



**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı**

**Türk ve Portekizli Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma
Eğitimine Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygıları**

**AKIN BİLGİN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Behsat SAVAŞ**

Burdur, 2018

**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı**

**Türk ve Portekizli Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine
Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygıları**

**Akın BİLGİN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Behsat SAVAŞ**

Burdur, 2018



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.05.2018 tarih ve 2018-236/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 12.06.2018 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Akın BİLGİN'in "Türk ve Portekizli Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygıları" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Behsat SAVAŞ
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Ömer ÇELİKKOL

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Akın BİLGİN

Tarih

İmza



Annem Saniye BİLGİN'e

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin süresince benden değerli bilgilerini esirgemeyen, bana yeni kapılar açan, beni yüreklendiren değerli danışmanım Behsat SAVAŞ' a teşekkürlerim sonsuzdur.

Portekiz'de geçirdiğim süreç içerisinde ölçeğin Portekizceye uyarlanmasında yardımlarını eksik etmeyen Joaquim José Jacinto ESCOLA'ya ve Portekiz'de veri toplama sürecinde, ölçeğin uygulanmasına katkı veren Aníbal Rui de Carvalho Antunes da Neves'e, Francisco Vaz da SILVA'ya, Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva BALÇA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bana fikirleriyle yol gösteren değerli hocam Kenan DEMİR'e çok teşekkür ederim

Erasmus sürecimin her aşamasında bana destek olan MAKÜ Erasmus ofisine teşekkür ederim.

Tez çalışmama yeniden odaklanmam ve çalışmamı bitirmem için benden desteğini esirgemeyen, fedakârlıkta bulunan eşim Semiha ÖZTÜRK BİLGİN'e teşekkür ederim.

**Türk ve Portekizli Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik
Duygu, Tutum ve Kaygıları
(Yüksek Lisans Tezi)**

Akın BİLGİN

ÖZ

Araştırmanın amacı, Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında Türkiye ve Portekiz’de sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması Forlin, Earle, Loreman ve Sharma (2011) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği”nin Türkçe ve Portekizce uyarlamaları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının güvenirlik katsayıları (cronboach alpha) Türkçe uyarlama için .88, Portekizce uyarlama için .74 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerinin yanında bağımsız t testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Duygu, Tutum, Kaygı

Sayfa Adedi : 79

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Behsat SAVAŞ

**Turkish and Portuguese Pre-Service Elementary School Teachers' Sentiments,
Attitudes and Concerns about Inclusive Education**

(Master Thesis)

Akın BİLGİN

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate Turkish and Portuguese pre-service elementary school teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. The descriptive survey method has been used in the research. The sample group of this study consists of 241 pre-service elementary school teachers in Turkey and Portugal in 2015-2016 academic years.

In order to collect data, the researcher has used with Turkish and Portuguese adopted version of The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R) developed by Forlin, Earle, Loreman & Sharma (2011). The Cronbach alpha reliability coefficient of the scales were calculated as .88 for Turkish version and .74 for Portuguese version. All collected data has been analyzed by SPSS program. At this process, the collected data has been analyzed in terms of descriptive statistics and independent t test.

According to the result of the research there is a significant relationship between Turkish and Portuguese pre-service elementary school teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education.

Key Words: Inclusive Education, Special Education, Sentiment, Attitude, Concerns

Page Number: 79

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Behsat SAVAŞ

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sınırlıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Özel eğitim.....	7
2.1.1.1. Özel gereksinimli öğrenciler.....	8
2.1.1.1.1. Az karşılaşılan yetersizliği bulunan öğrenciler.....	8
2.1.1.1.2. Sık karşılaşılan yetersizliği bulunan öğrenciler.....	9
2.1.1.1.3. Diğer özel gereksinimi bulunan öğrenciler.....	10
2.1.2. Özel eğitimin tarihsel görünümü.....	11
2.1.2.1. Dünyadaki gelişmeler	11
2.1.2.2. Türkiye'deki gelişmeler.....	13
2.1.2.3. Portekiz'deki gelişmeler.....	14
2.1.3. Ayrıştırma ve birlikte eğitim.....	15
2.1.4. Özel eğitim uygulamaları.....	15
2.1.4.1. Özel eğitim sınıfları.....	16
2.1.4.2. Özel eğitim okulları.....	16

2.1.4.3. Kaynaştırma uygulamaları.	16
2.1.5. Kaynaştırma eğitimi	16
2.1.5.1. En az kısıtlayıcı ortamda eğitim.....	16
2.1.5.2. Kaynaştırma nedir?	17
2.1.5.3. Kaynaştırmanın uygulama modelleri.	18
2.1.5.3.1. Tam zamanlı kaynaştırma.	18
2.1.5.3.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma.....	18
2.1.5.3.3. Yarı zamanlı kaynaştırma.....	18
2.1.5.4. Kaynaştırma uygulamalarının yararları.....	18
2.1.5.4. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen tutumları.....	19
2.1.6. Türk eğitim sistemi.	20
2.1.6.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında eğitim.	20
2.1.6.2. Genel eğitim yapısı.	22
2.1.6.3. Örgün eğitim.	22
2.1.6.3.1. Okul öncesi eğitim.....	22
2.1.6.3.2. İlköğretim.	22
2.1.6.3.3.Ortaöğretim.	25
2.1.6.3.4.Yükseköğretim.	26
2.1.6.4. Öğretmen eğitimi.	27
2.1.7. Portekiz eğitim sistemi.....	30
2.1.7.1. Portekiz Cumhuriyeti Anayasasında eğitim.....	30
2.1.7.2. Genel eğitim yapısı.	33
2.1.7.3. Örgün eğitim.	33
2.1.7.3.1. Okul öncesi eğitim.....	33
2.1.7.3.2. Temel eğitim.....	33
2.1.7.3.3. Ortaöğretim.	36
2.1.7.3.4. Ortaöğretim sonrası yükseköğretim harici okullar.	37
2.1.7.3.5. Yükseköğretim.	38
2.1.7.3. Öğretmen eğitimi.	40
2.2. İlgili Araştırmalar.....	44

