

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİMDALI**

**AMASYA İLİNDE İLKOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİYLE İLGİLİ DUYGU, TUTUM VE
KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS
TEZİ**

Mine BAYAR

**AMASYA
ARALIK, 2017**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİMDALI**

**AMASYA İLİNDE İLKOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİYLE İLGİLİ DUYGU, TUTUM VE
KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mine BAYAR

**Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce Yüksek Lisans İçin Kabul
Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN**

**AMASYA
ARALIK, 2017**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY SAYFASI

A.Ü. Sosyal BilimlerEnstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir 15/12/ 2017

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN

Üye : Doç. Dr. Şükrü ADA

Üye : Doç. Dr. Asım ÇOBAN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Meltem Akın KÖSTERELİOĞLU

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Mine BAYAR

15/12/ 2017

ÖNSÖZ

İlkokullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygıları incelenmesi konulu tez çalışmamın belirlenmesi aşamasından araştırmanın sona erdirilmesine kadar her aşamada bilgi, görüş ve tecrübelerini benimle paylaşan, bana zaman ayıran ve anlayış gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez sürecinde değerli görüş ve önerilerle bana yardımcı olan çok kıymetli hocalarım Doç. Dr. Asım ÇOBAN ve Doç. Dr. Şükrü ADA'ya teşekkür ederim.

Ölçeğin uygulanmasında, çalışmaya katılan ilkokulda görev yapan öğretmen arkadaşlara, gösterdikleri anlayışlı idareci ve yöneticilere araştırmama kattıkları katkıları için teşekkür ederim.

Bunların yanında benim tekrar öğrenim hayatına atılmama vesile olan ve yüksek lisansım süresince bana destek olan biricik eşim Adem BAYAR'a, oğlum Celal Kaan'a ve her zaman bana inanan aileme sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Mine Bayar

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2.1.Özel Eğitimin Tanımı.....	6
2.1.1 Özel Eğitimin Amaçları.....	7
2.1.2 Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	7
2.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Önemi.....	8
2.2.1. Kaynaştırma Eğitimin Amaçları.....	10
2.2.2. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları.....	11
2.2.3 Kaynaştırma Eğitimine İhtiyaç Duyan Bireyler.....	13
2.2.4 Kaynaştırma Eğitiminde Başarıyı Etkileyen Unsurlar.....	16
2.2.4.1. Okul Yönetimi.....	17
2.2.4.2. Öğretmenler.....	17
2.2.4.3. Fiziksel Ortam.....	18
2.2.4.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	18
2.2.4.5. Kaynaştırma Öğrencileri.....	19
2.2.4.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler.....	19
2.2.4.7. Aile.....	20
2.3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterliliği ve Tutumları.....	21
2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi ve Yasal Dayanağı.....	23

2.5. LİTERATÜR TARAMASININ SONUCU.....	29
2.5.1.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	29
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	32
3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Çalışma Grubu.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.3.2. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği.....	38
3.4. Veri Toplanması.....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	39
4. BULGULAR.....	40
5.TARTIŞMA VE SONUÇ.....	53
6.ÖNERİLER.....	57
KAYNAKÇA.....	59
EK-1.....	67
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DUYGULAR, TUTUMLAR VE KAYGILAR ÖLÇEĞİ.....	67
Ek-2.....	69
ÖZGEÇMİŞ.....	71

ÖZET

Amasya İlinde İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi

Her insana eşit hak ve fırsatın verilmesi ilkesinden hareketle eğitimde de eşit hak ve fırsatın özel gereksinimli bireylere de verilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylere eşit eğitim hak ve fırsatının ise kendi akranları arasında ve kendi doğal ortamında uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile sağlanabileceği gittikçe yaygınlık kazanan fikirdir. Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında en etkili unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olan tutum, kaygıları ve duyguları öğrencilerin davranış ve duygularına yön vermektedir.

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarını cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyle anlamlı etkileşimde bulunma, özel eğitimle ilgili eğitim alma, özel eğitimle ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere eğitim verme konusunda özgüven sahibi olma, özel eğitime ihtiyaç duyan bireye eğitim verme tecrübesi ve branş gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Amasya ilindeki resmi ilkokullarında görevli 502 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışıldığından örneklem tayini yoluna gidilmemiştir.

Veriler ölçek tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bu bağlamda veri toplamak amacıyla "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği" (KEİDTKÖ) kullanılmıştır. İlgili ölçek iki alt bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölüm demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik Kişisel Bilgi Formu bağlamında; diğer bölüm ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarını belirlemek üzere oluşturulan maddelerden meydana gelmiştir.

Araştırmada; verilerin analizi SPSS 20.0 programıyla analiz edilmiştir. Normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri, bağımsız grup t testi kullanılmış olup, anlamlılık .05 düzeyinde saptanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi neticesinde, araştırmacı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, araştırmacı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları ile yaş değişkeni arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığını bulmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ve kaygıları eğitim seviyelerine göre değişmektedir. Araştırmacı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı alt

boyutunun özel eğitime gereksinim duyan bireyle kayda değer etkileşimde bulunma değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı ve tutumları ile özel eğitim hakkında eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ve kaygıları ile özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalarını bilip bilmediği değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, araştırmacı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları ile özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki özgüven değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları ile özel eğitim verme tecrübesi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Son olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve kaygı alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi, Duygu, Tutum, Kaygı, Öğretmen

ABSTRACT

The Investigation Of Elementary School Teachers' Emotions, Attitudes, And Concerns About Inclusive Education In Amasya

Based on the rule of providing equal rights and opportunities to all people, special needs individuals should be granted same rights and opportunities. Equal educational right and opportunity for the individuals with special needs is an increasingly widespread idea that can be accomplished through inclusive education which is applied among their peers and their own natural environment. Teachers are the most effective factor on inclusive education. Teachers' attitudes, concerns, and emotions towards inclusive education guide students' behavior and emotions. The purpose of this study is to investigate elementary school teachers' emotions, attitudes, and concerns about inclusive education in terms of different variables such as gender, age, education level, having meaningful interaction with the special needs individual, having education on inclusive education, having knowledge about local legislation and politics related to special education, having self-confidence on providing education to special needs individuals, and having experience on inclusive education.

The study group of this study consists of 502 teachers who have been working at different public schools dependent to the Directorate of National Education in Amasya in 2015-2016 academic years. This study has been conducted by screening model. Because of trying to reach the whole universe (teachers), no attempt was made to establish a sample group in this study.

The data has been collected by survey technique. In order to collect data, the researchers have used The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R). This scale has two subdivisions. First one is about Personal Information Form and second one includes some statements about teachers' emotions, attitudes, and concerns about inclusive education.

All collected data has been analyzed by SPSS 20.0 program. Parametric analysis techniques and independent group t test were used for distributions showing normal distribution characteristics and significance was determined at .05 level.

After analyzing the collected data, the researcher has come to know that there is a significant relationship between teachers' concerns about inclusive education and gender variable. Furthermore, the researcher has found that there is not any significant relationship between teachers' emotions, attitudes, and concerns about inclusive education and age variable. Teachers' emotions and concerns about inclusive education change according to their education level. The researcher has also found that there is a significant relationship between teachers' concerns about inclusive education and having meaningful interaction

with the special needs individual variable. Moreover, there is a significant relationship between teachers' concerns and attitudes about inclusive education and getting special education. It is found that there is a significant relationship between teachers' emotions and concerns on inclusive education and having knowledge about local legislation and politics related to special education variable. The researcher has furthermore found that there is a significant relationship between teachers' emotions, attitudes, and concerns on inclusive education and having self-confidence on providing education to special needs individuals variable, The researcher has found that there is a significant relationship between teachers' emotions, attitudes, and concerns on inclusive education and experience variable. Finally, the researcher has found that there is a significant relationship between teachers' attitudes, and concerns on inclusive education and branch variable.

Keywords: Special education, Inclusive education, Emotion, Attitude, Concern, Teacher

TABLolar LİSTESİ

Tablo1: 2010- 2011 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı Tablosu.....	15
Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	40
Tablo 3: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	40
Tablo 4: Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	40
Tablo 5: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyle Kayda Değer Etkiletişimde Bulunma (ÖEGOB) Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	41
Tablo 6: Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	41
Tablo 7: Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarla İlgili Yerel Mevzuat ve Politikalara Dair Bilgi Sahibi Olma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	41
Tablo 8: Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilere Eğitim Verme Konusunda Özgüvene Sahip Olma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	42
Tablo 9: Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bir Öğrenciye Eğitim Verme Tecrübesine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	42
Tablo 10: Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu.....	43
Tablo 11: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumları Tablosu.....	43
Tablo 12: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar Tablosu	44
Tablo 13: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar Tablosu.....	45
Tablo 14: Öğretmenlerin Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyle Kayda Değer Etkiletişimde Bulunma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar.....	46
Tablo 15: Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar.....	47
Tablo 16: Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarla İlgili Yerel Mevzuat Ve	

Politikalara Dair Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar.....	48
Tablo 17: Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilere Eğitim Verme Konusunda Özgüvene Sahip Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar.....	49
Tablo 18: Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bir Öğrenciye Eğitim Verme Tecrübesine Sahip Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar.....	50
Tablo 19: Öğretmenlerin Branşının Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar	51



KISALTMALAR LİSTESİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı

KEİDTKÖ: Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

Akt: Aktaran

s: Sayfa

f: Frekans

N: Örneklem Büyüklüğü

Ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

%: Yüzde

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

x: Aritmetik Ortalama

1.GİRİŞ

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine göre” Her bireyin eğitim görme hakkı vardır.” ifadesi ile Türk Eğitim Sistemi temel ilkelerine göre “Eğitim hakkı engellenemez” düşüncesi doğrultusunda ister normal ister engelli olsun tüm bireyler için eğitim imkânı sunmak her devlet için bir sorumluluktur. Bu açıdan bakıldığında özel eğitime muhtaç bireylerin normal akranları ile aynı sınıf ortamında eğitim almaları önemli bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılan bu uygulamada öğretmen ister normal öğrenciler olsun ister kaynaştırma öğrencisi olsun tüm öğrencilerin bir bütün olarak tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumludur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde özel eğitim ile ilgili birtakım sıkıntıların olduğunu belirten çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin (Eripek, 2005) Türkiye’de özel eğitime muhtaç bireylerin sadece yüzde beşinin özel eğitim uygulamalarından tam olarak faydalandığını dile getirmiştir. Eripek (2005) bu durumun en önemli sebebini özel eğitim alanında yetişmiş öğretmenlerin olmaması şeklinde ifade etmiştir. Bu gerçekten yola çıkıldığında sadece özel eğitim öğrencilerinin bir araya geldiği özel eğitim okulu veya sınıfları yerine birkaç özel eğitime muhtaç öğrencinin normal eğitim gören öğrencilerin buldukları sınıfa entegre edilmesiyle kaynaştırma eğitimi uygulamaları günümüzde kendisine yer bulmuştur. Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların sayısında bir artış olduğu görülmektedir (Atıcı, 2014; Bayar, Özaşkın, & Bardak, 2015; Bayar, 2015). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için bazı araştırmacılar sınıf içerisindeki uygulamalardan birincil derecede sorumlu olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının tespit edilmesinin önemini vurgulamışlardır (Rakkap & Kaczmarek, 2010). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine karşı göstermiş olduğu olumlu tutum ve duygular kaynaştırma öğrencisinin nitelikli bir kaynaştırma eğitimi almasını sağlayacaktır. Öğretmenin göstermiş olduğu bu olumlu tutum sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine olan davranışlarını da olumlu yönde değiştirecektir. Böylece kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulü gerçekleşmiş olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokulda çalışmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise ilkokulda çalışmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerin kaynaştırma eğitime olan duygu, tutum ve kaygılarının:

1. Cinsiyete göre değişip değişmediğini,
2. Yaşa göre değişip değişmediğini,

3. Öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini,
4. Özel eğitime ihtiyaç olan bireyle etkileşimi olup olmadığına göre değişip değişmediğini,
5. Özel eğitimle ilgili eğitim alıp almadığına göre değişip değişmediğini,
6. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalarını bilip bilmediğine göre değişip değişmediğini,
7. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenine göre değişip değişmediğini,
8. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübesine göre değişip değişmediğini ve
9. Sınıf ve branş öğretmeni olma bağlamında değişip değişmediğini belirlemektir.

Yukarıda sıralanan amaçlar doğrultusunda çalışma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır;

1. Öğretmenlerin cinsiyet ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin yaş ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç olan bireyle etkileşimi ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikaları bilmeleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin özel eğitim verme tecrübesi ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğretmenlerin branşları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2011 yılı verilerine göre, toplam nüfusun %6,6'sı (4 milyon 882 bin 841 kişi) en az bir engele sahiptir. TUİK sonuçlarına göre ülkemizde engelli nüfusunun eğitim düzeyi toplam nüfusun geneline göre düşüktür. En az bir fonksiyonu yerine getirmekte sorun yaşayan ve okuma yazma bilmeyen nüfusun oranı toplamda %23,3'tür. En az engeli olup, yükseköğretim mezunu olanların oranı erkeklerde %4, kadınlarda ise %1,5'tir. En az bir engeli olan nüfusun iş gücüne katılım oranı %22'dir (URL1). Türkiye'de özürllülük oranı, özürllülerin eğitim durumu, iş gücüne katılım durumu dikkate alındığında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına daha fazla önem verilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur. Her bireyin eğitim alma hakkı olduğu gibi engelli bireylerin de iyi bir eğitim almak hakkıdır. Engelli bireylerin eğitim alma düzeyi arttıkça toplumumuzun eğitim düzeyi, refah düzeyi ve yaşam kalitesi artacaktır. Bu nedenlerden dolayı ilgili çalışma engelli bireylerin eğitimlerinden biri olan kaynaştırma eğitimi üzerine öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği konusuna odaklanmıştır.

Engelli bireyler eğitimi için en uygun eğitim yaşlarıyla aynı ortamda verilen kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitiminde en az kısıtlayıcı eğitim ortamında çocuğun yaşlarıyla birlikte olmasıyla gereksinimlerinin en üst seviyede karşılanması hedeflenmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitime muhtaç bireylerin okul öncesi eğitim döneminden itibaren normal akranlarıyla bir arada aynı ortamda yer almaları, onların topluma adaptasyonu kolaylaştıracak ve sosyalleşmelerini sağlayacaktır (Metin, 1999). Kaynaştırma eğitiminin başarısının en önemli unsuru öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler sınıf içi eğitim uygulamalarından birincil derecede sorumludurlar. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli olmalıdırlar. Öğretmelerin engelli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine karşı göstermiş olduğu tutum hem öğrencilerin hem de velilerin kaynaştırma öğrencisine olan tutumlarını etkilemektedir. Birçok araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum göstermektedirler. Kaynaştırma eğitiminde bu derece etki olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olan duygu, tutum ve kaygılarını öğrenmek bu derece önemlidir.

Bu araştırma ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarını değerlendirme açısından önemlidir. Yapılan literatür taramasında kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlar ve görüşler ayrı ayrı çalışmalarda incelenmiştir. Bu çalışma öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarını aynı anda ölçmesi açısından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Sınıf ve branş öğretmenlerin

kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirmesine ilişkin bir çalışma yapılmamış olup, herhangi bir yüksek lisans ve doktora tezine rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın önemini arttırmaktadır. Bu araştırma sonucu elde edilen bulguların ve bu bulguların değerlendirilmesi sonucu elde edilen yorumların ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının belirlenmesine yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma boyunca aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır.

1. İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğindeki sorulara içten ve yansız cevap vermişlerdir.
2. Yapılan literatür çalışması, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
3. Kullanılan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu saptanmıştır.
4. Seçilen örneklem evreni yansıttığı varsayılmaktadır.
5. Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bunlar

1. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılını kapsamaması,
2. Çalışma Amasya il merkezinde bulunan ilkokullarında çalışmakta olan öğretmenlerle,
3. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği sonucunda elde edilen verilerle,
4. Araştırma katılan örneklem grubunun verdiği doğru ve yansız cevaplarla,
5. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırma boyunca sıkça kullanılan kavramlar aşağıdaki tanımlanmıştır.

Özel Eğitim: “Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici, bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir” (Ataman, 2003).

Özel Gereksinimli Bireyler: Zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde olması gerekenin dışında olan farklılıkları sebebiyle normal eğitim sürecinden yeterince yararlanamayan çocukları 'özel eğitime gereksinimi olan birey' olarak tanımlamıştır (Enç, Çağlar & Özsoy, 1981).

Kaynaştırma: Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/ veya özel gereksinimli öğrenciye destek eğitimi sunması koşuluyla ve özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaygı: Bireyin tehdit edici bir unsur karşısında göstermiş olduğu huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlanmıştır (Işık, 1996).

Tutum: Bir bireye uygun görülen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir şekilde sunulmasını sağlayan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1.Özel Eğitimin Tanımı

İrki, dini ya da dili ne olursa olsun her insan sırf insan olmasından dolayı birtakım temel haklara sahiptir. Bu haklar engellenemez ya da sınırlandırılmaz. Eğitim görme hakkı da bu temel haklardan biridir. Bu bağlamda eğitim alma hakkı ister genel eğitim olsun isterse özel eğitim olsun tüm insanlar için kutsal bir hak olma hüviyetine sahiptir. Bu durum İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesinde "Herkesin eğitim hakkı vardır" ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Madde 45-1'e göre "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamaz." ifadesi gereği Türkiye'de eğitim alma hakkı hem uluslararası hem de ulusal çerçevede koruma altına alınmıştır. Bu bağlamda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerinde tıpkı diğer akranları gibi eğitim imkânlarından mahrum kalmamaları için gerekli olan yasal düzenlemeler yapılmış ve bunun devamında gerekli eğitsel örgütlemeler oluşturulmuştur.

