulunmuştur. Bu çalışmalar, stres tepkiselliğinin anneden bebeğine ebeveyn duyarlılığı aracılığıyla iletildiğini işaret etmektedir. Kişilerin anne-bebek çiftleriyle yapılan az sayıda araştırmada da benzer bir ilişki göze çarpmaktadır. Bu nedenle bu çalışma yaşları 8 ile 13 ay arasında değişen bebeklerde ebeveynlerin kaygısıyla bebeğin stres tepkiselliği arasındaki ilişkinin anne duyarlılığı aracılığıyla açıklanıp açıklanmadığını incelemektedir.

Çalışmaya 60 anne-bebek çifti katılmıştır. Tüm katılımcı çiftleri ev ortamında yaklaşık 3 saat süreyle ziyaret edilmiştir. Anne kaygısı Durumluk - Sürekli Kaygı Envanteri'yle, bebeğin stres tepkiselliği güncellenmiş Bebek Davranışları Ölçeği'nin yatıştırılabilirlik ve tepkisellik alt ölçekleriyle ve ebeveyn duyarlılığı Anne Davranışları Sınıflandırma Seti'yle (ADSS) ölçülmüştür. Bulgular ebeveyn sürekli kaygısının bebeğin stres tepkiselliğini yordadığını göstermiştir. Ebeveyn duyarlılığıyla bebeğin stres tepkiselliği arasında bir ilişki bulunmamış, fakat bebeğin stres tepkiselliği belirli bakım verme davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu davranışlar aynı zamanda ebeveyn sürekli kaygısıyla bebeğin stres tepkiselliği arasındaki ilişki üzerinde dolaylı etkiye sahip çıkmıştır. Böylece, stres tepkiselliğinin kişiler da anneden bebeğine bakım verme davranışları aracılığıyla iletilebildiği gözlemlenmiştir.

Culhaloğlu İmrak, 2009 yılında eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alındığında, özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren öğrenciler birlikte kaynaştırma eğitime alınmaları uygun eğitim olarak görülmektedir. Bu araştırma ile öğretmen ve anne babaların, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları incelenmiş, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkileri gözlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 20 ilköğretim okulu ile 14 bağımsız anaokulunda görev yapan toplam 89 okulöncesi öğretmeni, öğrenci anasınıfına devam eden 281 anne babaların ve özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine devam eden dört sınıfta bulunan 4 özel gereksinimli çocuk ile bu çocukların

sınıflarında yer alan 72 normal gelişim gösteren öğrenci yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen ve anne babaların tutumlarını belirlemek üzere ‘Okulöncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini incelemek için yapılandırılmamış gözlem yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizi ve çözümlenmesi için SPSS paket programı ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda anne baba tutumları ile özel gereksinimli öğrenci sahibi olma, kaynaştırma eğitimi sakıncalı bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih ettikleri özür grupları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki bulunmuştur. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür. Kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları görülmüştür.

Aslan Efe, 2013 yılında eğitim, öğretim teknolojilerinin kullanımının önemi arttıkça geleceğin öğretmenleri olarak, sınıf ortamında öğretim teknolojileri kullanacak ve öğrencilerinin kullanmaları için uygun ortam ve fırsatlar sağlayacak olan fen alanları öğretmen adaylarının, öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumları, kaygıları ve bu alandaki öz yeterlikleri daha önemli hale gelmektir. Hemen hemen tüm alanlarda öğretim teknolojilerinin sınıf içi canlı kullanımı önemsenip, yaygınlaştırılmaya çalışılırken, derslerin içeriğinin daha fazla uygun olması nedeniyle, fen alanlarında öğretim teknolojilerinin kullanılması ile ilgili çalışmalar daha fazladır. Bu araştırmada fen alanı sayılan, biyoloji, fizik, kimya ve ilköğretim fen ve teknoloji programlarında okumak öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik kaygı, öz yeterlik ve tutumları incelenmiştir. Araştırma, İsviçre ve Türkiye'deki öğretmen adaylarının katılımı ile karşılaştırılmalı olarak yapılmıştır. Böylece, öğretim teknik sınıflarda derslerin bir parçası olduğu İsviçre'deki öğretmen adayları ile öğretim teknolojilerinin çok fazla önemsendiği fakat çeşitli nedenlerle sınıf içinde edinmek istenen düzeyde olmayan Türkiye'deki öğretmen adaylarının tahsil teknolojilerine

yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik algılarının nasıl değiştiği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde fen alanında okuyan toplam 538 öğretmen adayı ve İsviçre'nin St. Gallen Öğretmen Eğitimi Üniversitesinde fen alanında öğrenim gören 188 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen görev öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarını, kaygılarını ve öz yeterliklerini belirleyen, güvenilirlik ve geçerlilik değerleri cazip olan üç anket uygulanmıştır. Verilerin analizi, SPSS 18.0 ve LISREL 9.1 analiz programları yardımı ile yapılmıştır. SPSS ile yapılan analizde öğretmen adaylarının, öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarında, merak, öz yeterlik ve deneyimlerinde farklılıkların olup olmadığı, frekans, t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılarak hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler, cinsiyet, ülke, yaş ve öğretim teknolojilerine erişim olanağı temel alınarak analiz edilmiştir. Bağımlı tadil arasındaki ilişkiler için Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini saptamak için LISREL programı ile Yapısal Eşitlik Modelleri (YEM) geliştirilmiştir. Türkiye ve İsviçre'den araştırmaya katılan fen alanındaki öğretmen adaylarının, öğretim teknolojilerine yönelik vaziyet, kaygı ve öz yeterliklerinin birbirleri üzerindeki hüküm yönelik ayrı ayrı YEM oluşturulmuştur. Ayrıca tüm katılımcıların verilerini kapsayan genel bir YEM de oluşturulmuştur. Bulgular, araştırmanın her dört boyutu olan cinsiyet, ülke, yaş ve erişim aralık göre öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik endişe arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen namzet öğretim teknolojilerine öz yeterlik algıları için de bu dört boyutta anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya olan tutumları ele alındığında sadece ülke değişkenine göre farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır. LISREL ile oluşturulan YEM modellerinde "deneyimin", "kaygı" ve "tutum" üzerinde etkisi, "kaygının" da tutum üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma münteha değerlendirildiğinde, fen alanındaki öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik kaygılarını azaltmak ve öz yeterliklerini artırmak için öğretmen adaylarının öğretim teknik bilgi ile deneyimlerinin artırılması, öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için de öğretim teknolojilerine yönelik kaygılarını azaltıcı etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Doruk, (2016)'un yalında yapmış olduğu çalışmada amacı işbirlikli öğrenme tekniklerinden küme destekli bireyselleştirme tekniği ile yapılan rasyonel sayılar konusunun öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, matematiğe yönelik kaygı, tutum ve özyeterlik eseme etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ilk yarıyılında bir devlet fakülte yedinci sınıfında öğrenim gören toplam 72 öğrenci ile yürütülmüştür. İlköğretim matematik öğretmeni olan araştırmacı tarafından ihtiyatlı sayılar konusunun öğretimi, 38 öğrenciden oluşan deney grubuna küme destekli bireyselleştirme tekniğine göre, 34 öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise mevcut tahsil yöntemine göre yapılmıştır. Araştırma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi dikkate alınarak araştırma, araştırmacının matematik öğretmeni olarak görev yaptığı devlet ilkokul gerçekleştirilmiştir. Uygulama mevcudat öğretim programına bağlı kalınarak altı hafta sürmüştür.