BÖLÜM III	52
YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Verilerin Analizi	55
BÖLÜM IV	57
BULGULAR VE YORUM.....	57
BÖLÜM V	61
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.2. Öneriler	62
KAYNAKLAR	64
EK-1	75
EK-2	77
EK-3	78

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Sınıf Öğretmenliği Programı I. Yıl Dersleri	28
Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Programı II. Yıl Dersleri	29
Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Programı III. Yıl Dersleri	29
Tablo 4. Sınıf Öğretmenliği Programı IV. Yıl Dersleri	30
Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Programı 1. Kademe I. Yıl Dersleri	41
Tablo 6. Sınıf Öğretmenliği Programı 1. Kademe II. Yıl Dersleri	41
Tablo 7. Sınıf Öğretmenliği Programı 1. Kademe III. Yıl Dersleri	42
Tablo 8. Seçmeli FEG ve FAD Dersleri	42
Tablo 9. 1. Devre Sınıf Öğretmenliği Programı 2. Kademe Dersleri	43
Tablo 10. 1. ve 2. Devre (Bütünleşik) 2. Kademe I. Yıl Dersleri	43
Tablo 11. 1. ve 2. Devre (Bütünleşik) 2. Kademe II. Yıl Dersleri	44
Tablo 12. Seçmeli Dersler.....	44
Tablo 13. Araştırmaya Katılanların Ülkeler Bazında Cinsiyetlere Göre Dağılımları	53
Tablo 14. Sınıf öğret. bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları	54
Tablo 15. Araştırmaya katılanların üniversitelere göre dağılımları	54
Tablo 16. Ülke değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları	57
Tablo 17. Cinsiyet değiş. göre Türk sınıf öğretmeni adaylarının t testi sonuçları	58
Tablo 18. Etk. bulunma durumuna göre Türk katılımcıların t testi sonuçları.....	59
Tablo 19. Etk. bulunma durumuna göre Portekizli katılımcıların t testi sonuçları	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1: En az kısıtlayıcı ortamların sıralanışı	17
Şekil 2: Türk eğitim sistemi genel yapısı	21
Şekil 3: Portekiz eğitim sistemi genel yapısı	32



SİMGELER VE KISALTMALAR



: Zorunlu eğitimin başlama/ bitiş yaşı



: Eğitim sisteminde tanınan çıkış noktası



: Tipik öğrenci akışı



: Bir programdan diğerine geçiş



: Yarı zamanlı devam için tasarlanmış program



: Mesleki yönelim (yükseköğretim kademesindeki ulusal tanım uyarınca)



: Tek yapılı/ kesintisiz eğitim (bütünleşik ISCED seviyeleri)



: Tek bir okul bünyesine sağlanabilir



: Geçiş mümkün değildir

Diploma

: Diploma, derece veya sertifika adı

AB : Avrupa Birliği

DPB : Devlet Personel Başkanlığı

GSYİH : Gayrisafi Yurt İçi Hâsılası

ISCED : Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması

KEİDKÖ : Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

MAKÜ : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : The Organisation for Economic Co-operation and Development

SACIE-R : The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education
Revised

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural organization



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Özel eğitim gereksinimi farklı olan çocuklara sunulan bir hizmettir. Sadece yetersizliği olan öğrencilere değil aynı zamanda üstün özellikleri taşıyanlara verilmeye çalışılan eğitim sürecidir. Bu süreç bireyde bulunan yetersizliğin engel haline gelmesini önlemeyi amaçlar. Bunun yanında yetersizliği bulunan kişiyi kendine yetecek duruma getirerek toplumsallaşmasını ve özgür, üretken kişiler olmasını sağlar. Bir diğer ifade ile bu süreç öğrencileri destekleyecek etkinliklere verilen isimdir (Ataman, 2012).

Gereksinimi farklı olan kişilerin eğitiminde ayrılaştırılmış eğitim ve birlikte eğitim (kaynaştırma) uygulamaları bulunmaktadır. Ayrılaştırılmış eğitim, özel gereksinimi bulunan bireylerin, sahip olduğu yetersizliğe ve yetersizliğin düzeyine uygun olarak geliştirilen programa bağlı olarak yapılan çalışmalardır. Birlikte eğitim ise gereksinimi farklı olan kişilerin diğerleriyle birlikte aynı ortamda sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmesidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

Okul çağında bulunan özel gereksinimli çocukların eğitimi için özel eğitim okulları ve sınıfları, evde eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamaları seçenekleri bulunmaktadır (Eripek, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı, 2012a; Özen, 2013). Bu eğitim ortamlarının yanında gerçek ve tüzel kişilerce açılmış destek hizmetleri sunan bakanlığa bağlı özel eğitim kurumları da bulunmaktadır (Özen, 2013).