Eğitimin bir alt çalışma alanı olarak ele alınabilecek olan özel eğitim ile ilgili literatür incelendiğinde özel eğitimin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, Baykoç (2014)'a göre özel eğitim, özel ihtiyaçları olan ve akranlarına göre farklı gelişim gösteren bireylere normal eğitimden farklı olarak alanda yetiştirilmiş personel, bireylerin özel durumlarına göre hazırlanmış programlar, özel araç gereçler ve özel düzenlenmiş çevrede verilen eğitim şeklinde tanımlanabilir. Özsoy (1988) ise özel eğitimi bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden normal gelişim gösteren çocuklardan gelişim özellikleri yönünden ayrılan çocukların, eğitim ve öğretim hizmetlerinin tamamı şeklinde ifade etmektedir. Kırcaali-İftar (1998)'a göre özel eğitim, normal öğrencilerden özellikler yönünden büyük ölçüde farklılaşan öğrencilere sunulan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını arttırmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin tamamıdır. Başka bir ifadeyle özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin toplum içinde başkalarına bağımlı yaşama olasılığını azaltmayı amaçlayan bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve değerlendirilen öğretim hizmetlerinin hepsidir (Eripek, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'ne göre özel eğitim "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" şeklinde ifade edilebilir. Başka bir tanıma göre ise özel eğitim, özre sahip olmaları sebebiyle, normal eğitimden kısmen yararlanan veya yararlanamayan çocuklar için özel programlar, araç ve gereçler kullanılarak, onlara özel eğitim ortamında sunulan eğitimidir (Baykoç, 1992). Batu (2000)'ya göre ise özel eğitim normal öğrencilerden bazı gelişim özellikleri sebebiyle ayrılan çocuklara sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerini kapsayan

çalışmalardır. Ayrıca Diken (2010) özel eğitimi, fiziksel, duyuşsal, davranışsal, zihinsel ve sosyal-duyuşsal alanda eksikleri ya da fazlalıkları olan kişilere öğretim ve destek hizmetlerinin özel planlar hazırlanarak bu planların uygulanması şeklinde ifade eder. Ataman (2003) ise özel eğitimi, "...çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici, bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (s. 19)" şeklinde tanımlamıştır.

Tüm yukarıdaki bu tanımlamalar neticesinde özel eğitim akranlara göre anlamlı farklılıkları olan bireylere sahip oldukları farklılıklar doğrultusunda eğitim hizmetlerinin sunulması durumu olarak ifade edilebilir.

2.1.1 Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin amaçları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin beşinci maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda belirtilmiştir. Buna göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

- a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Yukarıdaki maddelerde de açıkça görüldüğü gibi özel eğitim gereksinimi olan bireyler bu eğitim neticesinde bireysel ihtiyaçlarının üstesinden gelebilerek kendi kendisiyle barışık, sosyal yaşamla uyumlu ve sürdürülebilir ilişkiler kurabilen ve yaratıcı bireyler haline gelmektedirler (Güleryüz, 2014).

2.1.2 Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Yukarıda ifade edilen özel eğitimin amaçlarına ulaşmak için özel eğitim uygulamalarının birtakım ilkeler doğrultusunda yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 6-(1)'e göre özel eğitimin temel ilkeleri aşağıda sıralanmıştır:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler, eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılırlar.
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilmelidir.
- e) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- f) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
- g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır.
- h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışır.
- i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

2.2. Kaynaştırma Eğitimi ve Önemi

Günümüz dünyasında demokratikleşme hareketlerinin doğal bir sonucu olarak bireylerin eşit şartlarda eğitim almalarının gerekliliği ve kabulünün somut bir yansıması olarak kaynaştırma eğitim uygulamalarından bahsedilebilir. Çünkü özel eğitime muhtaç bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda kişisel gelişimleri için eşit eğitim imkânlarından faydalanmaları bir zorunluluktur (Kargın, 2004). Özel eğitim gereksinim olan bireyler normal okullarda eğitilmeleri haricinde bu bireyler için özel önlemler alınmalı ve bu bireylerin meslek sahibi olabilmeleri için atölyelerin kurulması önemli bir gerekliliktir (Özgür, 2004). Bu bağlamda özel eğitimle ilgili en çok gündeme gelen konu kaynaştırma eğitimidir. Günümüzde ülkemizde oldukça yaygın olan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına hemen hemen her okulda ve sınıf seviyesinde rastlanılmaktadır (Atıcı, 2014).

İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırma eğitiminin ne olduğuna ilişkin birtakım tanımlamaların olduğu görülmektedir. Örneğin Civelek (1990) kaynaştırma eğitimi, özel eğitime muhtaç bireylerin gereksinim alanları ve seviyesine göre en az kısıtlayıcı ortamda akranlarıyla eşit eğitim almalarına yönelik olarak yapılan eğitim uygulamaları olarak tanımlamıştır. Friend (2002)'e göre ise kaynaştırma eğitimi okul içerisini ve dışarısını yani eğitim ortamının eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için uygun şekilde hazırlanması ve onlara sunulan eğitimin normal öğrenciler ve akranlarıyla beraber verilmesi olarak tanımlanabilir. Battal (2007) ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin yaşlıları ile eşit şartlar altında eğitim almalarına olanak tanıyan ve bu doğrultuda sosyal yaşama uyum sağlayıcı davranışlar kazandırmayı amaçlayan eğitim şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitimi şu şekilde tanımlanmıştır: *"Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmesi esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır"* (29937 sayılı Resmi Gazete, 2000). Atıcı (2014) ise kaynaştırma eğitimi "... özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" (s. 279) olarak ifade etmiştir.

Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel eğitime muhtaç kaynaştırma eğitimi öğrencileri kardeşleri ve aynı yaştaşları ile aynı okula giderler, akranları ile aynı sınıfta en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma şansına sahip olurlar. Ayrıca ilgili öğrenci ve öğretmenlerine özel eğitime muhtaç öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak gerekli olan destek hizmetleri imkanları sunulur (York ve Tundidor, 1995).

Kaynaştırma eğitimi öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre verilen eğitimidir. Kaynaştırma eğitimin çeşitleri şu şekilde ifade edilmiştir: Özel gereksinimli öğrencilerin yaşlılarıyla birlikte okuması fiziksel kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin yetişkinler ve akranlarıyla ilişkili olması sosyal kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine göre eğitilmesi eğitsel kaynaştırmadır (Eripek, 2007).

Kaynaştırma eğitimi denildiği zaman birçok yerde karşılaşılan en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi, özel gereksinimli öğrencinin, hem normal akranlarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunmasını, hem de eğitim ihtiyacını en uygun şekilde karşılanmasını sağlayacak eğitim ortamında eğitim görmesi gerektiğini öne süren ilkedir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitilmeleri bu öğrencilerin öğretimlerindeki başarılarını artırdığı birçok araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. En az kısıtlayıcı ortam,

genel eğitim ortamlarına ilaveten destek eğitim hizmetlerinin yarı ve tam zamanlı verilmesi ile oluşturulabilir (Batu, 2005).

Özürü öğrenciler, kaynaştırma eğitim ortamında performanslarını üst düzeye çıkaracaklar ve özel eğitim okullarına göre daha fazla ilerleme göstereceklerdir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özürü bireyler, özürülülerin çoğunlukta olduğu bir ortamdan sıyrılarak toplumun bir parçası haline gelecektir (Atay, 1995).

İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırma eğitimi, genel olarak en az kısıtlayıcı ortamda özel eğitime ihtiyaç duyan bireye akranlarıyla bir arada sunulan eğitim olarak tanımlanabilir. Bu eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için fiziksel ortam, öğretmen, okul yönetimi, aile, normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, bireysel gelişim programı gibi etkenlerin bir arada ve bu bireylere özgü biçimde ayarlanması gerekmektedir. Özel eğitime muhtaç bireyler kaynaştırma eğitimi sayesinde topluma uyum sağlayacak, sosyalleşecek ve bulunduğu seviyeden daha üst bir seviyeye ulaşacaktır.

2.2.1. Kaynaştırma Eğitimin Amaçları

Kaynaştırma kavramının temelinde özel gereksinimli öğrencilerin, yaşlılarıyla birlikte aynı okula gitmeleri ve aynı sınıf ortamında bulunmaları, öğrenciye veya öğretmene ihtiyaç duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması amacı bulunmaktadır (Kargın, 2004). Benzer şekilde Atıcı (2014) kaynaştırma eğitiminin amacını özel eğitime muhtaç bireylerin dezavantajlı durumlarının dikkate alınmaksızın kişisel yeteneklerinin farkına varmasını sağlamak ve sosyal yaşama katılımlarını arttırmak şeklinde dile getirmiştir. Bu bağlamda, özel eğitime muhtaç bireylerin sadece akademik başarıları değil aynı zamanda sosyal başarıları açısından da kaynaştırma eğitimi oldukça önemli bir uygulamadır. Çünkü kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşlıları ile olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan uygulamadır. Kaynaştırma eğitimi sayesinde engelli ve normal gelişim gösteren bireyler yaşamsal becerileri birlikte oluşturdukları yapıcı ilişkiler sonucunda kolayca inşa edebileceklerdir (Wilbraant, 2008). Engelli öğrencilerin toplumla bütünleşik yaşayarak uyum becerilerini geliştirmek için, normal eğitim ortamında eğitim görmeleri başka bir deyişle kaynaştırma eğitiminden yararlanmaları gerekmektedir (Uysal, 1995). Bu anlamda kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumda daha kolay yaşamasıdır.

Kuşkusuz kaynaştırma eğitiminin bir diğer gizil amacı da özel eğitime muhtaç olan bireylerin toplum tarafından sosyal kabulünü sağlamaktır. Bu durumu Quigney ve Studer (1998) kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciler için uygun sosyal model sağlamak, bu öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından sosyal kabulünü sağlamak ve

öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi arttırmaya hizmet etmek şeklinde ifade etmiştir. Karacaoğlu (2008) kaynaştırma eğitiminin amacını, özel eğitime gereksinim duyan çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan soyutlanmadan toplum içinde yaşamasını kolaylaştırmak, ilgi ve yeteneklerini kullanarak istedik davranışlar geliştirmelerini sağlamak olarak belirtmiştir. Bu anlamda engelli bireylerin topluma bütünleşmelerine, uyum becerilerini geliştirmelerini sağlamak için normal eğitim ortamlarından yararlanmaları, yani kaynaştırma uygulamalarından faydalanmalarını sağlamak gerekmektedir (Uysal, 1995).

Kaynaştırma eğitiminin yukarıda belirtilen amaçlara ulaşabilmesi bazı şartların gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Akkoyun (2007) ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin birlikte hareket etmesi gerektiğini ve kaynaştırma öğrencisi için gereken tüm önlemlerin alınmasıyla kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıya ulaşması sağlanabileceğini belirtmiştir.

Özetle kaynaştırma eğitiminin amaçları; kaynaştırma öğrencilerinin toplumun bir parçası haline gelmesi, ilgi ve yeteneklerini bir üst seviyeye çıkarmak ve sosyalleşmeleri için uygun ortam hazırlamak gibi birden çok amacı vardır.

2.2.2. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları

Yukarıda incelenen çalışmalarda kaynaştırma eğitiminin özel eğitime muhtaç olan bireylere faydaları olduğu ifade edilmiştir. Ancak kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitime muhtaç bireylere değil aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklara, sınıf öğretmenlerine ve ailelere de birçok yararı vardır. Örneğin kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki özel eğitime muhtaç olan öğrencilerle diğer öğrenciler arasında çift yönlü bir iletişim ve etkileşim olmaktadır. Bu anlamda özel eğitim gereksinimi olan kaynaştırma öğrencileri normal sınıflarda yer alarak toplumsal yönleri gelişirken aynı sınıftaki diğer öğrenciler ise hem özel eğitim konusunda daha bilinçli hem de kabul edici bir anlayışa sahip olmaktadır. Bu gerçekliği bazı araştırmacılar kaynaştırma eğitiminin, hem özel gereksinimli hem de alışlagelmiş gelişim gösteren çocuklara yararlı olduğunu belirterek vurgulamışlardır (Aral, 2005; Darıca, 1992). Bu araştırmacıları destekler nitelikte Özgür (2004), kaynaştırma eğitimiyle engelli bireylerin akranlarıyla birlikte aynı sınıf ortamını paylaşma şansına sahip olacağını, akranlarının engelli bireylere olan olumsuz tutum ve davranışlarının zamanla olumlu yönde değişeceğini, engelli bireylerin öğretmen ve akranlarını model alacağını, akranlarından uygun dil ve konuşma modelleri kazanacağını, iyi hazırlanmış bir eğitim planı ile akademik ilerleyeceğini, sosyal çevreye uyum sağlayabileceğini ve toplumla kaynaşabileceğini belirtmiştir.

Sucuoğlu- Kargın (2006) yılında yaptıkları çalışmada özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim gördüklerinde yani kaynaştırma eğitimi aldıklarında sosyal yönden ayrıştırılmış eğitime tabi tutulan öğrencilere göre daha gelişmiş oldukları sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Vuran (2007) kaynaştırma eğitimi sayesinde normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimi olan yaşıtlarının bir birey olduğunu, kendilerine tam olarak benzemeyen bireylere karşı duyarlılık geliştirmeyi ve özel gereksinimli bireylerle aynı sınıf ortamını paylaşarak sosyal sorumluluk duygusunu öğrendiklerini dile getirmiştir. Ayrıca normal çocuklar, zrl yaşıtlarıyla geçinmeyi ve onları kabullenip, onlarla kuracakları ilişkilerden kazandıkları bilgileri sonraki yıllarda da kullanabilirler, bireysel farklılıkları diğer insanlara göre daha kolay kabul edebilirler. Normal ocuklar, zrl akranları ile rahatça geçinmeyi ve onları kabullenmeyi öğrenirler. Araştırmalar, normal çocukların zrl çocuklara karşı olan tutum ve davranışlarının onlarla düzenli olarak beraber vakit geçirdiklerinde olumlu yönde değiştiğini göstermektedir (URL2).

Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren bireylerin anne-babalarına bireysel farklılıkları kabul etme ve kendileri gibi olmayan bireylere de saygı duyma yeteneği kazandırır. Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli çocukların aileleri ile etkileşim imkânları artar, kendilerini toplumdaki daha az soyutlanmış hissederler ve normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle daha etkili iletişim kurarlar (Aral, 2011). Kaynaştırma eğitimine ailelerin etkin katılmaları, çocuklarını daha iyi tanımalarını, çocuklarının eğitiminde daha etkin olmalarına ve ailelerin hayata bakış aıllarını da değiştirmektedir (Metin, 1999).

Ayrıca Kırcaali-İftar (1998) kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin mesleki yeterliliğini geliştirmeye faydası olduğunu ifade etmiştir. Çünkü sınıfında kaynaştırma ğrencisi bulunan ğretmen, özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirir ve farklı ğretim ve yöntemlerini uygular. Bunun yanı sıra ilgili ğretmen diğer meslektaşlarıyla bu öğrencileri geliştirmek için iletişim içinde olarak sosyalleşmiş olur. Diğer bir makalede ise kaynaştırma eğitimi sayesinde sınıf ğretmenlerinin, ğretim programını veya sınıf düzenini öğrenciye göre hazırlama becerisini geliştirdiklerini ve özel eğitim ğretmeni, rehber ğretmeni gibi diğer personellerle iletişim ve işbirliği kurma becerilerinin arttığını belirtmektedirler (Sülün, 2012). Sonuç olarak zrl öğrenciler, kaynaştırma eğitim ortamında performanslarını st düzeye çıkaracaklar ve özel eğitim okullarına göre daha fazla ilerleme göstereceklerdir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde zrl bireyler, zrllerin çoğunlukta olduğu bir ortamdaki sınırlardan sıyrılarak toplumun bir parçası haline gelecektir (Atay, 1995).

2.2.3 Kaynaştırma Eğitime İhtiyaç Duyan Bireyler

İlgili literatüre göz atıldığında kaynaştırma eğitime tabi olan özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, terimi, davranış ya da öğrenme problemleri olan çocukları bedensel ya da duygusal yetersizliği olan çocukları olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da üstün yetenekli çocukları kapsayan bir terimdir (Eripek, 2005). Bu anlamda özel eğitime gereksinim duyan bireyler; dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireyler, işitme engelli bireyler, görme engelli bireyler, fiziksel (ortopedik) engelli bireyler, zihinsel engelli bireyler, üstün yetenekli bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler olarak sınıflandırılabilirler (MEB, 2007)

Dil ve Konuşma Güçlüğü Yaşayan Bireyler: Dil ve konuşma bozuklukları sözel iletişimin herhangi bir sebeple olmaması ve herhangi bir durumda ortaya çıkan aksaklık ve düzensizlik şeklinde tanımlanabilir (Aral, 2011).

İşitme Engelli Bireyler: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşma becerisini kazanmada, dili kullanmada ve iletişim kurmada yaşadığı zorluklar sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2009). İşitme engelli çocukların erken yaşta eğitimlerine başlanması, bu çocukların kendine olan güvenlerini, düşünce ve davranışlarda bağımsız hareket edebilmelerini geliştirir. Düşünen, yapıcı planlar kurabilen ve bir şeyler yaparak kendini meşgul eden çocuk bağımsızlık adına önemli bir başlangıç yapmış demektir (Kılıçoğlu, 2007).

Görme Engelli Bireyler: Görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı eğitim performansı ve sosyal etkileşimi olumsuz etkilenen bireylerdir (Kılıçoğlu, 2007). Görme yetersizliği olan bireyler, çeşitli sebeplerle gözün yapısında oluşan zedelenme sonucu gözün görme işlevini kısmen veya tamamen yapamamasından dolayı özel gereksinimlere ihtiyaç duyarlar (Özokçu, 2010).