Çalışmanın verileri kamp ve kontrol grubuna ön yoklama ve sontest olarak uygulanan Rasyonel Sayılar Başarı Testi, Matematik Kaygı Ölçeği, Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği ve Matematik Özyeterlik Algısı Ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulanan tekniğe yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için Öğrenci Mülakat Formu kullanılmıştır. Öğrenci Mülakat Formu deney grubundan seçilen ve farklı düzeylerde başarı bağdamak dokuz öğrenciye uygulanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemler tüketmek, nitel veriler betimsel tarzda sunulmuştur. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol kesit öğrencilere göre rasyonel sayılar konusunda daha başarılı oldukları, matematiğe yönelik daha az kaygı duydukları ve matematik özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Matematiğe yönelik tutum uzanım elde edilen veriler incelendiğinde, çalışma grubunun puanlarında bir miktar artış görülmesine rağmen deney ve yoklama grubu arasında bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma grubundan seçilen öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu uygulanan yöntemin başarılarına, kaygılarına, tutumlarına ve özyeterlik algılarına olumlu etki ettiğine yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

TıkYakar (2015) yılında yapmış olduğu çalışmada amacı kaynaştırma eğitimin yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencisi bulunan ailelerin kaygı düzeylerinin incelenmesi araştırma tarama modelidir. Çalışmanın evreni 2014-2015

eğitim ğretim yılında izmir merkezinde bulunan 30 ilkokulda öğrenime devam eden normal gelişim gösteren öğrencinin ailelerinden oluşmaktadır. Araştırma 1063 veri ile değerlendirilmesi bu çalışmada ailelerin kaygı mevsim ölçmek amacıyla Spielberger durumluk –sürekli kaygı envarteri ve ailelerle ilgili araştırma değişkenleri hakkında bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin istatiksel program kullanarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Araştırma sonucu normal gelişim yaşatmamak çocuğa sahip ailelerin eğitim durumuna ocuk sayısına ve daha önce kaynaştırma öğrencisiyle karşılaşıp müsabaka durumuna göre sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı fark saptanmamıştır. Cinsiyete yaşa kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlara kaynaştırma öncesi bilgilendirme aplikasyon katılıp katılmama durumuna göre ise ailelerin kaygı düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ailece kaygı düzeylerinin azalmasına yardımcı olmak için ailelere kaynaştırma molla ve uygulama hakkında bilgi verilmesi önerilmelidir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni ve modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modelinin bir türü olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betinlemeyi amaçlayan tarama modelinde araştırmaya konu olan birey ya da olaylar müdahale edilmeden sorular ile olur' *ilişkisel tarama modelleri iki ya da çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir*' (Karasar, 2012).

Bu araştırma kaynaştırma sınıfındaki çocukların ailelerinin kaygı düzeyleri ve bazı değişkenlerine kaygı düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

#### 3.2.Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Kartal İlçesinde bulunan anaokuluna devam ve aynı zamanda sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan çocukların aileleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Bu amaçla araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan Özel Çocuk Dünyası, Özel Reyhan Çicekleri, Özel Mavi Düşler, Özel Kıvılcım, Özel Balkanlar Kolejindeki 3-4 yaşındaki çocukların tüm sınıflarda en az bir kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu 5 anaokulu öğrenime devam eden normal gelişim gösteren çocukların ve kaynaştırma çocukların ailelerine yönelik bir anket uygulanmıştır. 250 aileye ulaşıldı. Ailelerden 152 anket geri dönmüştür. 78'i normal gelişim gösteren çocukların ailelerinden 74'u ise özel gereksinimli çocukların ailelerinden olmuştur. Geri dönüş olmayan 98 ankette yanlıştır veya eksik kodlama nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Tablo.1’de araştırma kapsamına alınan ailelerin sosyo demografik özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo. 1

*Ailelerin demografik özelliklerine göre dağılımı*

		Sayı	Yüzde
Normal çocuk sahibi aileler		78	51,3
Engelli çocuk sahibi aileler		74	48,7
Cinsiyet	Kadın	80	52,6
	Erkek	72	47,4
Yaş	21-30	38	25,0
	31-40	68	44,7
	41 ve üstü	46	30,3
Eğitim Durumu	Ortaokul	59	38,8
	Lise	47	30,9
	Lisans	46	30,3
Kaynaştırma Eğitimi Öncesi Bilgilendirme Programına Katılıp Katılmama Durumu	Evet	80	52,6
	Hayır	72	47,4

#### 4.3. Veri Toplama Araçlar

Bu çalışmada ailelerin kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla ‘Spielberger Durumluk-Süreklili Kaygı Envarteri kullanılmış ve ailelerle ilgili araştırma değişkenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla ailelere ilişkin Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Verileri toplanması aşamasında ailelere tüm soruları yanıtlamaları özellikle belirtilmiştir.

##### 3.3.1.Spielberger Sürekli –Durumluk Kaygı Envarteri

Spielberger Durumluk-Süreklili kaygı envarteri kaygı düzeyinin ölçmek için bulunan dereceli ölçeklerin en önemlisidir. C. D. Spielberger, R. L. Govrsvak ve Lushene R. E. tarafından 1970 yılında geliştirilen ölçek, N.Öner –A Lecomte tarafından türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek durumluk kaygı düzeyini ölçen STAI-1 ve sürekli kaygı düzeyini ölçen STAI-2 olmak üzere kendi kendine değerlendirmeye yarayan iki dereceli ölçekten oluşan ve 1-4 arası derecelenen Likert tipi bir ölçektir. Ölçeklerin her birinde yirmişer soru olmak üzere toplam 40 madde bulunmaktadır.



Her iki ölçekte cevap seçenekleri Hiç, Biraz, Çok ve Tamamıyla olarak 4 tanedir. Durumluk Kaygı ölçeği sadece o anda hissedilenler ile ilgili bilgi verirken Sürekli Kaygı Ölçeği son 7 gündür hissediler ölçerek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin normal ve hasta örnekleriyle yapılan çalışmalar sonucu ekte edilen Alpha güvenilirlik katsayıları ‘Sürekli Kaygı Ölçeği’ için 0.83 ile 0.87 arasında değişmektedir (Yıldırım Dogru, Arslan, 2008). Alpha güvenilirlik katsayısı ‘Durumluluk Kaygı Ölçeği’ için ise 0.94-0.96 arasında bulunmuştur. Türkçe formunun madde güvenilirliği korelasyonları, sürekli Kaygı ölçeği için 0,34 ile 0.72, Durumluk Kaygı Ölçeği için ise 0,42 ile 0.85 arasındadır.