Özel eğitim sürecinde gereksinimi özel olan öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak alabileceği en iyi eğitim kaynaştırma uygulamaları ile gerçekleşmektedir (Öncül, 2003). Kaynaştırma, yetersizliği bulunan öğrencilerin eğitimlerini akranlarıyla birlikte

gerçekleştirdiği eğitim sürecidir. Bu süreçte kaynaştırma öğrencisine destek eğitim hizmetleri de sağlanır. Kaynaştırma uygulaması okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim veren kurumlarda gerçekleştirilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012a).

Kaynaştırma programının başarılı yürütülmesinde denetleyiciler, yöneticiler, öğretmenler, aileler, kaynaştırma öğrencileri, öğrencinin akranları ve fiziksel ortam gibi çeşitli etkenler etkilidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Bu süreçte başarının sağlanması ise büyük ölçüde öğretmenin bakış açısı, tutum ve inancına bağlıdır (Yuknis, 2015).

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak olumlu veya olumsuz tutuma sahip olabilmektedirler.

Kaynaştırma eğitimine olumsuz bakan öğretmenler, bu eğitim sürecinin yetersizliği olmayan öğrencilerin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceğini, bu uygulama ile yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan gelişim gösteremeyeceklerini belirtmişlerdir (Salend, 2001). Scruggs ve Mastropieri (1996) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun bu uygulamayı olumlu bulup benimserken, sınıflarına özel gereksinimli bir öğrencinin dâhil olmasına isteksiz olduklarını belirlemişlerdir.

Yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz tutumlar;

- a) Destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği,
- b) Öğrenci sayısında fazlalık,
- c) Özel gereksinimi olan öğrencilerle başarısız yaşantılar,
- d) Yetersizliği olan öğrencilerin davranışlarını kontrol etme,
- e) Öğrenciye uygun bireysel öğretim programının oluşturulması,
- f) Mesleki açıdan uygulama eksikliği,

gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır. (Scruggs & Mastropieri, 1996; Salend, 2001; Sucuoğlu & Kargın, 2006) .

Kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; ülkeler arası karşılaştırmaya yönelik az sayıda çalışmayla karşılaşmıştır (Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006; Shaukat, Sharma & Furlonger, 2013; Saloviita & Schaffus, 2016). Araştırmalarda çoğunlukla ilgili ülkedeki öğretmen veya öğretmen adaylarının

tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Sharma, Moore & Sonawane, 2009; Oswald & Swart, 2011; Nketsia & Saloviita, 2013; Santos, César & Hamido, 2013; Aker, 2014; Kraska & Boyle, 2014; Thaver & Lim, 2014; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Akie, 2015; Sharma, Shaukat & Furlonger, 2015; Yuknis, 2015).

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygılarına yönelik Türkiye'nin içinde bulunduğu ülkeler arası bir araştırma ile karşılaşmamıştır. Gerçekleştirilen araştırma ile alandaki eksikliğin tamamlanması ve daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara kaynaklık etmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Araştırmada aşağıda belirtilen alt problemlere cevap bulunmaya çalışılmıştır.

- 1) Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2) Türk sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında;
 - a. Cinsiyete göre farklılık var mıdır?
 - b. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma durumuna göre farklılık var mıdır?
- 3) Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarını incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye, Asya ve Avrupa kıtalarının birleştiği yerde bulunan bir Avrasya ülkesidir. Topraklarının büyük çoğunluğu Anadolu'da küçük bir kısmı da Trakya'da yer almaktadır. Portekiz Avrupa Kıtası'nın en batısında İber Yarımadası üzerinde yer alan, kuzeyi ve doğusunda İspanya, güney ve batısında Atlantik Okyanusu bulunan bir Avrupa ülkesidir (Ertürk & Güner, 2015).

Türkiye'nin nüfusu 2017 sonu itibarıyla yaklaşık 81 milyon olarak hesaplanmıştır. Erkekler nüfusun yüzde 50,2'sini, kadınlar ise yüzde 49,8'ini oluşturmaktadır (TÜİK, 2018). Portekiz'in nüfusu 2015 yılında yaklaşık 10 milyon olarak tahmin edilmektedir. Nüfusun yüzde 47,35'i erkeklerden, yüzde 52,65'i kadınlardan oluşmaktadır (Worldbank, 2016). Portekiz nüfusu, Türkiye nüfusunun yaklaşık olarak sekizde biri kadardır.

Türkiye, 31 Temmuz 1959'da Avrupa Birliğine ortaklık başvurusunda bulunmasından günümüze kadar bu topluluğa girme çabasındadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2016). Portekiz ise 1 Ocak 1986 yılında Avrupa Birliğine üye olmuştur (European Union, 2017). Portekiz'in 2015 yılı itibarıyla kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hâsılası (GSYİH) yaklaşık 20.000 ABD dolarıdır. Türkiye'nin 2015 yılı itibarıyla kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hâsılası (GSYİH) yaklaşık 10.000 ABD dolarıdır (Worldbank, 2016). Avrupa Birliğine üye durumda olan Portekiz'in milli geliri, Türkiye'nin yaklaşık iki katı kadardır.