Fiziksel (Ortopedik) Engelli Bireyler: Vücudunun hareketle alakalı organlarında çeşitli nedenlerden dolayı yetersizlikleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2006). Bedensel engel, çoğunlukla sinir sisteminin zedelenmesi sonucu eklem ve kasların fonksiyonel özelliklerini tam olarak yerine getirememesi şeklinde ifade edilebilir (Özgür, 2011). Diğer bir tanımda ise fiziksel engelli bireyler hastalıklar, kazalar ve genetik problemler yüzünden kas, iskelet, sinir sistemi ve eklemlerin işlevlerini sınırlı olarak hareket edebilmesi veya edememesi sonucunda özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerdir (Gürkan, 2011).

Zihinsel Engelli Bireyler: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir (MEB, 2010).

Üstün Yetenekli Bireyler: Bireyin, genetikte var olan ve çevre sayesinde gelişen, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının hepsinde veya birkaçında çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzmanlar tarafından gözlenen ve ölçülebilen, yaşlılarından ileri düzeyde olan bireylerdir (Baykoç, 2014). Sarı (2003) araştırmasında üstün yetenekli bireylerin bazıları bilişsel yönden üstün yetenekli iken bazıları ise beden eğitimi, resim veya müzik gibi daha çok beceriye dayalı alanlarda üstün yetenekli olabileceğini belirtmiştir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler: Zekâ düzeyi normal ya da normalin altında olan ve akademik olarak istenen becerileri yeteri düzeyde kazanamayan çocuklar için kullanılır. Öğrenme bozukluğu olan çocuklar herhangi bir duygusal, fiziksel, nörolojik, kültürel ve ruhsal sorunları olmadığı halde okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme veya mekânda yönelme alanlarından birinde ya da çoğunda güçlük çeken çocuklardır (Oral-Korkmazlar, 2009). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin büyük bir bölümü, dikkat yöneltmede ve sürdürmede, kabul edilebilir bir hareketlilik düzeyi tutturmada sorunlar yaşarlar (Özgür, 2006).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler: Bireyin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan aşırı hareketlilik, istekleri erteleyememe (dürtüsellik) ve dikkat sorunları şeklinde kendini gösteren bozukluktur (Sürücü, 2003). Bir çocuğun dikkati eksik ve hiperaktif olarak tanımlanabilmesi için aşağıdaki belirti ve özelliklerden en az sekiz tanesini taşıması ve bu özellikleri en az altı ay boyunca devam ediyor olması gerekmektedir. Bu bireylerin taşıması gereken özellik ve belirtiler:

- Çoğunlukla el ya da ayakları, oturduğu yerde hareket ettirir.
- Oturduğu yerde uzun süre kalmakta güçlük çeker.
- Konu dışı uyaranlar dikkatinin hemen dağılmasını sebep olur.
- Oyunlarda sıranın kendisine gelmesini beklemekte zorlanır.
- Çoğu zaman kendisine yöneltilen sorulara soru tamamlanmadan cevaplandırır.
- Başkalarının verdiği yönergeleri takip etmekte güçlük çeker.
- İçinde olduğu aktivitelerde dikkatini vermekte zorlanır.
- Çoğu zaman bir etkinliği bitirmeden diğerine geçer.
- Sakin bir biçimde oynayamaz.
- Aşırı konuşkan bireylerdir.
- Başkalarının sözünü keser, oyunu ya da etkinliği böler.
- Çoğu zaman kendisine söylenenleri dinlemiyor gözükür.
- Yapacağı etkinlik ve görev için gerekli malzemeleri kaybeder.
- Sonuçlarını düşünmeden kendini fiziksel tehlikeye atabilir (Özabacı, 2007).

Engelli bireylere sağlanan hizmetlere bakıldığında ise 2010- 2011 öğretim yılı özel eğitim kurumlarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo1. 2010- 2011 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul / Kurum	Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı			Derslik	
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek		Kadın
Özel Eğitim Genel Toplamı	975	228.110	140.469	87.641	8.293	3.566	4.727	5.747
Özel eğitim örgün eğitim toplamı	714	199.513	122.874	76.639	8.189	3.515	4.674	5.694
Özel eğitim okulu bünyesindeki ana sınıfları	122	890	516	374	193	28	165	205
İşitme engelliler ilköğretim okulu	49	3.804	2.157	1.647	1.121	571	550	670
Görme engelliler ilköğretim okulu	16	1.362	793	569	445	225	220	293
Hastane ilköğretim okulu	53	-	-	-	103	51	52	-
Ortopedik engelliler ilköğretim okulu	3	545	294	251	110	33	77	56
Hafif düzeyde zihinsel engelliler ilköğretim okulu	53	2.792	1.785	1.007	1.189	519	670	671
Otistik çocuklar eğitim merkezi (ilköğretim)	51	2.066	1.629	437	683	268	415	548
Uyum güçlüğü olanlar (ilköğretim)	1	65	65	-	20	16	4	11
Orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler eğitim uygulama okulu (ilköğretim)	143	7.507	4.647	2.860	1.990	860	1.130	1.375
Özel özel eğitim ilköğretim okulu	111	2.672	1.618	1.054	1.398	455	943	1.435
Özel eğitim sınıfı (ilköğretim)	-	20.958	12.939	8.019	-	-	-	-
Kaynaştırma eğitimi (ilköğretim)	-	137.893	84.309	53.584	-	-	-	-
Özel eğitim meslek lisesi (ortopedik engelliler)	2	97	69	28	39	28	11	9
Özel eğitim meslek lisesi (işitme engelliler)	21	2.053	1.282	771	353	221	132	148
İş okulu (mesleki ortaöğretim) Hafif düzeyde zihinsel engelliler	89	5.949	4.027	1.922	545	240	305	273
Kaynaştırma eğitimi (ortaöğretim)	-	10.860	6.744	4.116	-	-	-	-
Özel eğitim yaygın eğitim toplamı ⁽¹⁾	261	28.597	17.595	11.002	104	51	53	53
Orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler iş eğitim merkezi	135	4.302	2.804	1.498	104	51	53	53
Otistik çocuklar iş eğitim merkezi	14	657	512	145	-	-	-	-
Özel özel eğitim okulu (yaygın eğitim)	112	23.638	14.279	9.359	-	-	-	-

(1) yaygın eğitim kurumlarına ait kursiyer sayısı bilgileri 2010/11 öğretim yılı sonu itibarıyla verilmiştir.

(URL 4)

Bu verilere göre okul öncesi dönemde 890, ilköğretimde 179.664, ortaöğretimde 18.959 ve yaygın eğitimde 28.597 olmak üzere toplam 228.110 özürsüz birey özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Ayrıca, aynı kaynaktaki verilere (2010/11) göre 1.605 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 241.746 birey de özel eğitim destek hizmetinden yararlanmaktadır. Özel eğitim alan öğrencilerin %74,5'inin kaynaştırma yoluyla eğitimde genel eğitim sınıflarında yer almaktadır. Bu veriler, yıllar içerisinde önemli bir artış göstermekle birlikte, özel eğitim almayan veya genel eğitim sınıflarında tanı konulmadan ve değerlendirmeye alınmadan eğitim gören özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin olduğu da düşünüldüğünde, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere ulaşılması ve özel eğitim sistemine dâhil edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2.2.4 Kaynaştırma Eğitiminde Başarıyı Etkileyen Unsurlar

Her eğitim uygulamasında olduğu gibi kaynaştırma eğitimi uygulamalarında da başarılı olmak her şeyden önce ekip çalışması gerektirir. Bu anlamda kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşması sağlayan bileşenler okul yönetimi (müdür ve müdür yardımcıları), öğretmenler, fiziksel ortam, bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve ailedir (Batu, 2000). Ayrıca Kargın (2004) başarılı bir kaynaştırma eğitimi için gerekli olan unsurları, bütün okul personelinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutum sergilemesi, sınıfların bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi, tüm öğrencilere birlikte oynama, öğrenme, sosyal etkinliklere katılma olanağı sunulması, sınıftaki öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmesi, öğrenci velileriyle işbirliği içinde olunması şeklinde belirtmiştir. Bu unsurların kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum ve fikir birliğine sahip olması kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı bir şekilde işleyebilmesinde son derece önemlidir (Batu ve Uysal, 2010).

Ayrıca Salend (1984) kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasını hazırlık çalışmalarının yapılmasının yanı sıra bu hazırlıkların sonrasında yapılacak olan çalışmalara da bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda kaynaştırma öğrencileri, kaynaştırma ortamına yerleştirildikten sonra düzenli olarak gözlenmeli ve bu gözlem sonuçları değerlendirilmelidir. Bu unsurlarla alakalı hazırlık etkinliklerinin yapılandırılması ve bazı koşulların sağlanması kaynaştırma uygulamalarının verimli çalışmasını doğrudan etkilemektedir. Fakat kaynaştırma uygulamalarında bu unsurlarla ilgili koşulların öneminin farkına varılmadığı ve yeterince hazırlık etkinliğinin gerçekleştirilmediği yaygın bir şekilde görülmektedir (Batu, 2000).

2.2.4.1. Okul Yönetimi

Kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanması için gerekli olan en önemli unsurlardan biri okul yönetimidir. Kaynaştırma eğitimi özellikle anne-baba, öğretmen ve okul idaresinin koordinasyonu sağlandığında hedeflerine ulaşmış olur (Öncül, 2003). Özel eğitimin Türk Eğitim Sistemi'ne girmesiyle birlikte okul müdürlerinin özel eğitim ile olan bağlantılarını ve rollerini değiştirmiştir. Okul müdürlerinin özel eğitime olan tutumu kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılmasını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Praisner, 2000). Okul yönetiminin kaynaştırma eğitimine karşı göstermiş olduğu olumlu tutum; sınıf öğretmenlerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerin tutumlarının olumlu olmasını kolaylaştıracaktır (Stainback, Stainback & Stefanich 1996, Akt.: Öncül, 2003). Bu bağlamda okul yönetiminin kaynaştırma eğitiminin gereğine inanması, öğretmenleri bilgilendirmek için yapılacak olan hazırlık çalışmalarını, fiziki ortamın hazırlanmasını, araç-gerecin temin edilmesini, sınıflara verilecek öğrenci sayısını ve okulda özel eğitim öğretmenin görev almasında etkili olacaktır.

Okul müdürleri okul ortamında öğretmenlerin birbirlerine yardımcı olmaları için teşvik ederek, yardımcı olanları ödüllendirerek, okulda işbirlikçi davranışların ortaya çıkma olasılığını, okulda paylaşımcı ortam olma özelliğini arttıracaktır (Stainback, 1996). Bu çalışmaları destekleyen diğer bir çalışmada okul yönetiminin özel gereksinimli çocuğu kabullenici tutum sergilemesi, sınıf öğretmenine fiziksel düzenlemeler, gerekli öğrenmeler ve uygulamaları sağlaması gerektiği vurgulanmıştır (Kargın, 2004).

2.2.4.2. Öğretmenler

Kaynaştırma eğitiminin sağlıklı ve başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Smith ve arkadaşları (2001)'na göre, kaynaştırma eğitiminin sınıf ortamında başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler olumlu tutum, olumlu beklentiler ve mesleki yeterliliğe sahip olma şeklinde sıralanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranış ve tutumları öğrencileri etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerine doğru rol model olmalı ve özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu ve kabul edici bir tutum içinde olmalıdırlar (Sığırtmaç ve Gül, 2010). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamına kabulünü sağlamak için önlemler alır, bireysel ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak değerlendirir ve programını bireyselleştirerek uygular. Bu çalışmaları destekleyen diğer bir çalışmada ise, sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenin, özel gereksinimli öğrencinin özelliklerini belirlemesi, öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğretim programına göre bireyselleştirmesi, uygun ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması, uygun araç ve yöntemleri seçmesi,

öğrencinin gelişimini gözlemleyerek öğretimsel amaçlarda değişiklikler yapması, özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından kabul edilmesini sağlaması beklenmektedir (Sucuoğlu, 2006). Batu (2000) yılında yaptığı çalışmasında kaynaştırma okulunda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve önerilerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre kaynaştırma eğitiminin başarısını veli okul işbirliği, veli ve öğrencileri bilgilendirme, özellikle öğretmen ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabulü doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca Barrafato (1998) yılında yaptığı araştırmasında öğretmenlere uygun hizmet içi eğitim sağlanması, özel eğitim destek hizmetleri verilmesi ve kaynaştırma sınıfının mevcudunun az olması gibi koşullar sağlandığında kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı olabileceğine yönelik birtakım önerilerde bulunmuştur.

2.2.4.3. Fiziksel Ortam

Fiziksel ortam kaynaştırma eğitiminin kaliteli bir şekilde uygulanmasını etkileyen önemli bir unsurdur. Fiziksel ortam sınıf ve sınıfın içinde bulunan araç- gereçlerden oluşmaktadır. Fiziksel ortamın düzenlenmesi öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Lewis, 1987). Kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıf ortamı sadece öğrencilerin akademik başarısı değil aynı zamanda sosyal ve kişisel gelişimini geliştirmeye yönelik düzenlenmelidir (Salend, 2005).

Fiziksel ortamla ilgili dikkat edilecek hususlardan birisi de sınıf mevcududur. Bu konu Özel Eğitim Yönetmeliğinde, “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarında sınıf mevcutların, okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı bulan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10 bireyin, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir diğer kademedeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 20 bir bireyin bulunduğu sınıflar 35 geçmeyecek şekilde düzenlenir.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2010). Araştırmalarında, sınıfında fazla sayıda öğrenci olan öğretmenler, sınıfında az sayıda öğrenci olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime karşı daha olumlu düşüncükleri görülmüştür (Mandell & Strain, 1978).

2.2.4.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Öğretmenlerin titizlikle üzerinde durması ve çalışması gereken bir konu da bireyselleştirilmiş eğitim programıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı üç aşamadan meydana gelmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının birinci aşaması tarama ve gönderme aşamasıdır. Bu aşamada sorunun ne olduğu, bu sorunun nasıl çözüleceği,

gönderilen yerde detaylı değerlendirme ve kimin değerlendireceği belirlenir. İkinci aşama değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada bireyin özrünün olup olmadığı varsa bu özrünün ne tür bir özür olduğu ve bireyin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığı belirlenir. Üçüncü aşamada ise özürlü bireyin nasıl bir eğitim programına ihtiyacı olduğu belirlenir (Akçamete, 1998). Öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlayabilmek için özel gereksinimli öğrenciyi iyi tanımalıdır. Öğrencinin performans düzeyine göre uygun amaçları belirlemeli ve bu amaçları uygulamalıdır (Eripek, 2003). Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandığı zaman, özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesi gereken beceri ya da kavramları daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanacaktır (Öncül, 2003).

2.2.4.5. Kaynaştırma Öğrencileri

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması kaynaştırma öğrencilerinin uygun ortamda en iyi şekilde eğitim alması ve bu eğitimin sonucunda edindikleri kazanımları ifade edebilmesine bağlıdır. Bu yüzden kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasındaki en etkili unsur kaynaştırma öğrencileridir.

Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için ilk olarak, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfın gerekleri doğrultusunda davranışsal ve akademik beceriler kazanabilmesi için hazırlanması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitime hazırlık etkinlikleri kapsamında ilk olarak bireyin sınıf ortamına kabulünü artırmak amacıyla sosyalleşmeye yönelik etkinlikler düzenlenmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Salend 1984 yılında yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencileri ile ilgili, kaynaştırma eğitiminin başarısının hazırlık çalışmalarının yanında bu hazırlıkların sonrasında yapılacak olan çalışmalara da bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Kaynaştırma öğrencileri, kaynaştırma ortamına yerleştirdikten sonra düzenli olarak gözlenmeli ve bu gözlem sonuçları değerlendirilmelidir. Özgür (2004) kaynaştırma eğitimiyle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin sosyal ve eğitimsel alanda akranlarıyla beraber olma şansına sahip olabileceğini, akranlarının kendisine karşı olan olumsuz davranışlarının zamanla olumluya dönüşeceğini, öğretmen ve akranlarını model alacağını, akranlarından uygun dil ve konuşma modelleri kazanacağını, iyi yapılandırılmış bir eğitim ortamı ile akademik ilerleme ve başarı kazanabileceğini ve topluma uyum sağlayabileceğini ifade etmiştir.

2.2.4.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Başarılı bir kaynaştırmanın gerçekleşebilmesi için bir diğer unsur ise normal gelişim gösteren öğrencilerdir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli akranlarıyla aynı sınıf ortamını paylaşarak bu akranlarının olumlu davranış kazanmalarına, sınırlı olan

beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine ve birçok alanda gelişmelerine destek verir (Aral ve Dikici, 1998).

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere karşı göstermiş olduğu tutum ve düşüncelerin olumlu yönde olması normal gelişim gösteren öğrencileri etkilemekle birlikte normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma uygulamalarına hazırlar. Çoğu öğrenci ailesi ve yakın çevresinde engelli bireyle bir yaşantısı yoksa sınıf ortamında ilk defa yetersizlik durumu ile karşılaşacaktır. Bu yüzden de normal gelişim gösteren bireylerin engelli bireylerle ilgili yaşantı ve bilgileri sınırlı olacaktır. Bu nedenle öğretmenler ve normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlayıcı etkinlikler düzenlendikten sonra kaynaştırma öğrencileri sınıfa adapte edilmelidir (Güzel-Özmen, 2003).

İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıf ortamlarında normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisi olan arkadaşlarına karşı tutumlarını inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Ercan ve Haktanır (2001) kaynaştırma öğrencisine karşı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu ve yaşın tutum üzerinde olumsuz yönde bir etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer bir çalışmada ise Çiftçi (1997), normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelediği araştırmasında, çocukların engelli yaşlılarına yönelik tutumlarının tek başına değerlendirilmemesi gerektiğini ve çocuklar için önemli olan anne babaların ve öğretmenlerin tutumlarıyla birlikte ele alınıp değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.2.4.7. Aile

Bilindiği gibi öğrenciler okul dışındaki zamanlarını aileleri ile geçirmektedirler. Bu bağlamda, aileler normal eğitim ortamlarında olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de başarıyı etkileyen en önemli unsurlarından biridir. Aileler kaynaştırma eğitiminden aktif şekilde yararlanırlarsa çocukların ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda bilgi sahibi olurlar, çocuklarının kapasitesini bilip ona göre çocuklarıyla ilgili beklentileri belirler, çocuklarındaki gelişmeleri gördükçe kaygı ve güvensizlik duyguları umuda dönüşür, çocuğun eğitim, bakım, davranış düzenleme vb. konularda bilgilenirler, okula bakış açısı değişir, okulla olan işbirliği gelişir, aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve iş verimliliği artar (URL3). Ayrıca ailelerin aktif katılımları, kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde daha etkin olmalarına, çocuklarını daha iyi tanıyabilmelerini ve hayata bakış açılarını da değiştirmektedir (Metin, 1999). Normal gelişim gösteren çocukların ve özel eğitim gerektiren çocukların aileleri kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitiminin yararları hakkında bilgilendirilmeleri normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara olan tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir

(Eripek, 2003). Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli öğrencileri kabul eder bir tutum içinde olmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kabulünü hızlandırmaya yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri düzenlenmesinde yarar görülmektedir (Salend, 1998). Williams ve Reisberg 2003 yılında yapmış oldukları çalışmalarında ailelerin, kaynaştırma eğitiminde çocukların akademik ve daha da önemlisi sosyal başarılarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin özel gereksinimli çocuklarına göstereceği ilgi, bu çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılanmasına ve destek olunmasına bağlıdır. Aileler çocuklarını kabul edip özür grubunu tanırsa eğitim o derece daha başarılı olacaktır (Odom, 2000).

2.3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterliliği ve Tutumları

İlköğretim, bir vatandaşın tek başına hayatını sürdürebilmesi, mutlu olabilmesi, hatta toplumsal kalkınmaya destek olabilmesi için bilmesi gerekenlerin öğretildiği öğrenim basamağıdır. Sınıf öğretmenleri bu basamağın aşılmasında önemli bir role sahiptir. Öğretmenlik uzmanlık isteyen bir meslektir. Sınıf öğretmenlerin bu uzmanlığa ulaşabilmesi için hizmet öncesi mesleğe yönelik eğitim alması ve hizmet içinde de yetiştirilmesi gerekir (Çınar, 2007). Son yıllarda öğretmenlerinin yetiştirilme süreçleri olan hizmet öncesi ve sonrasında yapılan eğitimlerde “özel eğitim” konusuna ağırlık verilmektedir. Bu konuya ağırlık verilmesindeki amaçlardan biri kaynaştırma eğitimini yaygınlaştırmaktır. Bunu başarabilecek en önemli unsurda kuşkusuz öğretmenlerdir.

Kaynaştırma eğitimi, yetersizlikten etkilenen öğrencileri akranlarıyla normal eğitim ortamlarındaki ilişkilerini geliştirip, hayattaki engellerini en alt seviyeye düşürmeyi amaçlayan, özel eğitim stratejileri kullanarak engelli bireylere uygun özel eğitim verilmesini sağlayan eğitimidir (Link, 2008). Eğitim; öğrenci, öğretmen, veli, müdür gibi birçok bileşenden oluşmaktadır (Talbert & McLaughlin, 2006). Bu bileşenlerin her biri eğitim sisteminde eşit düzeyde önemli olsa da öğrenme öğretme sürecinden sorumlu olan öğretmenler farklı bir yere sahiptirler (Abell, 2007). Bu bağlamda alan yazınına bakıldığında öğretmen eğitimi öğretmenlerin, kalitesi öğretmen yeterliliği ve öğretmen sorunları gibi konularda güncel çalışmalara rastlanmaktadır (Battal, 2007; Bayar, 2014; Chiner & Cardona, 2013; Makoelle, 2014).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasındaki sorumluluk büyük oranda öğretmenlere aittir. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler, normal ve özel eğitim gerektiren öğrenciler için uygun eğitim programlarını hazırlayabilecek ve öğrencilere gerekli yönlendirmeleri yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Atik, 1986). Benzer şekilde Ataman (1996)

araştırmasında kaynaştırma eğitimin programında çocukların öğrenmesine etki edebilecek en önemli unsurun öğretmen olduğunu belirtmiştir. Kaynaştırmanın başarısını, kaynaştırmanın uygulandığı sınıf ortamında hiçbir ayırım gözetilmeden tüm çocukların öğretmenlerinin olumlu tutumlarını hissetmesi belirler şeklinde ifade etmiştir. Gerçekte bir kaynaştırmadan söz edebilmek için özel gereksinimli öğrenciler, yerleştirildikleri sınıfların gerçek bir parçası olarak kendilerini görebiliyor, öğretmenler bu durumu benimseyebiliyor ve sınıf arkadaşları tarafından da sosyal kabul görüyor olması gerekmektedir (Batu, 2008). Sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, sınıfta sağlıklı ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesi, özel gereksinimli çocukların sınıfa, okula ve topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Avcı, 1998).

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine olan tutum, kaygı ve duyguları kaynaştırma eğitiminin başarıyla yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olan tutumlarından bahsetmeden önce kısaca tutum kavramının üzerinde duracağım. Bu bağlamda öğretmenlerin tutumlarından bahsetmeden önce kısaca tutum kavramından bahsedeceğim. Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2005). Tutum, doğrudan doğruya gözlenmesi ve ölçülmesi mümkün olmayan, ancak bireyin tutumları bireyin sevgisini, nefretini ve davranışını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1995). Tutum, kişinin yaşantısından ve başka kişilerle olan etkileşiminden önemli şekilde etkilenir (Açıkgöz, 1992). Tutum, soyut bir kavram olduğundan ölçülebilmesi zordur. Bir bireyin bir nesne, olay ve olguya olan tutumlarını belirlemenin en uygun yollarından biri bireyin davranışlarının gözlenmesidir. Ancak gözlem pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir ve her zaman gözlem yapılamamaktadır. Bu nedenle tutumların ölçülebilmesi için birtakım ölçekler kullanılmaktadır (Ülgen, 1995, akt: Tufan ve Güdek, 2008).

Kaynaştırma ortamının başarılı olması için, sınıf öğretmenlerin taşıması gereken nitelikleri: Olumlu tutum, olumlu beklentiler ve mesleki yeterlilikler şeklinde belirlemiştir (Smith, 2001). Diğer bir çalışmada ise Larrivee (1981), hizmet içi eğitimin kaynaştırmaya karşı öğretmen tutumlarının değiştirilmesindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, bir yıl boyunca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin engelli çocuklara karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Türkoğlu'nun (2007) yaptığı bir çalışmada, kaynaştırma eğitimi konulu bilgilendirme çalışmalarının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Çalışma öncesinde kaynaştırma eğitimine olumlu bakmayan öğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma eğitimini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamaları konusundaki öğretmen tutumlarının değiştirilmesinde bilgi ve deneyimin rolünü belirlemek

amacıyla yapılan araştırma sonucunda, tek başına bilgilendirmenin ve uygulamanın öğretmen görüşlerini değiştirmede yeterli olmadığını belirlemişlerdir (Johnson, 1979). Diğer bir araştırma sonucuna göre kaynaştırma dersi almanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Orel, Zerey ve Töret, 2004). Öğretmenlerin öğretim yapılan sınıf düzeyinden, kaynaştırma öğrencisinin yaşından, sınıf mevcudundan, engelli öğrencinin engel türünden, engel derecesinden ve öğretmenin okul idaresinden aldığı destek kaynaştırma eğitimine olan tutumlarını etkilemektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi ve Yasal Dayanağı

Özel eğitimi ihtiyaç duyan bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen sistemli olarak eğitilmeleri yeni bir kavramdır. Semavi dinlerden önceki dönemlerde, bu bireylere yönelik koruyucu ya da eğitim amaçlı çalışmalara rastlanılmamaktadır. Tek Tanrılı büyük dinlerin ortaya çıkışıyla beraber günah-sevap kavramlarının hayata girmesiyle bu bireylerin korunmasına yönelik olumlu tutumlar artmıştır. Özel eğitime yönelik ilk çalışmalar, bakım odaklı da olsa dini kurumlar tarafından gerçekleştirmiştir (Akçamete, 1998). Bunun örneklerine tarihimize bakıldığında ise özel eğitim hizmetlerinin ilk defa Anadolu'da şifahanelerde verildiği görülmektedir. Aydınlanma çağına gelindiğinde ilk yaklaşım engellileri korumak ve esirgemek şeklinde olup bu yaklaşımın sonucu olarak Darülaceze Kurumu ortaya çıkmıştır. İslamiyet'in kabulünden sonra akıl hastalarını tedavi etmek için Bimarhaneler yapmıştır. Anadolu Selçuklular zamanında ise Darüşşifa ve Bimarhanelerde hizmet verilmiştir. Osmanlı devleti zamanında bu bireylere engel durumuna göre iş verilip vergi alınmazdı. Özel eğitimin hizmetlerinin uygulanmasının ilk örneğinin Osmanlı Devleti Döneminde "Enderun" üstün özel yeteneklerinin seçim, eğitim ve istihdamı şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ülkemizde özel eğitimin sistemli olarak İstanbul'da Grati Efendi öncülüğünde 1889 yılında açılan Ticaret mektebinin bir bölümünde işitme engelli çocukların eğitimi için okul ile başlamıştır. Buna ek olarak bir yıl sonrasında ise görme engelliler için de bir bölüm eklenmiştir. Ancak 30 yıl eğitim veren okul 1919 yılında kapatılmıştır (Baykoç, 2014). Türkiye'de 18.yüzyıldan itibaren birçok engel grubunda örgün eğitim ve okullaşma çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalar 20.yy ortalarına kadar hızla devam etmiştir (Akçamete, 1998).

Cumhuriyetin kabulüyle birlikte eğitime verilen önem artmış, cinsiyet ve sınıf ayrımı gözetilmeksizin tüm çocukların eşit olduğu görüşü benimsenmiştir. Eğitime verilen önemin armasıyla 1948 yılında İdil Biret-Suna Kan yasası kabul edilmiştir. Böylece üstün yetenekli öğrenciler yasal olarak güvence altına alınmışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). 1950'li yıllara kadar özel gereksinimli çocukların hasta ve eğitilemez olduğu düşüncesi hâkim

olduğundan bu çocuklara Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı kurumlarda bakım amaçlı hizmetler verilmiştir (Özyürek, 2004). Örneğin 1921 yılında "Özel İzmir Sağırlar- Körler Okulu" kurulmuştur. Bu okul 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim hizmeti vermiştir. Daha sonra bu konunun tek yönlü - sağlık problemi- olarak ele alınamayacağı anlayışı yaygınlaşmış ve bu bireylere eğitim verilmesi ön plana çıkmıştır. Bu düşüncenin sonucu olarak 1950 yılına gelindiğinde ise bu okul, Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Özbey, 2009). Özel eğitim hizmetlerinin bir bakanlıktan diğerine geçmesi, konunun bir sağlık sorunu olmaktan çok eğitim konusu olarak ele alınmasını sağlaması açısından önem taşımaktadır (Baykoç, 2014).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi 1950'li yıllardan başlayarak özel eğitim hizmetleri adına önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde özel eğitim hizmetlerinin planlanması Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. 1950 yılından başlayarak 1980 yılına kadar özel eğitim hizmetleri İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür (Akçamete ve Kaner, 1999; Baykoç, 2014; Özyürek,2004).

Özel eğitim hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmesinden hemen sonrasında 1952 yılına gelindiğinde özel eğitim alanında gerekli olan personeli yetiştirmek amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlı Özel Eğitim Şubesi açılmıştır. Şubeye ülkemizin farklı yerlerine özel eğitimin gelişmesi için hizmet götüreceği ve özel eğitim alanında gerekli personelin yetişmesine öncülük etmesi amacıyla 40 öğrenci alınmıştır. Ancak bu şube 1955 yılında iki dönem mezun verdikten sonra kapatılmıştır. 1955 yılında gerçekleşen diğer bir gelişme ise tüm illerimizdeki özel eğitim hizmetlerinin bir bütünlük içinde yürütülmesini sağlayan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin temelini oluşturan Psikolojik Servis Merkezi'nin kurulmuş olmasıdır. Aynı yıl Ankara'nın iki ilkokulunda (Turan ve Hıdırlıktepe) zihinsel engelli öğrenciler için özel sınıflar açılmıştır. Bu sınıflar şuan hale uygulanmakta olan "alt özel sınıf" uygulamalarının ilk örneklerini oluşturmuştur (Baykoç, 2014; Özsoy, 1990).

Yirminci yüzyılın ortalarına kadar özel eğitimin özel eğitim okullarında ya da özel eğitim sınıflarında yapıldığı görülmektedir. Zamanla bu eğitim ortamlarının dezavantajlarının görülmeye başlanması, insan hakları ve demokrasi alanında yaşanan gelişmeler nedeniyle özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerine, özel eğitim sınıf ya da okullarında eğitim verilmesi fikrinden normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitilmesi temeline dayanan kaynaştırma eğitimine doğru bir geçiş başlamıştır. Kaynaştırma eğitimi fikri ilk olarak 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Bu görüşü özel gereksinimli çocukları olan ailelerin kendi aralarında kurdukları gönüllü bir kuruluşla çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim görmelerini istemesiyle ortaya çıkmıştır. Bunu

istemelerindeki amaç, çocuklarına şans verildiğinde, diğer öğrenciler eğitim alabildiklerini ve öğrenebileceklerini diğer insanların da görmesini sağlamaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu yıllarda dünyada kaynaştırma eğitimi uygulanan ilk engel grubu görme engelliler olmuştur (URL3).

Her ne kadar kaynaştırma eğitiminin gerekliliği düşünce olarak 1950'li yıllarda ortaya çıkmış olsa da dünyada özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilk olarak 1960'lı yıllarda başlanmıştır. Bunun yanı sıra ülkemizde 1960'lı yılların özel eğitim açısından önemi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin haklarının 1961 Anayasası ile garanti altına alınmış olmasıdır. 1961 Anayasa'nın 48. Maddesinde "Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir" hükmü ile 50. Maddesinde "Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükmü yer almaktadır. Aynı yıl yayınlanan 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu"nun 12. Maddesindeki "Mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürsüz olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır" hükmü ile engelli çocukların eğitimi yasal olarak kabul edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ayrıca 1962 Anayasası'nda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin üreten bireyler haline getirilmesi amaçlanmıştır. Özel eğitime ait maddeler açıkça yer almış. İlköğretim yasasına özel eğitim ile ilgili hükümler konulmuş ve ilk kez özel eğitim yönetmeliği çıkarılmıştır (Şahin, 2003).

Anayasanın yanı sıra uluslar arası antlaşmalarda da eğitim güvence alınmıştır. Örneğin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre "Her bireyin eğitim görme hakkı vardır". Bunun yanı sıra Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne ek olarak 9 Aralık 1975 tarihli ve 3447 sayıyla yayımlanan "Engelli Kişilerin Hakları 30 Bildirisi" ilk defa engelliler için yapılan bir bildiri olması açısından tarihi belge niteliğindedir (Akçamete ve Kaner, 1999).

Özel eğitim ile ilgili gerekli olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bu alanda bilimsel araştırma ve yayın yapılması amacı ile Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı olan üniversitelerin ilgili fakültelerinde yer alan Özel Eğitim Bölümü'nde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra 1978 yılında özel eğitim alanında gerekli olan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla "Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı" yürürlüğe girdirilerek uygulanmaya başlanmıştır. Bu sertifika programı sayesinde özel eğitim alanında 625 sınıf ve ders öğretmeni yetiştirilmiştir. 1965 yılından 1982 yılına kadar özel eğitim personeli yetiştiren Özel Eğitim Bölümü 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurumu Yönetim Kurulu kararıyla Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü ile birleştirilmiştir (Kargın, 2003).

ABD’de 1975 yılında kabul edilen P.L.94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile kaynaştırma eğitimi diğer ülkelerde de kısa bir sürede kabul görmüştür. 1975 yılında ABD’de yürürlüğe giren “Tüm Engelliler İçin Eğitim 1980’li yıllarda özel eğitim ile ilgili olumlu olarak görülen bir diğer gelişme ise İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı ayrı bir şube müdürlüğü tarafından yürütülen özel eğitim hizmetleri, 1980 yılında genel müdürlük bünyesine alınmış olmasıdır (Akçamete ve Kaner, 1999). Ülkemizde 1980’li yıllarda uygulanmaya başlayan kaynaştırma çalışmalarının yasal düzenlemelerin yeterince net olmadan uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir (Diken ve Batu, 2010).

Yasası” ile ilk defa en az kısıtlayıcı eğitim terimi kullanılmıştır. 1990 yılında bu yasada yapılan düzenlemelerde kaynaştırma üzerine vurgusu yapılmış ve en az kısıtlayıcı ortamın gerekliliği net bir şekilde açıklanmıştır (Özgür, 2011).