Ölçeğin test tekrar test yönteminden elde edilen güvenilirlik katsayıları sürekli kaygı ölçeği için 0.71 ile 0.86 arasında iken; Durumluk Kaygı Ölçeği için 0.26 ile 0,68 arasındadır (Öner ve Le Compte, 1983). İki ölçekte ‘ de olumlu olumsuz ifadeler yer alır. Olumsuz ifadeler olumsuz duygulanımları olumlu ifadeler de olumlu duygulanımları anlatır. Olumsuz ifadelerde 4 ağırlık değerindeki cevaplar yüksek kaygıyı ifade eder. Durumluk Kaygı ölçeğindeki 1,2,5,8,10,11,15,16,19 ve 20 sorular olmak üzere toplamun olumlu ifade bulunur. Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise 21,26,27,30,33,36 ve 39 sorular olmak üzere yedi olumlu ifade bulunur. Olumlu ve olumsuz ifadelere verilen cevaplar ayrı ayrı yazılır. Olumsuz ifadelerin toplam puanından olumlu ifadelerin toplam puanı çıkarılır. Bulunan puana durumluluk kaygı ölçeği için 50, sürekli kaygı ölçeği için 35 eklenir. Elde edilen son deger bireyin kaygı puanını verir (Köknel, 2014). Her iki ölçekten elde edilen puanlar 20-80 arasında değişir. Büyük puanlar yüksek kaygı seviyesini küçük puanlar ise düşük kaygı seviyesini ifade eder (Kocak Uyaroğlu ve Bodur, 2009).

### **3.3.2. Ailelere İlişkin Demografik Bilgi Formu**

Çalışmanın amaçları göz önünde bulundurularak ailelerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu ve kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve toplam 4 sorudan oluşan bir form kullanılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle istanbul kartal ilçesinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim bölümünde il sınırları içerisinde anaokullarında kaynaştırma öğrencilerinin listesi alınmıştır. Daha sonra belirlenen okulların okul müdürlerine telefon açılarak randevu alınmıştır okullara gidilerek okul idaresi okul rehberi öğretmeni ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı açıklanmış alınan bilgilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı anlatılmış ve velilere dağıtılmak üzere anketler okula bırakılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizi ile kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler ile sıklık ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda verilerin sayısallaştırılmasının ardından elde edilen nicel veriler öncelikle kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan bu veriler SPSS (Statistic Packets for Social Sciences) programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Elde edilen veriler çözümlenirken frekans tablosu ve frekans yüzdeleri kullanılmıştır. Tüm bulgular tablolar halinde ortaya konulmuştur. Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapıldı. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakıldı. Demografik özelliklere ilişkin verilerin değerlendirilmesinde, frekans ve yüzdeler kullanıldı. Ailelerin, cinsiyet, kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama ve özel gereksinimli çocuğu olup olmama değişkenlerine ilişkin verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma ve Mann-Whitney U testi kullanıldı. Ailelerin, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin verilerin değerlendirilmesinde ortalama, standart sapma ve Kruskal Wallis testi kullanıldı. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Mann Whitney U testi ve Bonferroni düzeltmesi ile farkın kaynağı bulunmaya çalışılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. ‘Kaynaştırma sınıfında bulunan çocukların ailelerinin kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ait bulgular:

Tablo 2.

*Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının, Bilgilendirme Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Bilgilendirme	N	X	Ss	Sıra ort.	Z	P
Durumluk	Aldı	40	34,40	14,603	37,84	-,666	,505
Kaygı	Almadı	38	35,57	15,826	41,25		
Sürekli	Aldı	40	39,97	13,514	41,42	-,771	,441
Kaygı	Almadı	38	38,63	13,158	37,47		

*İstatistiksel anlamlılık düzeyi p<0,05*

Tablo 2. incelendiğinde kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan aile bireylerinin bilgilendirme alma durumuna göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarına bakıldığında bilgilendirme alan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=34,40$ ; sürekli kaygı ortalaması  $\bar{x}=39,97$ ; bilgilendirme almayanların durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=35,57$ ; sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=38,63$  olarak bulunmuştur. Ailelerin bilgilendirme alıp almama durumuna göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0.05$ ) anlaşılmıştır

**4.2. ‘Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme ait bulgular :**

Tablo 3.

*Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra ort.	Z	P
Durumluk	Kadın	40	40,625	15,727	49,21	-3,890	,012
Kaygı	Erkek	38	29,026	12,016	29,28		
Sürekli	Kadın	40	39,075	13,987	39,95	-,180	,857
Kaygı	Erkek	38	39,578	12,659	39,03		

Tablo 3. incelendiğinde kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan aile bireylerinin cinsiyete göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarına, kadınların durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=40,625$ ; sürekli kaygı ortalaması  $\bar{x}=39,075$ ; erkeklerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=29,026$ ; sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=39,578$  olarak bulunmuştur. Kadınların cinsiyete göre durumluk kaygı puanlarının istatistiksel anlamlı ( $p=0.000$ ) olarak erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Ailelerin cinsiyete göre sürekli kaygı puanlarında ise anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0.05$ ) anlaşılmıştır.

**4.3. ‘Özel gereksinimli çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme ait bulgular**

Tablo 4.

*Engelli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Z	P
Durumluk	Kadın	40	42,12	13,777	38,04	-,234	,815
Kaygı	Erkek	34	38,76	13,385	36,87		
Sürekli	Kadın	40	33,85	12,338	40,46	-1,289	,197
Kaygı	Erkek	34	31,50	15,989	34,01		

İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$

Tablo 4. incelendiğinde kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda engelli çocuğu bulunan aile bireylerinin cinsiyete göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarına bakıldığında kadınların durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=42,12$ ; sürekli kaygı ortalaması  $\bar{x}=33,85$ ; erkeklerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=38,76$ ; sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=31,50$ , olarak bulunmuştur. Bu ailelerin cinsiyete göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında anlamlı fark olmadığı ( $p > 0.05$ ) anlaşılmıştır.

**4.4. ‘Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme ait bulgular :**

Tablo 5:

*Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarının, Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yaş Grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	P
<b>Durumluk Kaygı</b>	21-30	19	33,11	2,932	39,87	,877	,645
	31-40	35	36,89	2,734	41,66		
	41 ve üzeri	24	33,67	3,168	36,06		
<b>Sürekli Kaygı</b>	21-30	19	43,00	2,770	46,42	7,613	,022
	31-40	35	34,37	1,894	31,67		
	41 ve üzeri	24	43,63	3,042	45,44		

**İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p<0,05$**

Tablo 5. incelendiğinde çocukları, normal gelişim gösteren ailelerden yaşları 21-30 yaş arasında olanların durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=33,11$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=43,00$ ; yaşları 31-40 olan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{X}=36,89$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=34,37$ ; yaşları 41 ve üzeri olan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=33,67$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=43,63$ , olarak bulunmuştur.

Normal çocuk sahibi ailelerin yaş grupları açısından durumluk kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,645$ ) anlaşılmıştır. Sürekli kaygı puan ortalamaları arasında ise istatistiksel anlamlı fark olduğu ( $p=0,022$ ) görülmüştür. 31-40 yaş arasındaki sürekli kaygı düzeylerinin diğer yaş arasındaki ailelere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

**4.5. ‘Özel gereksinimli çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ait bulgular**

Tablo 6:

*Özel gereksinimli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puanlarının, Yaşı Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	P
<b>Durumluk Kaygı</b>	21-30	19	33,05	1,758	36,92	,991	,609
	31-40	33	34,82	2,732	40,03		
	41 üzeri	22	29,45	3,340	34,20		
<b>Sürekli Kaygı</b>	21-30	19	45,74	3,194	45,21	4,403	,111
	31-40	33	37,30	2,353	32,36		
	41 üzeri	22	41,05	2,680	38,55		

Tablo 6. incelendiğinde kaynaştırma çocuk sahibi ailelerden yaşları 21-30 yaş arasında olanların durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=33,05$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=45,74$ ; yaşları 31-40 olan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=34,82$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=37,30$ ; yaşları 41 ve üzeri olan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=29,45$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=41,05$ , olarak bulunmuştur. Bu ailelerde durumluk kaygı ve sürekli kaygı puan ortalamalarının, yaş gruplarına göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermediği (sırasıyla  $p=0,609$ ;  $p=0,111$ ) anlaşılmıştır.