Portekiz'de zorunlu eğitim süresi 12 yıldır, bu süreç kamu okullarında ücretsiz olarak verilmektedir. Temel eğitim birbirini takip eden üç devreye bölünmüştür. Birinci devre 4 yıldır. Bu devre ülkemizdeki ilkökul eğitime karşılık gelmektedir. Ortaokul eğitimi ise toplamda 5 yıldır. Bu süreç 2 yıldan oluşan ikinci devre ve 3 yıldan oluşan üçüncü devreyi oluşturmaktadır. Üçüncü devreden sonra öğrencilere diploma verilmektedir. Portekiz'de Ortaöğretim (Lise) 3 yıl sürmektedir (UNESCO, 1999; Eurydice, 2005; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a).

Türkiye’de zorunlu eğitim süresi 12 yıldır, bu süreç kamu okullarında ücretsiz olarak verilmektedir. Eğitim birbirini takip eden her biri dörder yıldan oluşan 3 kademeye ayrılmıştır. Bu kademeler ilkokul, ortaokul ve lise olarak adlandırılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012c; Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

Türkiye ile Portekiz dünya üzerindeki konumları, demografik yapıları, ekonomileri ve eğitim sistemleri açısından belirgin farkları olan ülkelerdir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygılarına yönelik Portekiz ve Türkiye arasında bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın ilgili alandaki eksiliği tamamlayacağı ve daha sonra yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırma, 2014/2015 öğretim yılında Portekiz’de bulunan Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade de Évora, Escola Superior de Educação de Lisboa, Universidade de Aveiro ile Türkiye’de bulunan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED) Tanımları (Eurydice, 2012):

ISCED 0: Erken çocukluk eğitimi ve gelişimi, okul öncesi, ilkokul öncesi gibi isimlerle adlandırılmaktadır. Temel eğitime başlamadan önceki eğitim sürecinin ilk basamağı olarak tanımlanır. En az 3 yaşındaki çocukların katılabildiği okul veya merkez odaklı eğitim kademesidir.

ISCED 1 (İlköğretim): İlköğretim ya da temel eğitim olarak adlandırılmaktadır. Tüm ülkelerde zorunlu olan 4 ile 6 yıl sürecinde devam eden eğitim kademesidir. Öğrenciler genellikle bu kademeye beş ile yedi yaşları arasında başlar.

ISCED 2 (Ortaöğretim birinci kademe): Genellikle ortaokul olarak adlandırılmaktadır. Bu kademeye yaşları 10 ile 14 arası çocuklar katılır.

ISCED 3 (Ortaöğretim ikinci kademe): Yaygın şekilde lise olarak adlandırılmaktadır. Çoğunlukla zorunlu eğitimin ardından başlar. Genellikle belirli giriş koşulları bulunmaktadır. Dersler büyük ölçüde konu temellidir. Eğitim süresi 2 ile 5 yıl arasında değişmektedir.

ISCED 4 (Ortaöğretim sonrası yükseköğretim harici öğretim): Teknisyen diploması veya temel meslek eğitimi olarak ifade edilmektedir. Ortaöğretim ile yükseköğretim arasında bulunur. Bir önceki kademeyi bitiren öğrencilerin bilgi seviyesini artırmayı esas almıştır.

ISCED 5 (Yükseköğretim birinci aşama): Ustalık programı, yüksek teknik eğitimi, halk eğitim merkezleri eğitimi, teknisyen veya ileri düzey/yüksek mesleki eğitim, ön lisans derecesi olarak ifade edilmektedir.

Bu kademede eğitim alabilmek için bir önceki aşamalardan ISCED 3 veya 4 kademelerini bitirmek gerekir. Bu kademede verilen dersler teorik esas alınarak sunulmaktadır.

ISCED 6 (Yükseköğretim ikinci aşama): Lisans eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Akademik ve uzmanlık gerektiren bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazandırmak hedefine dayalı programlardır. Bu düzey, ileri araştırma yeterliğine ulaştıran yükseköğretim çalışmaları için ayrılmıştır.

ISCED 7 (Seviye – Master veya Yüksek lisans eğitimi): Bireylere ileri seviyede akademik ve uzmanlık gerektiren bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Daha çok araştırma temellidir.

ISCED 8 (Seviye – Doktora eğitimi): Özellikle ileri seviye araştırma üzerine oluşturulmuş programlardır. Bu programlar PhD, dPhil, d.lit, d.Sc, ll.d gibi isimlerle ifade edilmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Özel eğitim. Literatür incelendiğinde; özel eğitim ile ilgili olarak farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Kırcaali-İftar (1998) özel eğitimi, gereksinimi farklı öğrencilere yönelik olarak uygulanan, bireysel eğitim planı kullanılarak öğrencilerin kendi kendine yaşamlarını sürdürmelerini sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlayan eğitim hizmetlerinin bütünü olarak ifade etmiştir.

Özsoy (2002) özel eğitimi, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan ortalama akranlarına göre değişken özelliklere sahip çocuklara uygulanan eğitim ve öğretimleri kapsayan süreç olarak tanımlamıştır.

Baykoç (2010)'a göre özel eğitim, yaşlarına göre fiziksel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişim farklılığı gösteren ve eğitim-öğretim imkânlarından faydalanamayan ya da belli ölçüde faydalanan öğrencilere sunulan eğitim sürecidir. Bu süreçte uzman personel tarafından özel yöntem ve araçlar kullanılarak bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış programlar ile özel mekânlarda destek eğitim hizmetlerinin sunulduğu uygulama olarak ifade etmiştir.