Türkiye’de ise ilk defa 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile kaynaştırma eğitimi yasal olarak koruma altına alınmıştır. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun 4. maddesinde “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” hükmü yer almaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Ancak 2916 sayılı yasada hangi çocukların kaynaştırma eğitimine dâhil edileceği ve bu çocukların eğitimi sırasında ne gibi tedbirler alınacağı net bir şekilde belirtilmemiş olması kaynaştırma eğitiminin nasıl verileceği konusunda belirsizlik yaratmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu doğrultusunda “Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği”, “Özel Okullar Yönetmeliği” ve “Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği” gibi yönetmelikler yayımlanmıştır. Ayrıca 1980 yılında genel müdürlük seviyesine getirilen özel eğitim hizmetleri 1983 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı’na dönüştürülmüştür (Akçamete, 1998; Baykoç, 2014). Böylece ilk defa özel eğitim ve rehberlik kavramları bir arada kullanılmıştır. Alanla ilgili iyileştirme çalışmaları hız kazanmıştır.

03.12.1985 tarihli ve 18953 sayılı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nin 31.03.1986 tarihli 1986/36 sayılı genelgesinde, “... Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimlerine erken başlanması ve hizmetin çocuğun yakınına götürülmesi, aynı zamanda da, aynı özür grubundaki çocukların bir araya toplanmasından ziyade normal çocuklar arasında kaynaştırma yoluyla (entegrasyon) eğitim yapılması için valiliklerce gerekli tedbirler alınacaktır....” şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca Birleşmiş Milletlerce 20 Kasım 1989 tarihinde Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bu sözleşmenin 23. maddesinde "Engelli Çocukların" haklarına yer verilmiş olması sözleşmenin önemini arttırmaktadır (Akçamete ve Kaner, 1999).

Özel eğitimi ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili 1990'lı yıllarda hem personel sayısında hem de araştırma ve yayın sayısında ciddi artışın olduğu görülmektedir. 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şurası'nda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yaygın eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanabilmesi için gerekli önlemlerin alınması kararı alınmıştır (Şura,1999). Bu bağlamda XIII. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda 13-15 Mayıs 1991 tarihinde I. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konseyde her özür grubu için ayrı birer komisyon kurulması, kaynaştırma eğitimi programına ve gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi kararlarına varılmıştır (Batu,1998; Kırcaali-İftar, 1998; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Buna bağlı olarak, 22 Haziran 1992 tarihli Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitimine ayrı bir bölümde yer verilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

1992 yılında ülke genelinde özel eğitim hizmetleri alanında ihtiyacın artması sonucu, hizmetlerin daha etkin ve yaygın olarak yürütülebilmesi amacıyla 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı kanun ile "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Bu birimin görevi; özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, rehberlik araştırma merkezleri, meslek okulları ve merkezleri için eğitim öğretim programı, ders kitapları, eğitim araç-gereçleri hazırlamak ve etkinlikleri Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na göndermektir (Şahin, 2003). Ayrıca aynı yıl yani 1992'de Birleşmiş Milletler Özürlüler On Yılı'nın kapanış toplantısında her yıl "3 Aralık" gününün Özürlüler Günü olarak kutlanması kararına varılmıştır (Sığırtmaç ve Gül, 2010). 1992/1993 öğretim yılında özel alt sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin ek ders ücretlerine %50 zam yapılmıştır. Aynı yıl ilk defa özel eğitim bölümü mezunları özel eğitim okullarına atanmıştır (Baykoç, 2014).

1990'lı yıllarda gerçekleşen diğer önemli olay ise 06.06.1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin kabul edilmesidir. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de özel eğitim gereksinimi olan bireylerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim görme haklarına ilişkin özel eğitim esasları belirtilmiştir (Baykoç, 2014; Özbey, 2009). Ayrıca Özel eğitim hizmetlerinde özel eğitim gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmesinin netleşmesi ve yaygınlaşması yine aynı kararname ile olmuştur. Bu bağlamda 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde kaynaştırma, "Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." şeklinde yer almıştır (MEB, 1997).

Ayrıca ilgili Kanun Hükmündeki Kararnamenin 14. maddesinde kaynaştırma eğitiminin yanında özel eğitim desteği kavramından ilk defa bahsedilmiştir. 14. madde de şu kararlar

bulunmaktadır: “Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim imkânları sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır (MEB, 2000)”. Özel destek eğitiminin mevzuatlara girmesine karşın geçen yıllarda özel destek eğitiminin uygulamaya dönük herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Yukarıdaki ifadelerde de anlaşıldığı üzere 6.06.1997 tarihli ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile devlet politikasında değişiklikler, özel gereksinimli olan bireylere bakış açısı ve bu bireylerin eğitimi konusunda olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Bunun en somut örneklerinden biri olarak 1997 yılından itibaren rehabilitasyon merkezlerinin sayısında büyük ve ciddi bir artışın olduğu görülmektedir (Vural ve Yücesoy, 2003).

2000’li yıllara gelindiğinde ise özellikle 18 Ocak 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin yayınlanması ve uygulanmaya konulması kaynaştırma eğitimi uygulamaları açısından oldukça önemli bir gelişme olarak görülebilir. Bu yönetmeliğe göre, kaynaştırma eğitim verilen okullarda, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gerekli olan sosyal, fiziksel ve psikolojik durumların düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Eripek, 2003). Bu yönetmelik ayrıca özel gereksinimli bireylere sunulacak özel eğitim hizmetlerinin aşamaları olan tanıma, yerleştirme ve değerlendirme aşamalarını detaylı bir şekilde açıklamıştır (Kargın, 2004).

2000 yılında çıkarılan yönetmeliğe göre kaynaştırma uygulamalarını ve uygulamaları sırasında dikkat edilecek unsurların daha detaylı şekilde açıklandığı 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer alan kaynaştırma ile ilgili ilkeler aşağıdaki gibidir:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- b) Kaynaştırma, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- c) Hizmetler yetersizliğe göre değil, eğitim ihtiyaçlarına göre planlanır.
- d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
- e) Kaynaştırmaya erken başlamak esastır.
- f) Kaynaştırmada bireysel farklılıklar esastır.
- g) Duyu kalıntısından yararlanmak esastır.
- h) Gönüllülük, sevgi, sabır, gayret gerekmektedir.
- i) Eğitim normal insanlarla ve doğal ortamlar da verilmelidir.
- j) Eğitim, bireyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.

Mayıs 2006 tarihinde yürürlüğe giren ve halen kullanılmakta olan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile özel eğitimin amacı, kapsamı, dayanak ve tanımları, temel ilkeleri, eğitsel değerlendirme ve tanıma, eğitim planı, yönlendirme, izleme ve bu konularda görevli kurum ve kişiler ile görevleri belirtilmiştir. Bu yönetmelikte kaynaştırma uygulamaları ve dikkat edilmesi gereken unsurlar 2000 yılında çıkarılan yönetmeliğe göre daha detaylı açıklanmaktadır. Bu yönetmelikte diğer yönetmelikten farklı olarak, kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri ve okuldaki kaynaştırma uygulamaları hakkında okuldaki Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme birimindeki kişilerin Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) bilgi vermesi gerektiğine ve kaynaştırma öğrencilerini okuldaki örgün eğitime hazırlamak için gerektiğinde hazırlık sınıflarının açılacağına değinilmiştir (Özel Eğitim mevzuat, 2006). 2006 yılında çıkartılan ve halen kullanılmakta olan Özel Eğitim Yönetmeliğindeki, “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarında sınıf mevcutların, okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı bulan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademedeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 20 bir bireyin bulunduğu sınıflar 35 geçmeyecek şekilde düzenlenir.” ifadesiyle son şeklini almıştır (URL4).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinden yararlanarak hazırlanan 2008/60 sayılı genelge ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunların çözümlenmesi ve birlik sağlanması amaçlanmıştır (Gürkan, 2011). 1995 yılında M.E.B'e bağlı yaklaşık 20 özel eğitim merkezi ya da okulu varken 2008 yılına gelindiğinde bu sayının yaklaşık olarak 1800'e ulaştığı görülmektedir (Baykoç, 2014). Günümüzde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bir kısmı normal okullarda kaynaştırma uygulamalarında bir kısmı ise normal okulların özel alt sınıflarında eğitim öğretim görmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi engelliler okulların da özel eğitime gereksinimi olan çocuklara eğitim verilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarını yaygınlaştırılması için çalışmalar devam etmektedir (Sığırtmaç ve Gül, 2010). Görüldüğü üzere özel eğitim ülkemizde anlayış, uygulama ve örgütlenme olarak çeşitli aşamalardan geçerek Türk Eğitim Sisteminin bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır.

2.5. LİTERATÜR TARAMASININ SONUCU

2.5.1.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Avramidis, Elias ve Norwich (2000), araştırmalarında kaynaştırma öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına karşı olan tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. İngiltere'de yerel bir eğitim kurumunda yapılan ankete 81 ilk ve ortaokul öğretmeni katılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; özel eğitim programları uygulayan ve özel eğitim tecrübesi olan öğretmenler bu konuda daha olumlu tutum göstermişlerdir. Ayrıca, özel eğitime karşı olan olumlu tutumlarda profesyonel gelişimin önemli olduğu belirtilmiştir.

Swaim ve Morgan 2001 yılında yaptıkları araştırmalarında otistik davranışlar sergileyen öğrencilere karşı gösterilen akran tutumlarını değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada otizm ile ilgili bilgilendirme çalışmasının, yaş ve cinsiyet üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışma 223 normal gelişim gösteren öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Siperstein (1980) tarafından geliştirilen "Sıfat Listesi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, küçük yaşta öğrencilere göre daha büyük yaşta çocukların ve kızların otistik davranışlar gösteren akranlarına karşı daha olumsuz tutuma sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bilgilendirme çalışmasının tutumlar üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes (2002) aynı araştırmada iki farklı değerlendirme yapmışlardır. Bu araştırmaların ilk boyutunda 36 özel gereksinimli çocuğun aileleri ile görüşmeler yapılarak ailelerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, ailelerin, normal gelişim gösteren çocuklarla kendi çocuklarının oyun oynamalarının sosyalleşmeleri için yararlı buldukları belirlenmiştir. Diğer boyutunda üniversiteye bağlı bir erken çocukluk programında kaynaştırma uygulaması için ortam hazırlanmış ve 20 çocuk izlemeye alınmıştır. Bu çocuklar normal anaokullarına devam eden 18 kaynaştırma öğrencisi ile karşılaştırılmış ve aralarında sosyal gelişim açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003) çalışmalarında kaynaştırma eğitimiyle ilgili teorik ve uygulamalı ders içeriğine sahip İnsan Gelişimi ve Eğitimi dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma ve engelli öğrencilere karşı tutumlarını değiştirip değiştirmediğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi olan 274 okulöncesi öğretmen adayı dönem başında ve sonunda gözlenmiştir. Veri toplama amacıyla okulöncesi öğretmen adaylarıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak özel gereksinimlilere ilişkin tutumların olumlu değişmesinde engel türlerinden biri hakkında farkındalık sağlamanın etkili olabileceği fikrine varılmıştır. Çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının Down sendromlular hakkında bilgi sahibi oldukları, onlarla iletişim kurmanın sandıklarından daha kolay olduğunu belirttikleri ve Down sendromlu çocukların kaynaştırılmasına karşı olumlu tutumlar kazandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erhard ve Umansky 2005 yılında yaptıkları çalışmalarında rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarını etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya İsrail'deki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev

yapmakta olan 220 rehber öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki anket ve Shcehtman, Reiter ve Schanin tarafından uyarlanan tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime olan tutumlarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Ayrıca rehber öğretmenlerin zamanlarının %36'sını kaynaştırma etkinlikleri için harcadıkları belirlenmiştir.

Griffin (2008), kaynaştırma sınıflarında görev alan ilkökul öğretmenlerinin özel İngilizce eğitime karşı olan bakış açıları ve tutumları üzerine çalışmıştır. Ayrıca, sınıf modifikasyonları, özel İngilizce eğitimindeki zaman sıkıntıları, profesyonel çalışma ve destekleri ve özel İngilizce eğitimin sonucu ortaya çıkan ortalama doğal çevreyi belirleme çalışmanın diğer amaçlarıdır. Araştırmanın örneklemini 14 ilkökoldan, 437 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; ilkökul kaynaştırma öğretmenlerinin sınıf modifikasyonu, zaman kısıtlaması, eğitim ortamı, çalışma ve desteğe karşı olan tutumları olumludur.

Tracie (2009), araştırmasında öğretmenlerin normal eğitim sınıflarındaki ağır derecede engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik tutumlarını belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini 113 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Engelli Bireylere Yönelik Öğretmen Tutumları" anketini uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme aracı, engelli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını, öğrenci engelinin ağırlığına, öğretmen tipine ve öğretmenin ağır engelli öğrencilerle çalışmış olma durumuna göre sonuçların farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda, öğretmen tutumlarının öğrencinin engel türünün şiddetine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında da tutumların anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Chhabra, Srivastava ve Srivastava (2010), ortaokul öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve kaygılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 103 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuğunun kaynaştırma eğitimini desteklemediği görülmüştür. Örneklemlerin çoğu, sınıflarında özel gereksinimli bir öğrenci olmasını istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler araç gereç, destek hizmet ve uzman desteğinin yetersizliğini dile getirmişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve eğitime sahip olmadıkları ve bu eksikliğin giderilmesi için öğretmen eğitim programlarının verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Cagran ve Schmidt (2011), araştırmalarında ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 1360 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin

görüşlerinin öğrencilerin yetersizlik türüne göre değiştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıflarında kaynaştırılmasına olumlu bakmadıklarını; ancak, fiziksel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin sınıflarında kaynaştırılmalarına olumlu baktıklarını dile getirmişlerdir. Kaynaştırmaya yönelik kurs, seminer ya da ders almış olan öğretmenlerin; almamış olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine daha olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır.

Chiner ve Cardona (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim ve beceriler, kaynak ve destek hizmetleri açısından değişkenlik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini; 68 anaokulu, 133 ilkokul ve 135 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre; yeterli kaynak ve destek hizmet alan öğretmenlerin ise almayanlara göre kaynaştırma eğitimine daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yeterli zaman, materyal, kaynak ve uzman desteğine sahip olmadıkları bulunmuştur. Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve lisans eğitimlerinin verilmesinin gerekliliğinin üzerinde durulmuştur.

Makoelle (2014), araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumlarını ve olumsuz tutum ve görüşlerini değiştirmenin yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini gönüllü 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu konuda yeni yol ve yöntemler arama konusunda istekli olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüş ve tutumlarını değiştirmek için öğretmen yetiştirme müfredatlarının gözden geçirilmesi gerektiği, çünkü öğretmen eğitiminin kaynaştırmaya bakış açısını önemli şekilde etkilediği üzerinde durulmuştur.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ercan ve Haktanır (2001) çalışmalarında kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda bulunan ve normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü çeken akranlarına yönelik tutumlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2., 3., 4. ve 5. sınıfa devam eden, normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasında olan 1015 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşın

artmasıyla birlikte, öğrenme güçlüğü olan akranlara yönelik tutumların olumsuz yönde değiştiği sonucuna varılmıştır.

Temir (2002) araştırmasında çocuğu kaynaştırma eğitimi alan ailelerin sorunlarını ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 110 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ailelere anket uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ailelerin tamamına yakını kendisini kaynaştırma programının bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, ailelerin çoğunluğunun eğitim kurumlarında, toplumu özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmelerini bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gözün ve Yıkmiş 2004 yılında yaptıkları çalışmada kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini farklı bölümlerden toplam 174 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma deneysel bir çalışma olduğu için adaylar random yöntemi kullanılarak deney grubu 83 ve kontrol grubu 91 olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına haftada bir gün 3 saat olmak üzere 5 haftada toplam 15 saatlik bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına ise herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca gruplara araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programının uygulandığı öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının diğer gruptaki öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu olumlu gözlenmiştir.

Varlıer (2004), çalışmasında okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları ve anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinden kaynaştırma öğrencisi okutan/okutmakta olan 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin tümü özel gereksinimi olan çocukların okulöncesi eğitim alması gerektiğini belirtip çoğunluğu bu eğitimin kaynaştırma uygulaması ile verilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca, öğretmenler kaynaştırma uygulamalarında kendilerini ve görev yaptıkları koşulları yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yiğiter (2005), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada tarama modeli tercih edilmiş olup bu amaçla yapılan araştırmanın örneklemini, rastgele seçilen 164 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf

öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, önbilgiler, çalışılan sektör, öğrenci sayısı ve özel öğrenme güçlüğü değişkenlerine göre kaynaştırmaya olan tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Nizamoglu 2006 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterlilikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 12 sınıf öğretmenin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemek için ise "Kaynaştırma Becerilerini Öz Değerlendirme" aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yalnızca rehber öğretmenlerden destek aldıkları, amaç belirlerken sistemli çalışma içinde olmadıkları ve kendilerine göre yazılı olmayan yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi sınıfta olmadığı zaman diğer öğrencileri özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirdikleri ve kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Battal (2007), yapmış olduğu araştırmasında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerini incelemiştir. Araştırma örneklemini 285 sınıf öğretmeni ve 104 branş öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kaynaştırma Eğitimi Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri tanıma konusunda yeterli oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin uygulama ve değerlendirme alanlarında kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ancak bazı ilkeleri bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yigen (2008) çalışmasında çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve beklentilerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 28 anne-baba oluşturmaktadır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin, arkadaşları ile sorun yaşamadığı ve sınıfındaki diğer öğrencilerin anne-babalarının kaynaştırma öğrencisine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda anne-babaların beklentileri, çocuğunun geleceğe hazırlanması, topluma uyum sağlaması, iyi bir eğitim alması; çocuğa ek çalışma ve ilgi gösterilmesi şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca; sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmenlerin aileleri yönlendirmesi ve bilgilendirmesi gibi beklentiler de saptanmıştır.