**4.6. ‘Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen altıncı alt probleme ait bulgular :**

Tablo 7

*Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

<b>Değişken</b>	<b>Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>P</b>
<b>Durumluk Kaygı</b>	<b>Ortaokul</b>	28	34,00	2,677	37,71	,426	,808
	<b>Lise</b>	29	34,31	2,738	39,43		
	<b>Lisans</b>	21	37,19	3,766	41,98		
<b>Sürekli Kaygı</b>	<b>Lisans</b>	28	39,07	2,467	39,18	1,431	,489
	<b>Ortaokul</b>	29	36,89	2,361	36,43		
	<b>Lise</b>	21	43,00	3,077	44,17		

Tablo 7. incelendiğinde ortaokul mezunu olan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=34,00$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=39,07$ ; lise mezunu ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=34,31$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=36,89$ ; lisans mezunu ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=37,19$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=43,00$  olarak bulunmuştur.

Normal çocuk sahibi ailelerin eğitim düzeyleri açısından durumluk kaygı ve sürekli kaygı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı (sırasıyla  $p=0,808$ ;  $p=0,489$ ) anlaşılmıştır.



**4.7. ‘Özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen yedinci alt probleme ait bulgular :**

Tablo 8

*Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	P
<b>Durumluk Kaygı</b>	<b>Ortaokul</b>	31	34,48	3,064	41,47	6,524	,038
	<b>Lise</b>	18	27,33	2,034	26,28		
	<b>Lisans</b>	25	34,56	2,507	40,66		
<b>Sürekli Kaygı</b>	<b>Lisans</b>	31	41,26	2,791	39,05	,564	,754
	<b>Ortaokul</b>	18	41,17	3,048	38,44		
	<b>Lise</b>	25	39,32	2,373	34,90		

***İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$***

Tablo 8. incelendiğinde ortaokul mezunu olan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=34,48$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=41,26$ ; lise mezunu ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=27,33$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=41,17$ ; lisans mezunu ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{X}=34,56$ , sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{X}=39,32$  olarak bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin eğitim düzeyleri açısından durumluk kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı fark olduğu ( $p=0,038$ ) görülmüştür. Lise mezunu ailelerin orta okul ve lisans mezunu ailelere göre durumluk kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Sürekli kaygı puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,754$ ) anlaşılmıştır.

**4.8. ‘Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen sekizinci alt probleme ait bulgular :**

Tablo 9

*Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Aile Bireylerinin, Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının, Bilgilendirme Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

<b>Değişken</b>	<b>Bilgilendirme</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Durumluk	Aldı	40	34,40	14,603	37,84	-,666	,505
Kaygı	Almadı	38	35,57	15,826	41,25		
Sürekli	Aldı	40	39,97	13,514	41,42	-,771	,441
Kaygı	Almadı	38	38,63	13,158	37,47		

Tablo 9. incelendiğinde kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan aile bireylerinin bilgilendirme alma durumuna göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarına bakıldığında bilgilendirme alan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=34,40$ ; sürekli kaygı ortalaması  $\bar{x}=39,97$ ; bilgilendirme almayanların durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=35,57$ ; sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=38,63$  olarak bulunmuştur.

Ailelerin bilgilendirme alıp almama durumuna göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0.05$ ) anlaşılmıştır.

**4.9. ‘Özel gereksinimli çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt probleme ait bulgular :**

Tablo 10.

*Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aile Bireylerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Puan Ortalamalarının Bilgilendirme Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

<b>Değişken</b>	<b>Bilgilendirme</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Durumluk	Aldı	40	32,22	14,603	36,19	,666	,568
Kaygı	Almadı	34	33,41	15,826	39,04		
Sürekli	Aldı	40	32,22	13,514	40,29	-,771	,225
Kaygı	Almadı	34	33,41	13,158	34,22		

*İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p<0,05$*

Tablo 10. incelendiğinde kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda özel gereksinimli çocuğu bulunan aile bireylerinin bilgilendirme alma durumuna göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarına bakıldığında, bilgilendirme alan ailelerin durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}= 32,22$ ; sürekli kaygı ortalaması  $\bar{x}=42,70$ ; bilgilendirme almayanların durumluk kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=33,41$ ; sürekli kaygı puan ortalaması  $\bar{x}=38,09$  olarak bulunmuştur. Ailelerin bilgilendirme alıp almama durumuna göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p>0.05$ ) anlaşılmıştır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulguların yorumlanmasına ve tartışılmasına yer verilmiştir

Toplumun en önemli unsuru olan ailenin büyük bir özenle yetiştirdiği çocuğunun okuldaki eğitiminde aynı özenin sürmesini beklemesi doğaldır. Okulda ortaya çıkacak herhangi bir olumsuzluk ailenin kaygı düzeyinde artıracaktır. Çocuğunun sınıfında kaynaştırma öğrencisinin varlığı ailenin bu öğrenciden kaynaklanabilecek olası sorunlara karşı tedirginlik duymasına yol açabilir. Aynı şekilde kaynaştırma çocuğunun normal gelişim gösteren çocuklarının kaynaklanabilecek olası sorunlara karşı tedirgin duymasına yol açabilir. Bu nedenle bu çalışmada kaynaştırma sınıfındaki çocukların aileleri ve normal çocukların ailelerinin kaygı düzeyleri belirlemeye çalışılmıştır.

1. Araştırmanın birinci alt problemini ‘Kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların ailelerinin kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocuklarda ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde fark olmadığı görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların aileleri cinsiyetlerine ve durumluk kaygı düzeyine göre fark bulunmuştur. Kadınların istatiksel ortalamalarına bakıldığında erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Sürekli kaygı düzeylerine göre fark bulunmamıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi özel gereksinimli çocukların ailelerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada ailelerin cinsiyetine göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerine göre fark bulunmamıştır.

Yapılan araştırmaya bakıldığında normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelerin durumluk kaygı testinde kadınların erkeklerden daha fazla kaygılı olduğu görölmüştür.

Diğer taraftan özel gereksinimli çocukların ailelerinde ise sürekli kaygı ve durumluk kaygı testinde fark görölmemiştir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında; TıkYakar (2015) çalışmasında kaynaştırma yapılan sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin cinsiyete göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür. Hastings (2003) çalışmasında annelerin kaygı düzeyinin babaların kaygı düzeyinden yüksek olduğu görölmüştür.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu çalışmada ailelerin yaşlarına göre durumluk kaygı düzeylerinde fark bulunmamıştır. 31-40 yaş arasındaki sürekli kaygı düzeylerinin diğer yaş arasındaki ailelere göre daha düşük olduğu görölmektedir.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi özel gereksinimli çocukların ailelerinin yaşlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir bu çalışmada ailelerin yaşlarına göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında anlamlı fark olmadığı görölmüştür.

Bu araştırmada normal gelişim gösteren çocukların aileleri ve kaynaştırma sınıfında bulunan özel gereksinimli ailelerin çocuğu olan bireylerin her iki grupta da durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde fark bulunmamıştır. Bu durum anne babaların yaşı ne olursa olsun çocuklarıyla ilgili her durumda kaygı yaşayabilecekler şeklinde düşünebilir.

Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Tütüncüoğlu ve Balkan, (2012) diabetli çocuğu olan ve olmayan annelerin aile işlevleri ve durumluk sürekli kaygı düzeyleri açısından karşılaştığı çalışmasında annenin yaşı değişkenin annelerin durumluk ve sürekli düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Çoşkun ve Akkaş, (2009) engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki çalışmasında annelerin yaş deneyimlerinin artıkça incelendiği kaygı düzeylerinde artığı sonucuna ulaşılmıştır. TıkYakar, (2015) kaynaştırma

sınıftaki çocukların normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin yaş değişkenine bakıldığında durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde etkili olmadığı belirtilmiştir.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu çalışmada ailelerin eğitim durumu değişkenine göre durumluk ve sürekli kaygı puanlarında fark bulunmamıştır.

7. Araştırmanın yedinci alt problemi özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitim durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada durumluk kaygı puan ortalamasında istatistiksel anlamlı fark olduğu görülmüştür. Lise mezunu ailelerin ortaokul ve üniversite mezunu ailelere göre durumluk kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Sürekli kaygı puan ortalamasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar; Güngör, (2008) çalışmasında ilköğretim mezun olan anne babaların sürekli kaygı puan ortalamalarında anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan anne babaların sürekli kaygı puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulmamıştır. Yıldırım Doğru ve Arslan, (2006) engelli çocuğu olan annelerin durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamaları açısından anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir fark olmadığını bulmuşlardır. Küçüköyük, (2015) anne eğitim düzeyi ile annenin bağlanma biçiminin kaygı boyutu arasında ters yönlü ilişki bulunmuştur. Annenin durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamalarında eğitim düzeyinde anlamlı fark görülmüştür.

8. Araştırmanın sekizinci alt problemi Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada ailelerin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama değişkenine göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerinde fark bulunmamıştır.

9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemi özel gereksinimli çocukların ailelerinin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama durumlarına göre kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Bu çalışmada ailelerin kaynaştırma öncesi bilgilendirme programına katılıp katılmama değişkenine göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerinde fark bulunmamıştır.

Kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarının ailelerinin, kaynaştırma öncesi bilgilendirme katılıp katılmama durumuna göre durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde fark görülmemiştir. Özel gereksinimli çocukların aileleriyle durumluk ve sürekli kaygı hiçbir etkisi olmadığı görülmüştür.

Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Öncül (2003) normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada velilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları her hangi bir eğitim programına katılmadıkları okul veli iş birliği ise yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. TıkYakar (2015) normal gelişim gösteren çocukların ailelerinde durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde fark görülmemiştir. Bu çalışmada ailelerin yeterli bilgiye sahip değıllerdir. Sanır (2009) çocuğı kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerle yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının engel türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sucuoğlu (1996) yaptığı çalışmada, kaynaştırma programları ve özel sınıflara devam eden çocukların anne babalarının katılımlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, her iki grupta yer alan anne-babaların da özür hakkında bilgi yayma alanlarında katılımlarının yok denecek kadar az olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2010) Velilerin çoğunluğu, sınıf öğretmeni ve diğler velileri çocuklarının engel durumu hakkında tam olarak ya da hiç bilgilendirmediklerini belirtmiştir.

Çalışma sırasında ailelerle yapılan görüşmelerde ailelerin çocuğunun kaynaştırmaya yönelik bilgilerinin yetersiz olduğı görülmüştür. Bazı aileler çocuklarının sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisiyle sorunlar yaşadıkları özel gereksinimli öğrencisinin dersin akışını bozduğunu, öğretmenin zamanını fazlasıyla aldığı için öğretmenin diğler öğrencilere yeterince zaman ayıramadığını bu nedenle ders konuların tamamlamadığını belirtmişlerdir. Bazı aileler de özel gereksinimli öğrencisini kendi çocuklarına saldırganca davrandığını bu nedenle çocukların okula getirmekte kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuğunun aileleri ise normal gelişim gösteren çocukların kendi çocuklarına zarar vereceklerinden dolayı kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

## **BÖLÜM VI**

### **ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma bulgularının yorumlanmasından sonra ortaya çıkan sonuçlara göre geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### **6.1.Araştırmanın Sonuçlarına Göre Öneriler**

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- 1.Kaynaştırmanın uygulanacağı sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik kaynaştırma ile ilgili bilgilendirici aile eğitim programları düzenlenebilir.
2. Ailelerin etkinliklerle belirli zamanlarda bir araya getirilerek ailelerin iletişim ve kaynaştırmaların sürekli olması sağlanabilir
3. Ailelerin deneyimli kişiler çağırılarak deneyimleri paylaşılabilir.
4. Ailelerin ve çocukların bir araya getirilerek etkinlikler yaptırılıp birbirleri ile kaynaşması sağlanabilir.
5. Çalışmada kullanılan ölçek genel bir kaygıyı ölçmektedir. Daha farklı ölçekler kullanılabilir.

#### **6.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu çalışmada ailelerin kaygılarına yönelik görüşlere yer verilmiştir. Yapılacak çalışmalarda öz yeterlilik ve tutum ölçeğine de yer alınabilir. Daha sonraki çalışmalarda kullanılan ölçek farklı değişkenlere göre de incelenebilir.
2. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların aileleri ve kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli çocukların aileleri arasındaki kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Daha sonraki yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin kaygılarına yönelik çalışabilir.



3. Bu çalışmada milli eğitime bağlı okullarda kaygıları karşılaştırılmıştır. Yapılacak çalışmalarda özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerinin ailelerini kaygıları karşılaştırılabilir.

4. Bu araştırmada kartal ilindeki milli eğitime bağlı okullarda yapılmıştır. Daha sonraki yapılacak çalışmalarda İstanbul ilindeki bütün okullarda arasında karşılaştırma yapılabilir.

5. Bu araştırmada ailelerin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumları, kaynaştırma öncesi bilgilendirme alıp almaması karşılaştırılmıştır, daha sonraki yapılacak çalışmalar'da ailelerin çocuk sayısına, kaynaştırma öğrencisiyle karşılaşp karşılaşmadığını veya kaynaştırmaya yönelik tutumları hakkında karşılaştırma yapılabilir.