Ataman'a (2012) göre özel eğitim, akranlarına göre değişkenlik gösteren ve yetersizliği bulunan çocuklara yönelik yapılan eğitimidir. Bu eğitim üstün kabiliyeti olanları kapasitelerinin en üst seviyesine çıkarmayı amaçlayan, yetersizliğin engel haline gelmemesi için çalışan yetersizliği olan kişiyi kendi kendine yetecek duruma gelmesini sağlayarak kişilerin bağımsız, üretici bireyler olması için onları destekleyen ve yetiler kazandırmayı hedefleyen eğitim olarak tanımlamıştır.

Tanımların ortak noktası değerlendirildiğinde; özel eğitim akranlarına göre farklı özellik gösteren bireylere verilen bir eğitimidir. Bu farklılık bireylerin zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişim yönünden akranlarının ilerisinde veya gerisinde olmasını ifade etmektedir. Öğrencilere verilen eğitim bireyi mevcut durumundan daha iyi bir duruma getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç için bireylere özel yöntem ve materyaller kullanılarak eğitim verilmektedir.

2.1.1.1. Özel gereksinimli öğrenciler. Özel gereksinimli öğrenciler; az karşılaşılan yetersizliği olan öğrenciler, sık karşılaşılan yetersizliği olan öğrenciler ve diğer özel gereksinimi olan öğrenciler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır (Eripek, 2007; Mastropieri & Scruggs, 2016).

2.1.1.1.1. Az karşılaşılan yetersizliği bulunan öğrenciler. Bu başlık altında bedensel engel ve diğer sağlık yetersizliği, otizm, ağır ve çoklu yetersizlikler, görme yetersizliği ve işitme yetersizliği olan öğrenciler ele alınmıştır (Eripek, 2007; Mastropieri & Scruggs, 2016).

Bedensel engel ve diğer sağlık yetersizliği olan öğrenciler. Bu yetersizlik türüne, ortopedik yetersizlik de denilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu bedensel engeller ile hafif, orta, ağır düzeydeki diğer sağlık yetersizlikleri olmak üzere birçok yetersizliği kapsar. Bu kapsamdaki yetersizlikler kısa süreli olabileceği gibi kalıcı da olabilmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016). Yetersizlik, iskelet sisteminde oluşarak öğrencinin hareket yetisini olumsuz yönde etkilemektedir (Eripek, 2007).

Otizimli öğrenciler. Öğrencide erken çocuklukta ortaya çıkan sosyalleşme ve iletişim kurmada güçlük çekme şeklinde görülen rahatsızlıktır. Bu gruptaki öğrencilerin etkinliklere ilgileri sınırlıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012a).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler. Ağır yetersizliği olan öğrenciler, zihin işlevlerini yerine getirme ve uyumla ilgili davranışlarda önemli ölçüde yetersizlik göstermektedir. Çoklu yetersizlik durumunda ise iki ya da daha fazla yetersizliğin aynı öğrencide bulunması söz konusudur (Eripek, 2007).

Görme yetersizliği olan öğrenciler. Az gören ve hiç görmeyen öğrencilerin sahip olduğu yetersizliktir. Hiç görmeyen öğrenciler kabartma yazılarıyla okumak durumunda

olan ve işitme duyu organına bağlı öğrencilerdir. Az gören öğrenciler ise büyütülmüş harflerle ya da yazıları büyüteç yardımıyla okuyabilen öğrencilerdir (Özyürek, 1998).

İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İşitme yetersizliğinde öğrenciler seslerin bazılarını işitebilmektedir ancak bu sesler öğrencinin anlaması için yeterli olmamaktadır. Çok ileri derecede işitime kaybı olan öğrencilerde, bir işitme cihazı desteği sağlansa dahi öğrencinin konuşmaları anlamasında güçlük yaşaması söz konusudur (Tüfekçioğlu, 1998).

2.1.1.1.2. Sık karşılaşılan yetersizliği bulunan öğrenciler. Bu başlık altında konuşma ve dil bozukluğu, öğrenme güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği, duygusal rahatsızlığı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan öğrenciler alınmıştır (Eripek, 2007; Mastropieri & Scruggs, 2016).

Konuşma ve dil bozukluğu olan öğrenciler. Konuşma ve dil bozukluğu bulunan öğrencilerin yetersizlik yaşadığı durumlar dil becerileri ve konuşma becerileri ile ilgili sorunlar olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Konuşma becerileri sorunu olan öğrencilerde; sesletim sorunları, ses sorunları ve akıcılık sorunları bulunabilmektedir. Dil becerileri ile sorunları olan öğrenciler ise alıcı ve ifade edici dil becerilerinin herhangi birinde veya ikisinde sorun yaşıyor olabilmektedir (Eripek, 2007).

Öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler. Öğrenme güçlüğü zihinsel yetenekleri normal ve normalin üstünde olan ancak öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerdir. Öğrenciler özellikle akademik alanları öğrenmede güçlük çekmektedirler (Topbaş, 1998).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler. Bu grupta yer alan öğrenciler, okula başlayana kadar farkına varılmazlar. Öğrencilerin dikkat süreleri akranlarına göre daha kısa sürelidir. Sözcük dağarcıkları sınırlı olan öğrenciler çalışmalarda başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar. Ayrıca bu öğrenciler okuma yazma, matematik öğrenimi gibi akademik becerilerde sorunlar yaşamaktadırlar (Eripek, 2007).