Onur (2009), rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelemiştir. Bu araştırmada, devlet ve özel okulda rehber öğretmen olarak görev yapan 72 rehber öğretmenle çalışılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kaynaştırmaya İlişkin

Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla oluşturulan değişkenler Mann Whitney-U testi, *bağımsız grup t testi*, Kruskal Wallis-H testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ortalamalar seviyesinde olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, akademik eğitim, okul türü, özel eğitim dersi alma ve hizmet içi eğitime katılma gibi değişkenler göre analiz edildiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Demir ve Açar 2011 yılında yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlik hayatı süresince en az bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki tecrübeleri ve görüşlerini incelemiştir. Çalışmada Çanakkale ilinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 151 sınıf öğretmeni içerisinde öğretmenlik hayatı boyunca en az bir kaynaştırma öğrencisine öğretmenlik yapmış olan 45 sınıf öğretmenin tamamıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere kaynaştırma uygulamasını destekleyip desteklemedikleri, bu durumun nedenleri, yaşadıkları sorunların neler olduğu ve önerileri sorulmuştur. Araştırma sonucunda görüşme yapılan 45 sınıf öğretmenin 31’i (%68,89) kaynaştırma eğitimini desteklemediğini ifade etmiştir.

Cankaya ve Korkmaz (2012) ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşlerini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya ilköğretim okullarında görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan I. kademe ki 200 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin yarısının konuyla ilgili herhangi bir eğitim almamalarına karşın konuyla ilgili yeterli teorik ve uygulamaya yarayan bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ise sınıfların kalabalık olması, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin olması ve eğitimsel materyallerin yetersizliği olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamasının kendilerine ilave sorumluluklar getirdiğini ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Gök (2013) çalışmasında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmada kullandıkları yöntemleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenin karşılaştığı zorluklar kaynaştırma öğrencisine yeterli zamanı ayıramaması, kaynaştırma öğrencileri için fiziki imkânların yetersizliği ve sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasındaki koordinasyon

sorunu şeklinde belirtilmiştir. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yöntemleri ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin engel durumuna uygun bir oturma düzeni ayarlaması, sevgi ortamı oluşturulması, birebir ilgi gösterilmesi, rehber öğretmene danışılması, ödüllendirme, aile ile iletişim, özelleştirilmiş çalışmalar ve aktiviteler hazırlanması, öğrenciyi tanıma tekniklerinin kullanılması ve akran eğitiminden yararlanılması olarak belirlenmiştir.

Güleryüz 2014 yılındaki yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime karşı olan görüşlerini araştırmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yönteminin beraber kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada 10 sınıf öğretmenin konu ile ilgili görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek için Zonguldak ilinde çalışan 200 sınıf öğretmenine ile Bülent Ecevit Üniversitesinde halen eğitim görmekte olan 195 sınıf öğretmeni adayına “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime karşı olan görüşleri arasında herhangi bir farka rastlanılmamıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini gerekli gördüğü, bunun yanında kaynaştırma eğitiminin günümüzdeki uygulamalarına karşı olumsuz görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Zeybek (2015) araştırmasında, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini incelemiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış, 25 İngilizce öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; İngilizce öğretmenlerinin çoğu, kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflarda bulunmasından memnun olmadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu ve uzmanlar tarafından bilgilendirilerek gerekli destek hizmetlerin sağlanması gerektiği tespit edilmiştir. Bunların dışında, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında kaynaştırma eğitime ilişkin ders almalarının gerekliliğinin üzerinde durulmuştur. Ayrıca, öğretmenler okulların yetersiz fiziki koşulları, kalabalık sınıf mevcutları, zaman ve materyal eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yaklaşımına ait betimsel bir yöntem olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama, geçişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Tarama modelinde var olan durumu etkileme ve değiştirme için çaba harcanmaz. Araştırmaya konu olan birey, nesne, olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim öğretim yılında Amasya ili merkezinde 58 ilkokulda görev yapan 707 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise rastgele olarak belirlenen 20 resmi ilkokulda görev yapan 440 sınıf ve 62 branş öğretmeni olarak toplam 502 öğretmen oluşturmaktadır. Çepni (2007) 700 kişinin bulunduğu bir evrende en az 248 kişinin çalışmaya katılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmen sayısı 502 kişi olması dolayısı ile gerekli kriteri fazlasıyla sağlamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilkokul öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygılarını belirlemek amacı ile “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kaynaştırmaya Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılar Ölçeği” kullanılmıştır. Anket, önceden belirlenmiş bir konuda belirlenmiş hipotez veya sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniğidir (Armağan, Akt.Balcı, 2005).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik ve kişisel-sosyal özelliklerine ait bilgiler araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan ifadeler, öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumunu, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle tanışıp tanışmadığını, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almadığını, özel eğitim mevzuatı ve politikalarını bilip bilmediğini, özel eğitim vermekte kendine güvenip güvenmediğini ve özel eğitim tecrübesi olup olmadığını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

3.3.2. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

Bireyin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarını ölçmek amacıyla Chris Forlin, Chris Earle, Tim Loreman ve Umesh Sharma (2011) tarafından geliştirilen Bayar, Özaşkın ve Bardak tarafından 2015 yılında Türkçeye uyarlanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlgili ölçek 15 maddeden oluşmakta ve 4'lü likert tipi bir değerlendirme içermektedir ("1" Kesinlikle Katılmıyorum,"2" Katılmıyorum, "3" Katılıyorum, "4" Kesinlikle Katılıyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ile 60 arasında sıralanmaktadır. Yüksek puanlar bireyin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Bayar, Özaşkın ve Bardak'ın yapmış oldukları uyarlama çalışmasında ölçeğin üç boyutlu olduğunu bulmuşlardır. Bu boyutlar sırasıyla "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular", "Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlar" ve "Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" şeklinde adlandırılmıştır. Her bir boyut 5 maddeden oluşmaktadır. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular boyutu ile ilgili maddelerin numaraları sırasıyla 5,13,11,9 ve 2 numaralıdır. Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlara ilişkin maddeler sırasıyla 15,6,12,8 ve 3 numaralı maddelerdir. Kaynaştırma Eğitiminde Kaygılar boyutu ile ilgili maddeler sırasıyla 10,1,7,4 ve 14 numaralı maddelerdir. Her boyuttan alınabilecek puanlar 5-20 puan arasında değişmektedir.

KEİDTKÖ'nin Türkçe formunun güvenilirlik çalışması Bayar, Özaşkın ve Bardak tarafından Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik çalışması yine Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı sırasıyla birinci boyut için .86, ikinci boyut için .88 ve son boyut için ise .85 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplanması

"Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılar Ölçeğini" Türkçeye uyarlayanlardan sorumlu yazar olan Bayar ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilerek ölçeğin araştırmada kullanılmak üzere izni alınmıştır. Amasya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullardan 20 ilkokul rastgele belirlenmiştir. Belirlenen her ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenler çalışmaya katılmaları için davet edilmişlerdir. Ölçeğin Amasya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarında kullanılması için resmi izin alınmıştır. Her okula ayrı ayrı gidilerek okul müdürleri ile görüşülmüş çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bunun devamındaysa okul müdürlerinin uygun gördükleri zaman diliminde okul müdürünün eşliğinde öğretmenlerle buluşulmuştur. Bu amaçla 20 devlet okulunda görev yapmakta olan

sınıf ve branş öğretmenlerinden bizzat araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kaynaştırmaya Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılar Ölçeği” formları doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin yanıtlanması esnasında olası sorulara anında cevap vermek amacıyla öğretmenler odasında beklenilmiştir. Bu süreçte okullara toplam 600 adet kişisel bilgi formu ve duygu, tutum ve kaygı ölçeği dağıtılmıştır. 545 adet tutum ölçeği geri dönmüştür, eksik doldurulan ölçek ve kişisel bilgi formları değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece son değerlendirme de değerlendirilecek 502 ölçek elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Deneklere uygulanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılar Ölçeğini” elde edilen bilgiler kodlanarak Excel programı yardımıyla bilgisayara yüklenmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak kişisel bilgiler ile ilgili özellikler incelenmiş, araştırmada ele alınacak değişkenlerin yüzde (%) ve frekansları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değişken özelliklerine göre alanlardaki görüşlerini belirleyebilmek için anket formları tesadüfi sıra numarası verilerek tasnif edilmiş, sırası ile her anket formundaki veriler SPSS 20.0 (Statics Package For Socials Sciences) istatistik programına kayıt edilmiş ve istatistiki analizlere tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (n), yüzde (%), ortalama (X), Standart sapma (ss), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t testi ve çoklu değişkenlerde $n>30$ olduğu durumlarda ANOVA analizi kullanılmıştır.

Farklılaşmaları belirlemek için bağımsız örneklem t – testi çözümlenmesi yapılmıştır. Yapılan analizlerde p değeri α olarak kullanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için ankette toplanan veriler kodlanmış ve bilgisayara girilmiştir. Bu veriler bulgular bölümünde tablolara aktarılmış, tartışma bölümünde de bu bulgular yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmaya ilişkin bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla aşağıda ele alınmıştır. Bunun öncesinde çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri tablo 2, 3,4,5,6,7,8,9 ve 10'da belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	%
Erkek	176	35,1
Kadın	326	64,9
Toplam	502	100,0

Tablo 2' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 176'sı (%35,1) erkek ve 326'sı (%64,9) kadındır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	Frekans	%
25 yaş ve altı	22	4,4
26-35	182	36,3
36-45	173	34,5
45 ve üzeri	125	24,9
Toplam	502	100,0

Tablo 3' te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan örneklem grubunun 22'si (%4,4) 25 yaş ve altı, 182'si (%36,3) 26-35, 173'ü (%34,5) 36-45 ve 125'i (%24,9) 45 yaş ve üzeri öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenim Durumu	Frekans	%
Lise	10	2,0
Üniversite	453	90,2
Yüksek lisans	27	5,4
Diğer	12	2,4
Toplam	502	100,0

Tablo 4' te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan örneklem grubunun 10'u (%2,0) lise, 453'ü (%90,2) üniversite, 27'si (%5,4) yüksek lisans ve 12'sini (%2,4) diğer öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyle Kayda Değer Etkileşimde Bulunma (ÖEGOB) Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

ÖEGOB Etkileşim	Frekans	%
Evet	369	73,5
Hayır	133	26,5
Toplam	502	100,0

Tablo 5' te görüldüğü gibi, özel eğitime gereksinimi olan bireyle olan kayda değer etkileşimde bulunup bulunmama değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 359'u (%73,5) evet, 133'ü (%26,5) hayır cevabını verdiği görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özel Eğitim İlgili Eğitim Alma	Frekans	%
Hiç	137	27,3
Biraz	285	56,8
Üst(40 saat ve üzeri)	80	15,9
Toplam	502	100,0

Tablo 6' da görüldüğü gibi, özel eğitim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 137'si (%27,3) hiç, 285 (%56,8) biraz ve 80'i (%15,9) üst (40 saat ve üzeri) cevabını verdiği görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarla İlgili Yerel Mevzuat ve Politikalara Dair Bilgi Sahibi Olma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mevzuat	Frekans	%
Hiç	38	7,6
Zayıf	145	28,9
Orta	219	43,6
İyi	88	17,5
Çok iyi	12	2,4
Toplam	502	100,0

Tablo 7' de görüldüğü gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 38'i (%7,6) hiç, 145'i (%28,9) zayıf, 219'u (%43,6) orta, 88'i (%17,5) iyi ve 12'si (%2,4) çok iyi cevabını verdiği görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilere Eğitim Verme Konusunda Özgüvene Sahip Olma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özgüven	Frekans	%
Çok düşük	28	5,6
Düşük	93	18,5
Orta	259	51,6
Yüksek	101	20,1
Çok yüksek	21	4,2
Toplam	502	100,0

Tablo 8' de görüldüğü gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda özgüvene sahibi olma değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 28'si (%5,6) çok düşük, 93'ü (%15) düşük, 259 (%51,6) orta, 101'i (%20,1) yüksek ve 21'i (%4,2) çok yüksek cevabını verdiği görülmüştür.

Tablo 9. Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bir Öğrenciye Eğitim Verme Tecrübesine Sahip Olma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tecrübe	Frekans	%
Hiç	117	23,3
Biraz	275	54,8
Üst (en az 30 tam gün)	110	21,9
Toplam	502	100,0

Tablo 9' da görüldüğü gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübesine sahip olma değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 117'si (%23,3) hiç, 275'i (%54,8) biraz ve 110'u (%21,9) üst (en az 30 tam gün) cevabını verdiği görülmüştür.

Tablo 10. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	Frekans	%
Din Kültürü	5	1,0
İngilizce	19	3,8
Okul Öncesi	32	6,4
Rehberlik	6	1,2
Sınıf	440	87,6
Toplam	502	100,0

Tablo 10' da görüldüğü gibi, branş değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 5'i (%1) Din Kültürü, 19'u (%3,8) İngilizce, 32'si (%6,4) Okul Öncesi, 6'sı (%1,2) Rehberlik ve 440'u (%87,6) Sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci sorusu öğretmenlerin cinsiyet ile kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumları

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	P
Duygu	Erkek	176	2,32	,49765	-,391	,696
	Kadın	326	2,34	,50898	-,394	,694
Tutum	Erkek	176	2,61	,52634	1,203	,229
	Kadın	326	2,56	,52226	1,201	,231
Kaygı	Erkek	176	2,53	,53346	-2,380	,018*
	Kadın	326	2,65	,53348	-2,367	,018*

*p<.05

Tablo 11'de görüldüğü gibi, duygu alt boyutu için $t(502) = -,391$, erkek öğretmenlerin duygu alt boyutu puan ortalamaları $X = 2,32$, kadın öğretmenlerin duygu alt boyutu puan ortalamaları $X = 2,34$; tutum alt boyutu için $t(502) = 1,203$, erkek öğretmenlerin tutum alt boyutu puan ortalamaları $X = 2,61$, kadın öğretmenlerin tutum alt boyutu puan ortalamaları $X = 2,56$; kaygı alt boyutu için $t(502) = -2,38$, erkek öğretmenlerin kaygı alt boyutu puan ortalamaları $X = 2,53$, kadın öğretmenlerin kaygı alt boyutu puan ortalamaları $X = 2,65$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu ve tutum alt boyutlarının cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin

kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı değişkeni ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre kadın katılımcıların kaygılarının erkek katılımcılardan fazla olmasının sebebi kadın katılımcıların bayan olmaları dolayısı ile daha kaygılı bir yapıya sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmenlerin yaş ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar

	Yaş	N	X	Ss	P
Duygu	25 yaş ve altı	22	2,07	,45314	
	26-35	182	2,33	,52770	
	36-45	173	2,35	,47588	
	45 ve üzeri	125	2,39	,49951	,058
	Toplam	502	2,34	,50256	
Tutum	25 yaş ve altı	22	2,60	,58310	
	26-35	182	2,58	,52806	
	36-45	173	2,58	,53969	
	45 ve üzeri	125	2,58	,48515	,998
	Toplam	502	2,58	,52262	
Kaygı	25 yaş ve altı	22	2,70	,60537	
	26-35	182	2,60	,58110	
	36-45	173	2,67	,50677	
	45 ve üzeri	125	2,51	,49601	,071
	Toplam	502	2,61	,53882	

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo12'ye göre duygu alt boyutunda 25 yaş ve altı olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,07$, 26-35 arasında olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,33$, 36-45 arası olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,35$, 45 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,39$ olarak; tutum alt boyutunda 25 yaş ve altı olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,60$, 26-35 arasında olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,58$, 36-45 arası olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,58$, 45 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,58$; kaygı alt boyutunda 25 yaş ve altı olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,70$; 26-35 arasında olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,60$, 36-45 arası olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,67$, 45 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,51$ olarak görülmüştür.

=2,70, 26-35 arasında olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,60$, 36-45 arası olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,67$, 45 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,51$; saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarının yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre kaynaştırma eğitimi ile yaş değişkeni arasında duygu, tutum ve kaygı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmamasının nedeni katılımcıların yaşları ilerledikçe bakış açılarının değişmemesinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu öğretmenlerin öğrenim durumu ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar

Öğrenim Durumu	N	X	Ss	P
Lise	10	2,16	,44020	
Üniversite	453	2,33	,49163	
Duygu Yüksek lisans	27	2,47	,71500	
Diğer	12	2,40	,46710	,003*
Toplam	502	2,34	,50462	
Lise	10	2,50	,64118	
Üniversite	453	2,58	,52503	
Tutum Yüksek lisans	27	2,48	,48121	
Diğer	12	2,68	,50061	,890
Toplam	502	2,58	,52392	
Lise	10	2,52	,74952	
Üniversite	453	2,61	,53094	
Kaygı Yüksek lisans	27	2,60	,66332	
Diğer	12	2,70	,39543	,033*
Toplam	502	2,61	,53949	

* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo13'e göre duygu alt boyutunda lise mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,16$, üniversite mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,33$, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,47$, diğer eğitim mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,40$, diğer eğitim mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,40$.