6. Bu araştırmada ailelerin kaygıları belirlenmiştir. Daha sonraki yapılacak çalışmalarda, normal gelişim gösteren öğrencilere, velilere, öğretmenlere, idarecilere, okul personeline kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılarak, kaynaştırma uygulamasına ilişkin kaygı problemleri ile çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013) . *Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri*. Bülbin Sucuoğlu ve Hatice Bakkaloğlu (Ed.), Okul öncesinde kaynaştırma içinde. Ankara: Kök.
- Adanalı, A. (2010). *Eğitimde psikodram özel eğitim modelleri ve uygulamaları 3.eğitim psikolojisi sempozyumu bildiler*. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları İstanbul.
- Akduman, G. G. (2013). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. Gülden Uyanık Balat (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş içinde (s. 1-18).Pegem Akademi Ankara.
- Akman, S. (2004). *Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar*. Türk Psikoloji Bülteni.
- Aktaş, S. (2009). *Eşlerden birinin kaygı düzeyi ile evlilik uyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.İstanbul.
- Akçamete, A., G.. (2009). *Özel gereksinimi olan çocuklar*. A., Gönül Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 30 76). Ankara: Kök.
- Allen, K., E., & Cowdery, G., E., (2005). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. USA: Thomson.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teacher' Attitudes Towards Inclusive Education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21.
- Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. istanbul: Morpa.
- Aran, Ö. (2015). *Annenin sürekli kaygısı ile bebeğin stres tepkiselliği ilişkisinde bakım verme davranışının rolü*. Yüksek Lisans Tezi ,Orta Doğu Teknik Üniversitesi ,Sosyal Bilimlerinin Lisansüstü Okulu, Ankara.
- Aslan Efe, H. (2013). *Türkiye ve isviçre 'deki fen alanları öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik kaygı, tutum ve öz yeterlilik açısından karşılaştırılması*. Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s.13-28). Ankara: Gündüz.
- Atkın, B. (2013). *Kaynaştırma*. Hasan Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim içinde* (s. 19-64). Ankara: Nobel.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. kademe I. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Enstitüsü.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, A., Sönmez, O., İ., (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerilerine etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:11 S:1 S:149-168.
- Ayral, A. (2010). *Kaynaştırma eğitimi süresindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma destek eğitim hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*. Cilt:2 Sayı:4 s:35-41.
- Batu, S., Colak, A., Odluyurt, S.,(2012). *Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler*. s:35 özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması (1.Basım)Ankara: Vize Yayıncılık.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Baykoç Dönmez, N., Avcı, N., Arslan, N., (1998). Engelli ve engelsiz çocuğa sahip anne babaların engellilere ve entegras yana ilişkin düşünceleri. *Destek Dergisi Cilt 1 Sayı:25-33*.
- Baysal, E. N. (1989). *Okul öncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykoç Dönmez, N., Şahin, S., (2011). *Özel eğitimin tarihi gelişimi*. Necate Baykoç, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 30-49). Ankara Eğiten Kitap.
- Balaban, M., Yılmaz, Ö., Yıldızbaş., F., (2009). *Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*.
- Bozarslan-Malkoç, S. (2010). *Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozarslan Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bowe, F. G. (2004). *Birth to eight: early childhood special education*. US: Thomson.
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü* .Bilim ve Sanat Yayınları .Ankara.
- Cavkaytar, A. (2004). *Ailelerle birlikte çalışma*. Eripek,S. (Ed) Özel Eğitim s;171-185) ŞEskişehir Anadolu Üniversitesi. Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Cavkaytar, A., Diken, H., İ., ( 2007 ). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Canöz, Ş. (2013). *İlköğretimde Özel Eğitim, Avcıoğlu,H.(Ed),Özel.Özel Eğitime Gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s-1-18)Ankara:Nobel yayın.

- Capps, L., Sigman, M., Sena, R., Heoker, B., & Whalen, C., (1996). Fear, Anxiety and perceived control in children of agoraphobic parents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 445-452.
- Coşkun, Y., Akkas, G., (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasında ilişki. Ahi Evran Üniversitesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:10 Sayı:1s:213-227.
- Culhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul: S.276
- Çavuşoğlu, Elif Yeşim, (1990). *Anksiyetenin öğrenme ve belleğe etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Çakır, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırılma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, F. (1990). *The Effects Of Early Childhood Education On Children's Social Development*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Dağ, İ. (1999), "Psikolojinin Işığında Kaygı", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6, 179-186.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). *Okul öncesi öğretmenin özellikler ve okul öncesi eğitimine öğretmen yetiştirme*. Gelengül Haktanır (Ed). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* s:25-40 Ankara:Anı

- Deniz, M., E., Dilmaç, B., Arıca, O., T., (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk ve sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt.6.Sayı 1.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Doruk, G. (2016). *Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerin rasyonel sayılar konusundaki başarılarına ve matematiğe yönelik kaygı tutum ve öz yeterlilik algılarına etkisi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitim Bilim Dalı, Erzurum.
- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Düzgün, Ş. (2006). eğitim sürecinde ana babaların çocuklarına olan etkileri. Atatürk Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2): 225-238.
- Education for all handicapped children act. (2014). 12 Temmuz 2014 tarihinde [http://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_for\\_All\\_Handicapped\\_Children\\_Act](http://en.wikipedia.org/wiki/Education_for_All_Handicapped_Children_Act) sayfasından erişilmiştir.
- Eracar, N. (2010). *Farklı Gelişen Çocukların Aileleriyle Eğitim Sağaltım Çalışmalarımız*. A. Kulaksızoğlu(Ed.) Farklı Gelişen Çocuklar s:314-319.İstanbul. Epsilon Yayıncılık.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi., Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eripek, S. (2000). Türkiye’de zihin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. Anadolu Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10,95-104.

- Eripek, S. (2003), “Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim”, T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756 s: 16-41.
- Eripek, S. (2009). *Özel öğretim ve kaynaştırma uygulamaları*. (Ed. Süleyman Eripek). İlköğretimde kaynaştırma içinden. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Efe, H. (2012). *Türkiye ve İsvenç ‘deki fen alanları öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik kaygı tutum ve öz yeterlilik açısından karşılaştırılmaları*. Dicle Üniversitesi .Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Diyarbakır.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Freud, J. (1927). *Inhibition, Symptom and Anxiety*, Stontord.co., Psychoanalytic institute.
- Freud, S. (1936). *The Problem of anxiety*, norton, New York, 1936.
- Freud, S. (1959). *The Justification for Detaching From Neurosthenia as a particular Syndroma= The Anxiety Neurosis Sigmund Freud=Collected, papers, cilt. 4* basics books, New York.
- Florian, L. (2007). *The sage handbook of special education*. Great Britain: Sage.
- Geçtan, (2000). *Psikanaliz ve Sonrası ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2003). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği*. 13. Ulusal Özel eğitim kongresi bildiri içinde. (s.136-147). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güngör, E. (2008). *Özel eğitime muhtaç çocuklarının anne ve babalarının psikolojik ilişki ihtiyaçları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim.

- Gürkan, T. (2000). *Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. Ş. Yaşar. (Ed.). Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürkan, T. (2008). *Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim*. (Ed. Şefik Yaşar). Okul öncesi eğitime giriş içinden. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürsel, O. (2003). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklara Eğitim ve Terapi Hizmeti Verenler* Özel Eğitim Dergisi.Sayı:26 s:28-29,Ankara:Kök Yayıncılık.
- Güven, Y. Önder, A. Sevinç, M. Aydın, O. Uyanık-Balat, G. Palut, B. ve diğerleri (2006). *Okul Öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. 1. uluslar arası okul öncesi eğitim kongresi bildiri içinde (s.322-336). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık
- Güzel Özmen, R. (2003). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. A. Ataman. (Ed). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s. 59- 85). Ankara: Gündüz.
- Hasting, R. P. (2003). *Child Behaviour Problems And Partner Mental Health As Carrelates Of Steress In Mothers And Fathers Of Children With Austism*.*Journal Of Intellectual Disabilty Research*.Cilt:47 Sayı:231.
- Halvorsen, A. T. & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools tools and strategies for success*. ABD: Pearson.
- Homey, K.(1945). *Our Inner Conflicta*, Norton, New York.
- Kandır, A. (2001). *Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi*,Milli Eğitim Dergisi. 151. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir>
- Kandır A. Alpan Y. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne Baba Davranışlarının Etkisi*. Aile ve Toplum, 4(14): 33-38.
- Kandır, A. Özbey, S. İnal, G.(2010). *Okul Öncesi Egitiminde Program Kuramsal Temeller* .İstanbul Morpa Kültür Yayınları.