Duygusal rahatsızlığı bulunan öğrenciler. Duygusal rahatsızlık, aynı olmayan ancak birbiriyle ilişkili sosyo-duygusal bozuklukları kapsar. Bu gruptaki öğrenciler zihinsel; algısal nedenlerle açıklanamayan öğrenme yetersizliği, yaşlıları ve öğretmenleri ile iletişim kurmada yetersizlik, normal koşullar altında uygunsuz davranış ve duygu

durumları, genel bir mutsuzluk ve depresyon hali, öğrenciye özgü okul problemlerine dayalı fiziksel semptomlar ya da korkular geliştirme gibi özelliklerden en az birini gösterirler (Mastropieri & Scruggs, 2016).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan öğrenciler. Öğrencilerde yedi yaşından önce meydana gelen, evde ve okulda (en az iki ortam) yaşlılarının gelişimi dışında aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve hiperaktivite gibi belirtilerle ortaya çıkan bozukluktur. Öğrencinin bu bozukluk kapsamında sınıflandırılabilmesi için en az 6 ay öğrencide durumun görülmesi gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012a).

2.1.1.1.3. Diğer özel gereksinimi bulunan öğrenciler. Bu başlık altında üstün zekâlı, yaratıcı üstün yetenekli öğrenciler, risk grubunda bulunan öğrenciler alınmıştır (Eripek, 2007; Mastropieri & Scruggs, 2016).

Üstün zekâlı, yaratıcı üstün yetenekli öğrenciler. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler özel akademik alanlarda, sanat veya müzikte sıra dışı bir konumda olabilirler. Üstün zekâlı öğrenciler yapılan testlerde yüksek puanlar alan ve okulda genel olarak çok iyi bir durumda olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin sözel ifade becerileri akranlarıyla karşılaştırıldığında yüksek derecede performansa sahiptirler. Yaratıcı yetenekli ve üstün yetenekli öğrenciler belli alanlarda ender rastlanan yeteneklere sahiptirler. Görsel sanatlar ve sahne sanatlarında üst düzey başarı sergilerler. Yaratıcı yetenekli öğrenciler özgün, bağımsız, risk alan, yaratıcılığının farkında, enerjik, meraklı, mizah anlayışı olan, karmaşıklığı çekici bulan, sanatsal ruhlu, açık fikirli, yalnızlığa ihtiyaç duyan ve önseziye sahip olma gibi nitelikleri vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin birçoğu tespit edilmeden veya gizli bir şekilde kalırlar. Bu durum öğrencinin öğrenme veya fiziki yetersizliklerinden olabilmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2016).

Risk grubunda bulunan öğrenciler. Bu grupta yer alan öğrenciler aile ve eğitim imkânları açısından dezavantajlı çevreden gelen, başarısız olma ya da okulu bırakma riski taşıyan öğrencilerdir. İstismar ve ihmale maruz kalma, öğrencinin gelişimini ve sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Risk oluşturan durumlara ilişkin amaçlar, önleme ve ödünlemedir. Önleme risk yaratan durumların ortaya çıkmamasını amaçlarken ödünleme ise var olan risk durumunun oluşturduğu eğitsel sorunları gidermeye yöneliktir (Eripek, 2007).

2.1.2. Özel eğitimin tarihsel görünümü.

2.1.2.1. Dünyadaki gelişmeler. İlk çağlarda, yetersizliği olan bireyler toplumdaki dışlanmışlardır. Bu zamanda "normal" ifadesiyle adlandırılan kişilerin fiziksel görünüm ya da davranışları açısından belirgin olarak farklılık gösteren bireylerin, ruhuna cin ya da şeytan girdiği düşünülmüş ve korkulup uzak durulmuştur (Diken, 2010).

Yetersizliği olan bireylerin eğitimine yönelik ilk planlı çalışmalar 16. yy'da ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okullaşma 1700'lü yılların başından itibaren 1900'lü yılların yarısına kadar süratle devam etmiştir (Özgür, 2011).

İşitme yetersizliği olan öğrenciler için 1760 yılında Fransa'da ilk kez bir okul açılmıştır. Özel eğitimin babası olarak görülen Itard, 18. yy.'ın sonu ile 19 yy.'ın başlarında "The National Institution for Deaf-Mutes" isimli okulda ormanda bulunmuş ve Victor adı konulan bir çocuğa konuşma ve okuma becerisi kazandırmaya çalışmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1817 yılında Laurent Clerc ve Thomas Galladuet tarafından işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik bir ilkokul açılmıştır. Bu okulun açılmasından sonra, 1829 yılında görme yetersizliği olanlar ve 1846 yılında zihinsel yetersizliği olanlar için okullar açılmıştır (Diken, 2010).

ABD'de 1950'li yılların başında, özel eğitim okullarında çocukları eğitim gören aileler birleşerek çocuklarına olanak verilirse istenen davranışları öğrenebildiklerini özel eğitimin uygulanmasının bu nedenle faydalı olacağı görüşünü savunmuşlardır. Bu kapsamda çeşitli gönüllü kuruluşlar oluşturulmuş, çocukların eğitimden yararlanması ve fırsat eşitliği oluşturulmaya çalışılmıştır (Özgür, 2011; Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

Eğitimciler, 1960'lı yıllara gelindiğinde yetersizliği olan ve olmayan tüm çocuklar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini kabul etmişlerdir. Bunun sonucunda özel gereksinimli çocuklar sınıflara yerleştirilmeye başlanmıştır. Gelişen süreçte gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar kaynaştırma uygulamasının etiketlemeyi kaldırdığını, çocuğun toplumsal konumunu yükselttiğini, öğrenme için daha uygun bir ortam sağladığını ve bireyin yetersizliğine yönelik daha iyi eğitim almasını sağlayan uygulama olduğunu ortaya çıkarmıştır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