=2,40 olarak; tutum alt boyutunda lise mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,50$, üniversite mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,58$, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,48$, diğer eğitim mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,68$; kaygı alt boyutunda lise mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,52$, üniversite mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,61$, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,60$, diğer eğitim mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,70$ olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutum alt boyutunun öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu ve kaygı alt boyutlarının öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre katılımcıların öğrenim durumu ile kaynaştırma eğitime olan tutumlarının eğitimden bağımsız olduğu; duygu ve kaygılarının ise öğrenim durumuna ve aldıkları derslere göre değişkenlik arz ettiği düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç olan bireyle kayda değer etkileşimde bulunma durumu ile kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireyle Kayda Değer Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar

ÖEGB Etkileşim		X	N	Ss	P
Duygu	Evet	1,26	502	,442	
	Hayır	2,34	502	,50462	,947
Tutum	Evet	1,26	502	,442	
	Hayır	2,58	502	,52392	,806
Kaygı	Evet	1,26	502	,442	
	Hayır	2,61	502	,53949	,001*

* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan bireyle etkileşimde bulunma durumu değişkeni betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo 14'e göre duygu alt boyutunda evet cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 1,26$, hayır duygu puan ortalamaları $X = 2,34$ olarak; tutum alt boyutunda evet puan ortalamaları $X = 1,26$, hayır puan ortalamaları $X = 2,58$ olarak, kaygı alt boyunda ise evet puan ortalaması $X = 1,26$, hayır puan ortalaması $X = 2,61$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin

kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ve tutum alt boyutlarının özel eğitime gereksinim duyan bireyle kayda değer etkileşimde bulunma değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı alt boyutunun özel eğitime gereksinim duyan bireyle kayda değer etkileşimde bulunma değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre, özel eğitime gereksinim duyan bireyle etkileşime giren katılımcıların kaynaştırma eğitimine olan kaygılarının yüksek çıkmasının sebebi; bu bireylerle geçirdikleri yaşantılarının olumsuz olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın beşinci sorusu öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar

Özel Eğitim Alma	N	X	Ss	P	
Duygu	Hiç	134	2,31	,47008	
	Biraz	288	2,37	,49882	
	Üst(40 saat)	80	2,25	,57147	,148
	Toplam	502	2,34	,50462	
Tutum	Hiç	134	2,45	,55910	
	Biraz	288	2,61	,47947	
	Üst(40 saat)	80	2,65	,58461	,004*
	Toplam	502	2,58	,52392	
Kaygı	Hiç	134	2,67	,53651	
	Biraz	288	2,65	,50127	
	Üst(40 saat)	80	2,36	,61020	,000*
	Toplam	502	2,61	,53949	

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo15'e göre duygu alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,31$, biraz cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,37$, üst (40 saat) veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,25$; tutum alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,45$, biraz cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,61$, üst (40 saat) cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,65$; kaygı alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,67$, biraz cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,65$, üst (40 saat) cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,36$ olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu alt boyutunun özel eğitim ile ilgili eğitim alma değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve kaygı alt boyutlarının eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara

göre; özel eğitim ile ilgili eğitim alan katılımcıların kaynaştırma eğitimine olan tutumlarının anlamlı olmasının nedeni; eğitim alınca bu bireylere nasıl eğitim vereceğini bilmek bu bireylere olan tutumlarının artmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca katılımcılar özel eğitim ile ilgili eğitim almaları kaygılarının azalmasına neden olabilir.

Araştırmanın altıncı sorusu öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma durumu ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarla İlgili Yerel Mevzuat Ve Politikalara Dair Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar

Mevzuat ve Politakalar	N	X	Ss	P
Duygu	Hiç	38	2,34	,46755
	Zayıf	145	2,32	,49289
	Orta	219	2,40	,48858
	İyi	88	2,23	,55823
	Çok İyi	12	2,12	,51493
	Toplam	502	2,34	,50462
Tutum	Hiç	38	2,54	,57874
	Zayıf	145	2,54	,47427
	Orta	219	2,60	,51348
	İyi	88	2,61	,57324
	Çok İyi	12	2,55	,74894
	Toplam	502	2,58	,52392
Kaygı	Hiç	38	2,82	,64159
	Zayıf	145	2,70	,45529
	Orta	219	2,62	,50894
	İyi	88	2,38	,57792
	Çok İyi	12	2,30	,78393
	Toplam	502	2,61	,53949

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo16'ya göre duygu alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,34$, zayıf cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,32$, orta cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,40$, iyi cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,23$, çok iyi cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,12$ olarak ; tutum alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,54$, zayıf cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,54$, orta cevabını veren öğretmenlerin tutum

puan ortalamaları $X = 2,60$, iyi cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,61$, çok iyi cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,55$; kaygı alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,82$, zayıf cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,70$, orta cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,62$, iyi cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,38$, çok iyi cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,30$ saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu ve kaygı alt boyutlarının özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutum alt boyutunun özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma durumu değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre katılımcıların özel eğitim ile ilgili mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma durumları arttıkça kendilerini daha rahat hissetmelerinden dolayı kaynaştırma eğitime ilişkin kaygı ve duygularının azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci sorusu öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda özgüvene sahip olma durumu ile kaynaştırma eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilere Eğitim Verme Konusunda Özgüvene Sahip Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar

Özgüven	N	X	Ss	P
Duygu	Çok düşük	28	2,50	,49141
	Düşük	93	2,45	,47631
	Orta	259	2,37	,50155
	Yüksek	101	2,17	,49347
	Çok yüksek	21	2,03	,44401
	Toplam	502	2,34	,50462
Tutum	Çok düşük	28	2,56	,38627
	Düşük	93	2,43	,48030
	Orta	259	2,59	,49359
	Yüksek	101	2,65	,60276
	Çok yüksek	21	2,72	,71127
	Toplam	502	2,58	,52392
Kaygı	Çok düşük	28	2,91	,63824
	Düşük	93	2,75	,40446
	Orta	259	2,67	,48139
	Yüksek	101	2,33	,57488
	Çok yüksek	21	2,10	,64690
	Toplam	502	2,61	,53949

* $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda özgüvene sahip olma durumu değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo17'ye göre duygu alt boyutunda çok düşük cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,50$, düşük cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,45$, orta cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,37$, yüksek cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,17$, çok yüksek cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,03$ olarak ; tutum alt boyutunda çok düşük cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,56$, düşük cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,43$, orta cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,59$, yüksek cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,65$, çok yüksek cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,72$; kaygı alt boyutunda çok düşük cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,91$, düşük cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,75$, orta cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,67$, yüksek cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,33$, çok yüksek cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,10$ olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda özgüvene sahip olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre katılımcıların özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere eğitim verme konusunda yüksek özgüvene sahip olmaları katılımcıların kaynaştırma eğitiminde başarılı olacaklarını düşünmeleri ile duygu, tutum ve kaygılarının olumlu anlamda değişmesine neden olmuş olabilir.

Araştırmanın sekizinci sorusu öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübesine sahip olma durumu ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bir Öğrenciye Eğitim Verme Tecrübesine Sahip Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumları

Tecrübe		N	X	Ss	P
Duygu	Hiç	117	2,35	,43759	,008*
	Biraz	275	2,38	,52326	
	Üst (en az 30 tam gün)	110	2,21	,50572	
	Toplam	502	2,34	,50462	
Tutum	Hiç	117	2,49	,51633	,021*
	Biraz	275	2,57	,50961	
	Üst (en az 30 tam gün)	110	2,69	,55286	
	Toplam	502	2,58	,52392	

	Hiç	117	2,78	,49001	
	Biraz	275	2,62	,50872	
Kaygı	Üst (en az 30 tam gün)	110	2,40	,59786	,000*
	Toplam	502	2,61	,53949	

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübesine sahip olma durumu değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo18'e göre duygu alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,35$, biraz cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,38$, üst (en az 30 tam gün) cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,21$, tutum alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,49$, biraz cevabını veren öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,57$, üst (en az 30 tam gün) veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,69$; kaygı alt boyutunda hiç cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,78$, biraz cevabını veren öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,62$, üst (en az 30 tam gün) cevabını veren öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,40$ olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarının eğitim verme tecrübesi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre katılımcılar kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik daha çok tecrübe sahibi olduklarında kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarında olumlu anlamda bir değişiklik olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu öğretmenlerin branş ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları arasında bir ilişki var mıdır? olup bu soruya ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Branşının Kaynaştırma Eğitime İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Bulgular ve Yorumlar

Branş	N	X	Ss	P	
Duygu	Sınıf	440	2,34	,51000	
	İngilizce	19	2,35	,53268	
	Din Kültürü	5	2,40	,37417	
	Okul Öncesi	32	2,27	,45326	,490
	Rehberlik	6	2,00	,30984	
	Toplam	502	2,34	,50462	
Tutum	Sınıf	440	2,57	,52739	
	İngilizce	19	2,37	,44354	
	Din Kültürü	5	2,36	,45607	
	Okul Öncesi	32	2,72	,48423	,048*
	Rehberlik	6	2,97	,48028	
	Toplam	502	2,58	,52392	
Kaygı	Sınıf	440	2,62	,52615	
	İngilizce	19	2,48	,56299	
	Din Kültürü	5	2,72	,41473	
	Okul Öncesi	32	2,68	,61749	,016*

Rehberlik	6	1,90	,71274
Toplam	502	2,61	,53949

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı, tutum ve duygularının mezun oldukları branşa göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo 19'a göre duygu alt boyutunda sınıf öğretmeni mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,34$, İngilizce mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,35$, din kültürü mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,40$, okul öncesi öğretmeni mezunu olan öğretmenlerin duygu puan ortalamaları $X = 2,27$ ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olan tutum ortalamaları $X = 2,00$; tutum alt boyutunda sınıf öğretmeni mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,57$, İngilizce mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,37$, din kültürü mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,36$, okul öncesi öğretmeni mezunu olan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları $X = 2,72$ ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olan tutum puan ortalamaları $X = 2,96$; kaygı alt boyutunda sınıf öğretmeni mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,62$, İngilizce mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,48$, din kültürü mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,72$, okul öncesi öğretmeni mezunu olan öğretmenlerin kaygı puan ortalamaları $X = 2,68$ ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olan duyarsızlaşma puan ortalamaları $X = 1,90$ olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu alt boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve kaygı alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre; öğretmenlerin branş değişkeni ile kaynaştırma eğitimine olan duygu boyutunda herhangi bir farklılığın olmamasının nedeni öğretmenlik mesleği branş gözetmeksizin belli bir duyguya sahip olma gerçekliğinden kaynaklanabilir. Ayrıca katılımcıların kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve kaygılarının farklı branşlara göre değişkenlik göstermesi branş değişikçe öğretmenin öğrencilerle kurmuş oldukları duygusal bağların farklılık arz etmesinden kaynaklanabilir.

5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarının bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle tanışıp tanışmama, özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almama, özel eğitim mevzuatı ve politikalarını bilip bilmeme, özel eğitim vermekte kendine güvenip güvenmeme, özel eğitim tecrübesi olup olmama ve branş) ile ilişkisi tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 176'sı (%35,1) erkek ve 326'sı (%64,9) kadındır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ve tutum alt boyutlarının cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı değişkeni ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre; cinsiyet değişkeni ile öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Bek, Gülveren & Başer, 2009). Benzer şekilde diğer bir araştırma sonucuna göre, okulöncesi kadın ve erkek öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı açısından incelendiğinde ise öğretmen adaylarının, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Şahbaz ve Kalay, 2010).

Araştırmaya katılan örneklem grubunun 22'si (%4,4) 25 yaş ve altı, 182'si (%36,3) 26-35, 173'ü (%34,5) 36-45 ve 125'i (%24,9) 45 yaş ve üzeri öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarının yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sünbül ve Sargın (2002) araştırmalarında öğretmenlerin yaşlarına göre engellilere yönelik tutumlarının farklılık gösterdiğini, yaşlı öğretmenlerin, engel düzeyi düşük olan öğrencilerin normal okullarda eğitilmesi görüşünü desteklediklerini belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenim durumları açısından incelendiğinde katılımcıların 10'u (%2,0) lise, 453'ü (%90,2) üniversite, 27'si (%5,4) yüksek lisans ve 12'si (%2,4) diğer olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum alt boyutunun öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ve kaygı alt boyutlarının öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özel eğitime gereksinimi olan bireyle olan kayda değer etkileşimde bulunup bulunmama değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 359'u (%73,5) evet, 133'ü (%26,5) hayır cevabını verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ve tutum alt boyutları ile özel eğitime gereksinimi olan bireyle olan kayda değer etkileşimde bulunup bulunmama değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak

öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin kaygı alt boyutu ile özel eğitime gereksinimi olan bireyle olan kayda değer etkileşimde bulunup bulunmama değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya benzer olarak bir araştırma sonucunda ise öğretmenlerin başlangıçta kaynaştırmaya karşı olduklarını ya da çok olumlu bakmadıklarını belirtmişler. Ancak zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerle etkileşimde bulunduktan sonra ise, bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini belirlemişlerdir (Giangreco ve arkadaşları, 1993). Başka bir çalışmada ise; sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda; özel eğitime muhtaç öğrencilerle doğrudan yaşantı içine giren öğrencilerin girmeyen öğrencilere göre ölçekten daha yüksek puan aldıkları ve puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Bek, Gülveren & Başer, 2009).

Özel eğitim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin grubunun 137'si (%27,3) hiç, 285 (%56,8) biraz ve 80'i (%15,9) üst (40 saat ve üzeri) cevabını verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin kaygı ve tutum alt boyutları ile özel eğitim ile ilgili ders alma değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu alt boyutu ile özel eğitim ile ilgili ders alma değişkeni arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin engelli bireyler ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda; bilgi sahibi olmanın öğretmenlerin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Higgs, 1975, Lanvee, 1981). Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini kaynaştırma ortamlarına hazırlama anlamında geçmişteki öğretmenlik eğitimlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Atay (1995) yaptığı araştırmada ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarının özel eğitim alanında yetersiz olduğunu belirtmektedir. İzci (2005) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların yarıya yakını tarafından üniversitede gördükleri Rehberlik dersinin alanla ilgili faydası olup olmadığı konusundaki soruya "çok az" cevabı işaretledikleri görülmüştür. Yapılan başka bir araştırmada ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırmayla ilgili eğitim almadıklarını, eğitim alanlar ise süre ve içerik açısından yeterli olmayan kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir (Bilen, 2007). Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmada 40 sınıf öğretmeniyle çalışmışlardır. Öğretmenlerin hiçbirinin kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim kursuna katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada ise; özel eğitim dersi almayanlar ile alanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırmada özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli öğrencilere eğitim vermek için gerekli plan, bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını, kendilerinin bu öğrencileri eğitmek için gerekli olan sabra sahip olmadıklarını, onlarla iyi düzeyde iletişim kuramayacaklarını ve onların eğitimlerinde

gelişimleri için beklenen etkiyi gösteremeyeceklerini belirtmişlerdir (Sarı, ve Bozgeyikli, 2003). Başka bir araştırma sonucuna göre ise; Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından bakıldığında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Bek, Gülveren& Başer, 2009). Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının bir kısmına bilgilendirme çalışması yapıldığı bir kısma ise yapılmadığı bilgilendirme yapılan grup ile bilgilendirme yapılmayan grubun kaynaştırma eğitimine olan tutumları karşılaştırıldığında yapılan grubun tutumun diğer gruba göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde sınıf öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre; kaynaştırma eğitimi alınan kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı görülmüştür (Orel, Zerey & Töret, 2004).

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 38'i (%7,6) hiç, 145'i (%28,9) zayıf, 219'u (%43,6) orta, 88'i (%17,5) iyi ve 12'si (%2,4) çok iyi cevabını verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı ve duygu alt boyutları ile özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum alt boyutu ile özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgi sahibi olma durumu değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda özgüvene sahibi olma değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 28'si (%5,6) çok düşük, 93'ü (%15) düşük, 259 (%51,6) orta, 101'i (%20,1) yüksek ve 21'i (%4,2) çok yüksek cevabını verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları ile özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda özgüvene sahip olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Umesh (2012)'in yaptığı araştırmada özel eğitimle ilgili bilgi vermenin öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda kendilerine olan güvenlerini önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir. Demir ve Açar'ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenlerin önemli bir bölümünün kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Slavica (2010) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğretmenlerin çok büyük bir bölümü, okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını yürütebilmek için kendilerini yeteri kadar hazır ve eğitilmiş hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübesine sahip olma değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 117'si (%23,3) hiç, 275'i (%54,8) biraz ve 110'u (%21,9) üst (en az 30 tam gün) cevabını verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları ile eğitim değişkeni arasında

anlamli bir fark bulunmuştur. Özel eğitim tecrübesi olan öğretmenlerin tutumu, deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha olumludur. (Stoler, 1992; Jobe, Rust & Brissie, 1996). Diğer yandan Temel (2000)'in çalışmasında hizmet yılı, daha önce engelli bir çocukla çalışma ve ailesinde engelli bireyin olmasının, kaynaştırma ile ilgili görüşleri, önemli oranda etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Branş değişkenine göre araştırmaya katılan örneklem grubunun 5'i (%1) Din Kültürü, 19'u (%3,8) İngilizce, 32'si (%6,4) Okul Öncesi, 6'sı (%1,2) Rehberlik ve 440'u (%87,6) Sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin kaygı ve tutum alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu alt boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Özbaba (2000)'nin ve Yekeler (2005)'in yapmış olduğu sınıf öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi araştırmasında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Çinko (2004)'nun ilköğretim okulu yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi araştırmasında ise sınıf öğretmenliğinden mezun olanların diğer program mezunlarına göre tutum puanları yüksek bulunmuştur. Fırat (2014)'in yaptığı araştırmada farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon kursu eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen adayları ile çalışmış ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının Fen Edebiyat Fakültesi öğretmen adaylarına göre kaynaştırma eğitime karşı daha olumlu tutum içinde olduğu saptanmıştır.