- Kaner, S. (2005). *Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar*. (Ed.Ayşegül Ataman). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinden. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Yirmi Dördüncü Basım, Ankara ;Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2003). Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında değerlendirilmesi. *Çocuk Çocuk Dergisi* .33 s:23-24 Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaygusuz, C. (2007). Özel Eğitim ve Rehberlik .A.Kaya (Ed). *Psikolojik danışma ve Rehberlik İçinde* s:321-357 ,Ankara :Anı.
- Kennedy, C. H. & Horn, E. M. (2004). *Including students with severe disabilities. USA: Pearson*
- Kırcaali-İftar, G. (1998), “Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitimi”, S. Eripek (Editör): Özel Eğitim, 3-11, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırlı, S. (2000). *Anksiyete Bozukluklarının Oluşumu ve Farmakolojik Tedavisi.Anksiyetenin Oluşumu Ve Anksiyete İle İlişkili Psikolojik Ve Fizyolojik Süreçler*. Psikiyatri ve SanatYayınevi, Bursa:1-10.
- Koçak, N. Tepeli, K. (2006). *4-5 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 1. uluslar arası okul öncesi eğitim kongresi bildiri içinde* (s.9-21). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Kocak Uyaroğlu, A. Bodur, S. (2009) *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların AnneBabalarında Kaygı Düzeyi ve Bilgilendirmenin Kaygı Düzeyine Etkisi*, TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni .Cilt:8 No:5.
- Köknel, Özcan. (1988). *Zorlanan İnsan. 2. basım, Altın Kitaplar Yayınları*, İstanbul (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. 14. Basım, Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2014). *Kaygıdan Korkuya*.İstanbul :Remzi Kitabevi.

- Köksal, G. Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,32.
- Kuru Turaşlı, N. (2014). *Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi*.gelen Haktanır(Ed),Okul Öncesi Eğitimine Giriş İçinde ,s:1-24.Ankara :Anı.
- Küçüködük, C. (2015). *3,5 Yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerin ayrılma kaygısı ve bağlama biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılmakaygısı arasındaki ilişki* ,;Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü, Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Mağden, D. & Avcı, N. (1999). *Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Manav, F. (2010). *Soren Kierkegaard' da Kaygı Kavramı*. Yüksek Lisans Tezi ,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar EğitimAnabilim Dalı.
- May, R.(1950). *The Meaning of Anxiety*, Ronald Press, New York.
- MEB.(2009). MEB 2010-2014 stratejik plan [http://sgb.meb.gov.tr/Str\\_yon\\_planlama\\_V2/MEBStratejikPlan.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2010a). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2010b). Kurum açılması ve kapatılmasına ilişkin esaslar. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630\\_0.htm](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630_0.htm) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2012). *Özel eğitimde hizmetlerin yönetmeliği* .Ankara : MEB Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merrell, K. W. ve Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

- Metin, N. ve Güleç, H. (1998). *İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerin incelenmesi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
- Mian, N. D.(2014). *Little Children with Big Worries: Addressing the Needs of Young, Anxious Children and the Problem of Parent Engagement*. *Clin Child Fam PsycholRev* 17:85–96 DOI 10.1007/s10567-013-0152-0.
- Molloy, M. A. (1996). *Anxiety and Related Disorders*. İçinde Fortinash, K. M. ve Holodey-Worret, P. A. (Ed.), *Psychiatric Mental Health Nursing*. St Louis: Mosby; 224,249.
- Molmo, R. B. (1992). *Motivation and affective Anousol'Comprehe nosie Tetbookof poychicity*, Ed A.M.Freedmen.
- Morgan. C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş (Çeviri)*, Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınlan. No:1, 8.Baskı, Meteksan Ltd., Ankara.
- Muris, P. Vanzwol, L. Huijding, J. &Mayer, B. (2010). Momtold me scary Things about this animal: *Parents installing fear beliefs in their children via theverbal information pathway*. *Behaviour research and therapy*, 48(4), 341-346.
- Nacar, E. İmamoğlu, O. Karahüseyinoğlu, M. F. Açak, M. (2011). *Hentbolcuların Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Araştırılması.E.*, Janunral of New World Sciende Academy.Cilt:6 S:1.
- Nemiah, J. C. (1975). *Anxiety Neurosis"*. *Comprehenaive Teitbook of Paychiatry*,Ed. A.M. Freedman, H.I. Kaplan, B.J. Sadock, *The Williams and Wilkins Company*, Baltimore, Vol.1
- Odluyurt, S. (2007). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaşturmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Eskişehir.

- Ollson, M. B. ve Hwong, P. (2001). Depression In Mothers And And Fathers OfChildren With Intellectual Disability.*Journal Of Intellectual Disability Research.Cilt:45 say:6 s.535-543.*
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin engelli öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* Yüksek Lisans Tezi ,Anadolu ÜniversitesiEğitim Bilim Enstitüsü.
- Öner, N. ve Le Compte. (1983).*Durumluk Sürekli Kaygı Envarteri* ElKitabı.No:333,İstanbul :Bogaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öz, F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret A.Ş.
- Özgür, İ. (2004), *Engelli Çocuklar ve Eğitimi & Özel Eğitim*, Adana: Karahan Karahan Kitapevi. 1. Baskı.
- Özkan, E. (2013). *Kör ve Az Gören Erişken Bireylerde Öz Yeterlilik .Sosyal KaygıBaş Etme Becerileri ve Çevrenin Toplumsal Katılımının Etkisininİncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üniversitesi,Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özpoyraz, N. (2005). *Anksiyete Bozuklukları*. Çukurova Üni. Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Ders Notları:www.Psikiyatridizimi.org.
- Öztürk, M. O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Öztürk, M. O. (2008). *Uluşahin A. Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*, yenilenmiş 11. Baskı, Ankara, Tuna Matbaacılık, s.452.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamışyüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Saban, F. (2010). *Zihinsel Engelli Kardeşi Olan ve Olmayan Benlik Saygısı ve Kaygı Durumlarının İncelenmesi* . Yüksek Lisans Tezi.Atatürk Üniversitesi,SağlıkBilimleri Enstitüsü,Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AnaBilim Dalı.

- Sünbül, M. ve Sargın, N. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi*. 12. Ulusal Özel eğitim kongresi bildiri içinde. (s.225-243). Ankara.
- Savaş Sandalcı, F. (2002). *Engelli Çocuğu Olan Aileler Ve Sosyal Hizmet Mesleği, Ufkun Ötesi, Bilim Dergisi, Cilt:2, Sayı:1*.
- Sayar, K. (2000). *Varoluşcu Psikoloji Açısından Anksiyete. Yeni Symposium, 38 (2), 43-50*.
- Soyer, U. (2010). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öz Duyarlı Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2004). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildirim. Bolu.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*, Ankara, Ekinoks Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Ankara: Kök.
- Sünbül, M. ve Sargın, N. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi*. 12. Ulusal Özel eğitim kongresi bildiri içinde. (s.225-243). Ankara:
- Spielberger, C. D. *Theory and Research on Anxiety*, Academic Press, New York, 1966.
- Spielberger, C. D. *Guerrero, R. D. Cross-Cultural Anxiety*, Hemisphere Pub. Co. London, 1976.
- Şahin Yılmaz, T. (1998). *İstenmeyen Gebeliğin Sonlandırılması Öncesinde Hemşire Tarafından Verilen Eğitimin Anksiyete Düzeyine Etkisi*. İstanbul

Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Tabias, S. (1977). *A Model For Research An The Effect Of Anxiety On Instruction*. In J.E.Sieber, H.F.Jr.O'Neil,S.Tobbias (Eds) *Anxiety, Learning And Instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Taşpınar Göveç, N. (2014). *Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi İle Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyon Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Klinik Psikoloji Bölümü, İstanbul.