ABD’de 1975 yılında yasalaşan Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası (Education of All Handicapped Children Act, (PL.94)-142) eğitim görme yaşındaki özel gereksinimli çocukların uygun eğitimsel hizmetlerden faydalanmasını hedefleyen bir yasadır (Özokçu, 2013). Bu kanunla yetersizliği olan bireylerin uygun eğitim hizmetlerinden faydalanmalarına olanak verilerek, ilk defa ayırım yapılmaksızın değerlendirmeye tabi tutulma, bireyselleştirilmiş eğitim programlarından yararlanma, en az kısıtlayıcı eğitim ortamını elde etme vb. hizmetlerden faydalanma, akranlarıyla birlikte eğitim görme ve yasal uygulama gibi kazanımlar sağlanmıştır. Bu kanunun, 1990 yılında kapsamı artırılarak kanuna “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Kanunu” adı verilmiş ve özel gereksinimli tüm öğrencilerin eğitimden ücretsiz yararlanmalarına olanak tanınmıştır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

İngiltere’de 1993 yılında yasalaşan eğitim kanunu ve 1994 yılında yürürlüğe koyulan uygulama kılavuzuyla bütün yetersizlik grubundaki çocuklara yönelik eğitimle ilgili çalışmaların ana çerçevesi oluşturulmuştur. Yapılan düzenlemeyle tüm çocukların eğitim olanaklarından en üst seviyede faydalanabilmeleri amaçlanmıştır (Özgür, 2011).

Salamanca’da (İspanya) 1994 yılında UNESCO tarafından düzenlenen Dünya Özel Eğitim Konferansında tüm üye ülkelerin önem vermesi gereken ilkeler Salamanca bildirgesi adıyla ifade edilmiştir (Ataman, 2012). Bu ilkelerden bazıları aşağıda belirtilmiştir (Dede, 1996).

- Her çocuk, eğitim görme temel hakkına sahiptir.
- Bütün çocuklar ilgi, yetenek gibi özellikler bakımından farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir.
- Yetersizliği bulunan bireyler, akranlarıyla birlikte eğitim görebileceği okullara gidebilmeli ve bu okullar çocukları gereksinimlerine uygun, "çocuğu merkez alan" bir anlayışla yetiştirilmelidir.
- Bireysel farklılık ve zorlukları dikkate almadan bütün çocukları içine alan imkânlarla ulaşmak için yeterli bütçe ve gerekli yasal düzenlemelere öncelik verilmelidir.
- Mecburi nedenler dışında bütün çocuklar ortalama akranlarıyla eğitim görebileceği okullara kayıt edilmelidir.

2.1.2.2. Türkiye'deki gelişmeler. Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik uygulamalara baktığımızda ilk olarak 16. yüzyılda Osmanlı Devleti döneminde üstün yetenekli çocukların eğitimi için açılmış olan Enderun Mektepleri karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet Döneminde ise 1948 yılında üstün yetenekli çocuklar için Biret-Suna Kan Yasası kabul edilerek üstün yeteneklilerin eğitimi güvence altına alınmıştır (Diken, 2010).

Grati Efendi tarafından 1889-1912 yılları arasında İstanbul'da işitme ve görme yetersizliği olan çocuklar için sınıflar açılmış, daha sonra bu sınıflar ayrı bir okula dönüştürülerek işitme ve görme yetersizliği olanlara eğitim verilmiştir. Ardından İzmir'de "Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi" adıyla bir okul açılmıştır. İlerleyen süreçte bu okul Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı çatısı altında 1950 yılına kadar eğitim vermiştir (Ataman, 2012).

Eğitim veren resmi kurumlar cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllarda çocukları topluma hazırlamadaki işleyişleri bakımından sayısal olarak en alt düzeydedir. Çocukların yaşama hazırlanmasında daha çok aile, din ve yaygın eğitim kurumları ön plandadır (Özyürek, 2012).

İlk sivil toplum kuruluşu olarak 1950 yılında "Altı Nokta Körler Derneği" kurulmuştur. Biret-Suna Kan Yasasının kapsamı 1956 yılında kabul edilen 6660 sayılı kanun ile genişletilmiştir. Bu kanunla üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocuklar devlet tarafından güvence altına alınmıştır. Bu yasadan sonra 1957 yılında "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" uygulamaya konulmuştur (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Gereksinimi özel olan çocukların hakları 1961 Anayasasında koruma altına alınmıştır. Gelişen süreçte 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu kabul edilmiştir. İlgili kanunda "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır." ifadesi yer almıştır (Ataman, 2012).

Ülkemizde yasal boyutta kaynaştırma, kavram olarak ilk defa 1983 senesinde uygulamaya konulan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda kullanılmıştır (Eripek, 2007).

Özel eğitim alanında 1997 senesinin çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile geniş kapsamlı bir düzenleme yapılmıştır. Bu kararnameyle Türkiye'de özel gereksinimli

çocukların tespit edilmesinden, değerlendirilmelerine ve eğitimlerine yönelik esaslar belirlenmiştir (Özgür, 2011).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 2000 yılında yürürlüğe girmesiyle kaynaştırmayla ilgili ifadeler açık olarak belirtilmiş ve uygulamaya ilişkin hükümlere yer verilmiştir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

Ülkemizde 2000 yılının ardından aşağıdaki gelişmeler yaşanmıştır (Ataman, 2012);

- 2005 yılında 5387 sayılı Özürlüler Kanununun yürürlüğe girmesi,
- 2007 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin, 2009 yılında ise sözleşmenin ek protokolünün imzalanması,
- 2008 yılında Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesinin çıkarılması.