6. ÖNERİLER

Araştırma planlanıp, sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür incelemeleri göz önüne alındığında konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler getilebilir;

- Sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin lisans döneminde özel eğitim dersi haricinde kaynaştırma eğitimine yönelik dersler almalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitiminin nasıl yapıldığını yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları özel eğitim okullarına da staja gönderilebilir.
- Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü okullarda bir özel eğitim öğretmeni ya da özel eğitim danışmanı görevlendirilmelidir. Her okulda mutlaka rehber öğretmen bulunmalıdır. Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen bulunmasının ve kaynaştırma eğitiminin bu öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Kaynaştırma uygulamasının nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgilendirme cd ve kitapçıklar hazırlanabilir öğretmenlere dağıtılabilir.
- Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarı ile uygulanması için öğretmenlerin üniversitelerde ya da hizmet içi eğitim programlarında özel eğitim dersi almaları muhakkak sağlanmalı, bütün sınıf öğretmenlerinin ders alma durumuna bakılmadan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerileri hizmet içi eğitim programları ile sürekli güncellenmelidir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları doğru tespit edilmelidir. Sınıf öğretmenlerine öğretimi planlama, öğrencinin özelliklerine göre eğitim ortamını düzenleme ve bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama gibi uygulamalara yönelik öğretmenlere hizmet içi kurslar verilebilir.
- Hizmet içi eğitim programlarının etkililiği artırılarak öğretmenlerin yeterliği en üst seviyelere çıkarılmalıdır. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan öğretmenlerin yeterlikleri sağlandığı takdirde, kaynaştırma öğrencilerinin taramaları kolaylaşacak, öğretmenler bu öğrencileri hemen belirleyebilecek, Rehabilitasyon Araştırma Merkezlerine yönlendirebilecektir. Böylece kurumlar arası işbirliği en erken şekilde sağlanabilecektir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler için alanla ilgili teşvik sistemi getirilmeli, performans dayalı değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri

desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenlerin alanla ilgili yayınları takip etmeleri teşvik edilmelidir.

- Okulöncesi dönemde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaklaşımlarının ebeveynlerin yaklaşımlarına etkileri incelenmelidir.
- Daha sonraki yapılacak çalışmalarda, normal gelişim gösteren öğrencilere, velilere, öğretmenlere, idarecilere, okul personeline kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılarak, kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutum ve görüşlerin değiştirilmesinin planlandığı deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin ailelerinin, çocuklarının buldukları sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumları, kaygıları ve duyguları çalışılabilir.
- Normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin ailelerinin ve kaynaştırma öğrencisine sahip anne-babalarının tutumları, kaygıları ve duyguları karşılaştırılabilir.
- Normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin buldukları sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumları, kaygıları ve duyguları çalışılabilir.
- Okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumları, kaygıları ve duyguları karşılaştırılabilir.
- Sınıfında kaynaştırma eğitimi vermiş veya vermekte olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olan tutumları, kaygıları ve duyguları çalışılabilir.
- Öğretmen ve ebeveyn tutumları, kaygıları ve duyguları kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin tutum, kaygı ve duygu değişikliği ile kaynaştırmaya ilişkin öğretmen becerileri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education*. (p. 1105-1149). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Açıköz, K, Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s.197-201). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuca yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk (2), 395-405. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 69-79.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa.
- Aral, N. ve Dikici, A. (1998). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. VIII. Özel Eğitim Kongresi, Edirne: Kök Yayınevi.
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 2 (7), 382-389.
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (s. 9-30). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atay, M. (1995). *Özürli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında karşılaştığı zorluklar. *Turkish Studies*, 9 (5), 279-291.
- Atik, B. (1986). *Okulöncesi çağındaki normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek*, 1(1), 20-24.
- Avramidis, E. and Norwich. B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 345-354.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barrafato, A. (1998). *Inclusion at the early childhood level: Supports contributing to its success*. Unpublished masters thesis, Concordia University, Canada.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Batu (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Batu, S. E. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2005). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s.17-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E.S.(2008). Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin sınıflarında yapabilecekleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 18,26-28.
- Batu, S. & Uysal, A. (2010). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde* (s.113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, A. (2014). Satisfaction of teachers with mentoring programs in Turkey. *Anthropologist*, 18 (2), 299-308.
- Bayar, A., Öztaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71-85.
- Baykoç , N. (1992). Türk milli eğitim sisteminde özel eğitimin bugünkü durumu ve yeni çalışmalar. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: YaPa Yayınları.
- Baykoç, N. (2014). *Özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (2), 160-168.
- Berry, R.A.W. (2011). Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (6), 627-648.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cagran, B. and Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171-195.
- Campbell, N. J. Gilmore, L. and Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 1-16.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2006). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Chhabra, S., Srivastava, R. and Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20 (4), 219-228.

- Chiner, E. and Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (5), 526-541.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Genişletilmiş 3. baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftci, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çınar, İ. (2007). *İlköğretimin önemi*. İnternet'ten 25 Mart 2015'te elde edilmiştir. <http://www.pdrdiyiz.biz/archive/index.php/index.php?t-1526.html>
- Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Darıca, N. (1992). *Özürü çocukların eğitiminde entegrasyonun önemi*. 1.Ulusal Özel Eğitim Kongresi. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Demir, M. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9 (3), 719-732.
- Diken, H. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Diken, H. İ. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s.2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Edhard, R. and Umansky, T. (2005). School counselors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development Education*, 52(3),175-194.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Ercan, G. ve Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 78-92.
- Eripek, S. (2003). *Okulöncesi dönemde özel eğitim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde, (s.823). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eripek, S. (2007). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,7(18),597-628.
- Friend, M. and Bursuck,W. B. (2002). *Including students with special needs: A proctical guide for classroom teacher*. Allyn and Bacon. Boston.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., and Schattman, R. (1993). I've counted jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59 (4), 359-372.
- Griffin, N. E. (2008). *Elementary teachers' perceptions and attitudes toward the inclusion of englihs language learnersın mainstream classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Tennessee State University, Tennessee.

- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Gürkan, M. (2011). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Güzel, Ö. (2009). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. İstanbul.
- Güzel Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde (s. 51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Johnson, A. B. and Cartwright, C. A. (1979). The roles of information and experience in improving teachers' knowledge and attitudes about mainstreaming. *Journal of Special Education*, 13, 453-462.
- Higgs, R. W. (1975). Attitude formation-contact or information? *Exceptional Children*, 41, 496-497.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 106-114.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (24. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyet'in 80. yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:160.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif öğrenme için etkili öğretmen*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Larriee, B. (1981) Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 34-39.
- Lewis, R. B. and Doarlag, H. D. (1987). *Teaching special students in the general education classrooms*. Merrill, an Imprint of Prentice Hall, New Jersey.
- Link, S. (2008). Mainstreaming in the public schools. *EBSCO Research Starters*, 7.
- Makoelle, T. M. (2014). Changing teacher beliefs and attitudes towards inclusion in South Africa: Lessons from collaborative action research. *Journal of Social Sciences*, 38 (2), 125-134

- Mandell, C. J. and Strain, P. S. (1978). An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Contemporary Educational Psychology*, 3(2) 154-162.
- MEB. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. 05 2016, 28 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar. adresinden alındı
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 05 05, 2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden. adresinden alındı.
- MEB. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Özel eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Metin, N. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımı ve katılımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1). 28-33.
- Morgan, C. T. (1995). Tutumlar ve önyargı. S. Karakaş (Ed.), *Psikolojiye Giriş* içinde (s. 362-382). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Odom, S. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.
- Okagaki, L., Diamond K. E., Kontos S. J. and Hestenes L. L. (2002), *Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities*, Purdue University, USA.
- Oral-Korkmazlar, Ü. (2009). *Özel Öğrenme Bozukluğu/Güçlüğü ve Özel Eğitim, Öğrenme ve Öğrenme Bozuklukları*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları, No:98.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Onur, M. (2009). *Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Osborne, A. G. and Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, 61 (1), 6-14.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özabacı, N. (2007). Sınıfta sorunlu ve özel öğrencilerin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Eds.). *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 185-206). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbaba, N. (2000). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbey, Ç. (2009). *Özel çocuklar ve terapi yöntemleri*. İstanbul: İnkilap Kitapevi.
- Özokçu, S. B. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s.55-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, Y. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar*. Ankara: Çağ Matbaası.
- Özsoy, Y. (1990). Türkiye'de özel eğitim. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi & özel eğitim*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Özgür, İ. (2006). Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin yönetimi. M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı. *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 243-272). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.

- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Praisner, C. L. (2000). *Attitudes of elementary school principals toward to inclusion of students with disabilities in general education classes*. Unpublished doctoral dissertation, Leigh University: USA
- Quigney, T. A. and Studer, R. (1998). Touching strands of the educational web: The professional school counselor s role in inclusion. *Professional School Counseling*, 2 (1), 77-82.
- Rakap, S. and Kaczmarek, L. (2010). Teachers attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of SepECIAL Needs Education*, 25 (1), 59-75.
- Özürülür Şurası ve Başbakanlık Özürülür İdaresi Başkanlığı. (1999). *Çağdaş toplum çağdaş yaşam ve özürülür*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürülür İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Salend, S. (1984). Factors contributing to be devolepment successful mainstreaming programs. *Exceptional Children*, 50 (5), 409-416.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices (5th ed.)*. Upper Saddle River, : Merrill, New Jersey.
- Salend Spencer J. (1998). *Effective mainstreaming*. United States of America: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Siğırtmaç. A. D. ve Gül. D. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. and Dowdy, C. A. (2001). *Teaching students with special needs inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavica, P. (2010). Inclusive education: Proclamation soreality (primary school teachers' view). *Australian Journal of Teacher Education*, 7(10), 62-69.
- Stainback, W. S. (1996). Learning together in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 28 (3), 14-19.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Sünbül, A. M. ve Sargın, N. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sürücü, Ö. (2003). *Anababa-öğretmen elkitabı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Swaim, K. F. and Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral Intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect?. *Journal of Autismand Developmental Disorders*, 31 (2). 195-205.

- Şahbaz, Ü . ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19, 116-135.
- Şahin, S. (2003). Özel eğitimin tarihçesi. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* içinde (s.99-120). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Talbert.J.E. and McLaughlin. M. (2006). *Building school- based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* . New York: Teacher College Press.
- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Temir, D. (2002). *Çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin sorunları ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tracie, D. (2009). *General and special educators' attitudes toward student with severe disabilities included in the regular education classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University,
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 75-90.
- Türkoğlu, K. Y. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Umesh, S. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*,37 (10), 53-66.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vural, M. ve Yıkılmış.A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimi uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye" de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 141-158.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 221-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yekeler, B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı psiko sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- York, J. and Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44.
- Zeybek, Ö. (2005). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wilbraant, Ç. E. (2008). *Montessori yöntemi ile kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Williamz, G. R. (2003). Successful Inclusion: Teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic*, 38, 205-210.
- URL1: www.tuik.gov.tr/PerHaberBultenleri.do?id=18617
- URL 2: Kırşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2010). *Kaynaştırma Eğitimi Nedir?* www.kirsehirram.com.tr, (Erişim Tarihi:10.04.2010).
- URL 3: Erbaa Rehberlik ve Araştırma Merkezi. (2010). *Kaynaştırma Nedir?* www.erbaaram.gov.tr (Erişim Tarihi:10.04.2010).
- URL 4: www.meb.gov.tr

EK-1**KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ DUYGULAR, TUTUMLAR VE KAYGILAR ÖLÇEĞİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarını tespit etmektir. Vereceğiniz desteğin araştırma için önemini göz önünde bulundurarak lütfen ölçek sorularına size göre gerçeğe en yakın cevapları vermeye çalışınız. Buradaki ifadelerin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırarak bu araştırma kapsamında bana verdiğiniz destek için teşekkür eder saygılar sunarım.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi Mine BAYAR

Lütfen uygun olan yere ✓ işareti koyunuz.

A. Öğretmenlik yapmaktayım/ eğitimi almaktayım:

1. Okul Öncesi _____ 3. Ortaöğretim _____
2. İlköğretim _____ 4. Özel Eğitim _____

B. Cinsiyet: 1. Erkek _____ 2. Kadın _____**C. Yaşınız kaç?**

1. 25 yaş ve altı _____ 3. 36-45 yaş arası _____
2. 26-35 yaş arası _____ 4. 46 yaş ve üstü _____

D. Öğrenim durumunuz:

1. Lise mezunu ve dengi _____ 3. Yüksek lisans _____
2. Üniversite mezunu ve dengi _____ 4. Diğer _____

E. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir birey ile anlamlı/kayda değer etkileşimim olmuştur:

1. Evet _____ 2. Hayır _____

F. Özel eğitim ile ilgili aşağıda belirtilen düzeyde eğitim aldım:

1. Hiç _____ 2. Biraz _____ 3. Üst (en az 40 saat) _____

G. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgim:

1. Hiç _____ 2. Zayıf _____ 3. Orta _____ 4. İyi _____ 5. Çok iyi _____

H. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenim:

1. Çok düşük _____ 2. Düşük _____ 3. Orta _____ 4. Yüksek _____ 5. Çok yüksek _____

İ. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübem:

1. Hiç _____ 2. Biraz _____ 3. Üst (en az 30 tam gün) _____

Aşağıdaki ifadeler normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim alan, farklı geçmişlere ve yeteneklere sahip öğrencileri içeren kaynaştırma eğitimine ilişkindir. Vereceğiniz cevaplar sayesinde mevcut program yeniden düzenlenebilecek veya tamamen değiştirilebilecektir.

Lütfen size en uygun olan cevabı daire içine alınız.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4

1	Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var.	1 2 3 4
2	Sonunda bir engelli olacağımı düşünmek beni korkutur.	1 2 3 4
3	Düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıf ortamında yer almalıdır.	1 2 3 4
4	Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var.	1 2 3 4
5	Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım.	1 2 3 4
6	Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	1 2 3 4
7	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm.	1 2 3 4
8	İletişim teknolojilerine (Braille Alfabeti/ İşaret Dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda bulunmalıdır.	1 2 3 4
9	Eğer herhangi bir engelim olsaydı kendimi kötü hissederdim.	1 2 3 4
10	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm.	1 2 3 4
11	Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım.	1 2 3 4
12	Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	1 2 3 4
13	Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım.	1 2 3 4
14	Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim.	1 2 3 4
15	Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	1 2 3 4

ÖLÇEĞİ TAMAMLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER

Ek-2

Amasya Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 30640013-044- 968
Konu : Anket Uygulama İzni


20/11/2015

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 02/11/2015 tarihli ve 735, 736 ve 737 sayılı yazılarınız.
b) Amasya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 16/11/2015 tarihli ve E.11733477 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencileri Mine BAYAR, Murat BAŞGÜL ve Ahmet ÖZGÜLER'in, yüksek lisans tez çalışmaları kapsamında hazırlamış oldukları anket çalışmalarını, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulayabilmelerinin uygun görüldüğüne dair, Amasya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazı ve eklerinin birer örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.


Prof.Dr. Fedâ ÖNER
Rektör V.



Ek: İlgi (b) Yazı Sureti ve eki (4 sayfa)



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.11733477
Konu: Anket İzinleri

16.11.2015

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Eğitim Fak. Dekanlığının 02/11/2015 tarih ve 302.08.01-2217 sayılı yazısı.
b) Rektörlüğünüzün 05/11/2015 tarih ve 044-910 sayılı yazısı.
c) Rektörlüğünüzün 05/11/2015 tarih ve 044-912 sayılı yazısı.
d) Rektörlüğünüzün 05/11/2015 tarih ve 044-914 sayılı yazısı.

İlgi yazılarda, Müdürlüğümüzden istenen anket izinleri verilmiş olup yazımız ekinde sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Dr. Hüseyin GÜNEŞ

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

Valilik Olurları (4 Adet, 4 Sayfa)

Handwritten signature and date: 16.11.2015

Handwritten signature and date: 16.11.2015

Handwritten signature and date: 16.11.2015

Nergiz Mah. Elmasiye Cad. 05100 Merkez/AMASYA
Elektronik Ağ: amasya.meb.gov.tr
e-posta: isticatistik05@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H. SANCIL/ Memur
Tel: (0 358) 212 29 92 / 125
Faks: (0 358) 218 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06ab-6daa-32a4-816b-3a70 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

MİNE DÜZGÜNCE BAYAR

TC Kimlik No / Pasaport No:	-
Doğum Yılı:	1985
Yazışma Adresi :	Kılıçarslan Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi 05100 Amasya/Türkiye
Telefon :	05302076472
e-posta :	minebayar2015@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Ülke	Üniversite	Fakülte/Enstitü	Öğrenim Alanı	Derece	Mezuniyet Yılı
Türkiye	Hacettepe Üniversitesi	EĞİTİM FAKÜLTESİ	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	Lisans	2008
Türkiye	Amasya Üniversitesi	EĞİTİM FAKÜLTESİ	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	Yükseklisans	2014-devam ediyor

Yükseklisans Tez Konusu: İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi (Tez, 2017 Eylül ayında savunulacak)

AKADEMİK/MESLEKTE DENEYİM

Kurum/Kuruluş	Ülke	Şehir	Bölüm/Birim	Görev Türü	Görev Dönemi
Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye	Amasya	Kılıçarslan Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi		2015-devam ediyor
Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye	Amasya	Şehzade Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi		2014-2015
Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye	Osmaniye	Osmaniye İlkokulu		2010-2014
Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye	Osmaniye	Yenifarsak İlkokulu		2008-2010

Uzmanlık Alanları

Özel Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Psikoloji, İletişim

Projelerde Yaptığı Görevler:

1. Öğretmenlerin İnfomal Yolla Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 01/04/2015 - 01/10/2016 (ULUSAL)

YAYINLAR

ULUSLARASI MAKALE

1. BAYAR MİNE, ÜSTÜN AHMET (2017). İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.

2. BAYAR ADEM, ÜSTÜN AHMET, BAYAR MİNE (2016). Öğretmenlerin İnfomal Yolla Öğrenmeleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(14), 61-74., Doi: 10.7827/TurkishStudies.9917 (Yayın No: 2981710)

Hakemli konferans/sempozyumların bildiri kitaplarında yer alan yayınlar

BAYAR ADEM, ÜSTÜN AHMET, BAYAR MİNE (2016). Öğretmenlerin İnfomal Yolla Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler. 7. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:2981935)

Düzenleme Tarihi: 24/08/2017