Taş, E. (2007). *Süreğen hastalıklı çocukların kaynaştırma eğitimi ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen aile ve çocuklar açısından değerlendirilmesi* yüksek lisans tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim.

Tuğrul-Atik, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tık Yakar, (2015). *Kaynaştırma Eğitim Yapılan Sınıflarda Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Bulunan Eğitim Yapılan Sınıflarda Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Bulunan Ailelerin Kaygı Düzeyi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Programı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Tuş, Ö. Çiftçi Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitime devam eden okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlükleri annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergi S;3*.

Tütüncüoğlu, C. Balkon, K. İ. (2013). Diyabetli çocuğu olan annelerin aile işlerinin ve durumluk –sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*. 33.1 S,17,39.

- Tükel, R. Alkın, T. (2006) (eds). *Anksiyete Bozuklukları*, Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları, Bilimsel Çalışma Birimleri Dizisi No:4, 1. Baskı, Ankara s: 41-143.
- Uğuz, Ş. Toros, F. Yozganİnac, B. Colakadıoglu, O. (2004). Zihinsel veya bedensel engelli çocukların annelerin aksiyete depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik psikiyatri dergisi*. 7 s:42-47.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uysal, A. (1997). *Zihin engelli ve normal öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. 4. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.
- UNICEF. (1995). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <http://www.unicef.org/turkey/crc/cr23d.html> sayfasından erişilmiştir.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yavuzer, H. (2000). *Bedensel Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul:Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi* (25.bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım-Doğru, S., ve Arslan, E., (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. selçuk üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19. 543–553.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., ve Peker, S., (1997). *Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. 7. Özel Eğitim Günleri Bildiriler içinde (s.33-38). Eskişehir: Karatepe Yayınları.

- Yiğitoğlu, S. (2009). *Adolesan Gebe ve Eşlerinin Antenatal ve Postnatal Kaygı Düzeyleri ile Evlilikte Uyumluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*, İstanbul:Özgür Yayınları.
- Zembat, R. , Unutkan, P.Ö. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun SosyalleşmesiAilenin Yeri*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Wedell, K. (1990). *Children With Special Educational Needs: Past, Present and Future*. Peter Evans ve Ved Varma (Eds.), *Special Education: Past , Present & Future içinde* (s. 17-33). Great Britain: Falmer.
- Weanar, C. (2003). *Kaygı bozuklukları ve aşırı kontrol, stres ve stresle başa çıkma yolları*. Çeviren:Y Türköz. Türk Psikoloji Bülteni. 9, (30-31), 97-106.
- Weissman, M., M., Leckman, J. F., Merikangas, K., R., Gammon, G., D., & Prusoff, B., A., (1984). Depression and anxiety disorders in parents andchildren: results fromthe yale family study. *Archives of General Psychiatry*, 41(9), 845-852.



**EK.1.****AİLELERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Aşağıda kaynaştırma eğitimine yönelik ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin tutumlarını belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu yer almaktadır. Lütfen size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Vereceğiniz bilgiler sadece tez çalışmasında kullanılmaktadır. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Gülçiçek ŞAHİN

Y.D.Ü.Eğt. Bil. Ens. Özel Eğitim Yüksek Lisans Öğr.

1.Formu dolduran kişi                      kadın ( )                      erkek( )

2.Yaşınız

( )20-25                      ( )26-31                      ( )32-37

( ) 37-41                      ( ) 42 ve üzeri

3.Öğrenim durumunuz

( ) İlkokul                      ( )Ortaokul                      ( ) Lise

( ) Ön-Lisans                      ( ) Üniversite

4.Kaynaştırma eğitimi öncesi bilgilendirme programına katıldınız mı ?

( ) Evet

( )Hayır

## Ek:2

**Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler****STAI FORM TX-1**

**YÖNERGE:** Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları birtakım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin arında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiç	Biraz	Çok	Tamamenle
1. Şu anda sakinim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Kendimi emniyette hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Şu anda sinirlerim gergin.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Pışmanlık duygusu içindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Şu anda huzur içindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Şu anda hiç keyfim yok.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Başıma geleceklerden endişe ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Kendimi dinlenmiş hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Şu anda kaygılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Kendimi rahat hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Kendime güvenim var.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Şu anda asabım bozuk.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Çok sinirliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Sinirlerimin çok gergin olduğunu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Kendimi rahatlamış hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Şu anda halimden memnunuzum.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Şu anda endişeliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Şu anda sevinçliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

Durumluk Kaygı Puanı:

Ek3:

**STAI FORM TX-2**

**YÖNERGE:** Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları birtakım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak nasıl hissettiğinizi, ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21. Genellikle keyfim yerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Genellikle çabuk yoruluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Genellikle kolay ağlıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Başkaları kadar mutlu olmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kayırıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Kendimi dinlenmiş hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
28. Güçlülerin yenemeyeceğim kadar biriktığını hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Önemli şeyler hakkında endişelenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Genellikle mutluymum.	(1)	(2)	(3)	(4)
31. Her şeyi ciddiye alırım ve etkilenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
32. Genellikle kendime güvenim yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)
33. Genellikle kendimi güvende hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
34. Sebatsız ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
35. Genellikle kendimi huzurlu hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
36. Genellikle hayatımdan memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
37. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
38. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam.	(1)	(2)	(3)	(4)
39. Akli başında ve kararlı bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)
40. Sıkı zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.	(1)	(2)	(3)	(4)

Süreli Kaygı Puanı:

**EK.4****Çalışmanın Yapıldığı İstanbul İlinde Kartal İlçesine Bağlı Anaokullar****Kartal**

Özel Reyhan Çicekleri Anaokulu

Özel Çocuk Dünyası Anaokulu

Özel Mavi Düşler Anaokulu

Özel Balkanlar Anaokulu

Özel Kıvılcım Anaokulu

Ek. 5 BENZERLİK RAPORU

# KAYNAŞTIRMA SINIFINDAKİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

ORIGINALITY REPORT

# 15%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

[www.ebe.anadolu.edu.tr](http://www.ebe.anadolu.edu.tr)

2023 words — 10%

Internet

[dspace.marmara.edu.tr](http://dspace.marmara.edu.tr)

597 words — 3%

Internet

[library.cu.edu.tr](http://library.cu.edu.tr)

506 words — 2%

Internet

EXCLUDE QUOTES ON EXCLUDE MATCHES < 3% EXCLUDE BIBLIOGRAPHY ON

## ÖZGEÇMİŞ

5 Kasım 1992 Tokat doğumluyum. İlk orta ve lise eğitimimi İstanbul’ da tamamladım. 2010 yılında Maltepe Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu ön lisansımı tamamlamamın ardından 2012 yılında Lefke Avrupa Üniversitesin’ de lisans eğitimimi tamamladım. 2014 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Özel Eğitim yüksek lisans eğitimine başladım.

Milli Eğitime Bakanlığına Bağlı Anaokullunda Öğretmenlik görevime devam etmekteyim.

Gülçiçek ŞAHİN