2.1.2.3. Portekiz'deki gelişmeler. Portekizde kaynaştırma eğitimiyle ilgili tarihsel sürece baktığımızda çeşitli girişimler yaşandığı görülmektedir. Bu süreçte ilk kilometre taşı olarak değerlendirebileceğimiz gelişme 1946 yılında gerçekleşmiştir. Bu tarihte ilkokullarda ilk özel sınıflar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu okullarda başlangıçta fiziksel ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar eğitim görmüştür. Ancak daha sonra bu sınıflara öğrenme güçlüğü çeken ve yetersizliği daha az olan çocuklar da dahil edilmiştir. Ayrıca bu dönemde António Aurélio da Costa Ferreira isimli devlet enstitüsü de bu sınıflara rehberlik etmekle ve buradaki öğretmenlere eğitim vermekle yükümlü kuruluş olarak görev yapmıştır.

Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı adı altında 18 yaşın altındaki bireylere yardım sağlamak için 1960'lı yıllarda özel eğitimi merkeze alan gözlem ve değerlendirme odaklı bir kurum oluşturulmuştur. Bu kurum ilgili öğrencilerin tespitiyle sorumludur.

Diktatörlük, 1974'te gerçekleşen devrimle birlikte gelen demokrasiyle kaldırılmıştır. Bu dönemde aile birlikleri, uzmanlar ve eğitim personelinin destekleri, özellikle zihinsel yetersizliği olan çocuklar için okulların oluşturulmasında ve sosyo-egitimsel faaliyetlerin geliştirilmesinde önemlidir (European Agency, 2016).

Eğitim Bakanlığı tarafından 1970'li yılların başlarında özellikle engelliler ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik olarak eğitimsel yapılara odaklı birtakım yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Eğitim Bakanlığı içerisinde özel eğitim

bölümü oluşturulmuştur. Ardından Salamanca Bildirisi gibi özel eğitim üzerine uluslararası kararlar temel alınarak aşağıdaki ilkeler kabul edilmiştir. Bu ilkeler 3 temel hak altında özetlenebilir (European Agency, 2016).

- Eğitim hakkı
- Eşitlik hakkı
- Toplumun bir parçası olma hakkı

Fiziksel veya zihinsel yetersizlikten dolayı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin zorunlu eğitime katılmaları 1990 yılında çıkan 35/90 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile zorunlu kılınmıştır.

Portekiz, diğer birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi, yetersizliği olan tüm öğrencilerin eğitime tam zamanlı olarak kaynaştırılmalarını zorunlu kılmaktadır. Ancak görme engelli veya tıbbi yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler kendileri ile benzer özel gereksinimleri olan öğrencilerle birlikte eğitim görmektedir.

Okullarda bireysel başarıdan çok grubun başarısı önemsenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerde dahil olmak üzere her eğitim kademesinin (1. devre, 2. devre ve 3. devre) ardından öğrenciler değerlendirilir (Linn, 2011).

Portekiz’de 2008 yılından beri çok sayıda özel okul, örgün eğitim veren okullarla ortaklık kurarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesi için uzman desteği sağlamaktadır. Özel okulların bu yeni rolü, sürdürülebilir ve yüksek kaliteli bir kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi için kritik önem taşımaktadır (European Agency, 2016).

2.1.3. Ayırıştırma ve birlikte eğitim. Gereksinimi özel olan kişilerin eğitimlerinde bir tarafta ayrı eğitim, diğer tarafta ise birlikte eğitim yer almaktadır. Ayrı eğitim yetersizliği olan bireylerin yetersizlik durumu ve derecesi dikkate alınarak oluşturulan program çerçevesinde, uzman personelce verilen eğitimdir. Birlikte eğitim ise yetersizliği olan bireylerin ortalama özellik gösteren akranlarıyla birlikte sınıf ortamında sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmesidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

2.1.4. Özel eğitim uygulamaları. Okul çağında bulunan özel gereksinimli çocukların eğitimi için aşağıdaki seçenekler bulunmaktadır (Eripek, 2007; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Özen, 2013).

- Özel eğitim okulları
- Kamu ve özel okullardaki özel eğitim sınıfları
- Kaynaştırma uygulamaları

2.1.4.1. Özel eğitim sınıfları. Yetersizliği bulunan çocuğun sınıf kaydının özel sınıfta olduğu, çocuğun tüm ihtiyaçlarının bu sınıf içerisinde giderildiği uygulamadır. Bu uygulamada öğrencinin ders saatleri dışında okul binası ve bahçesinde diğer öğrencilerle bulunması söz konusudur (Özgür, 2011).

2.1.4.2. Özel eğitim okulları. Bu kurumlarda gündüzlü veya yatılı olarak iki farklı şekilde eğitim verilebilmektedir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Bu kurumlar, özel ilköğretim okulları ya da eğitim ve uygulama okulları olarak adlandırılabilir. Gerçek ve tüzel kişilerce açılabilen ilgili eğitim kurumlarında temel eğitimde denkliği kabul edilen özel eğitim programları uygulanmaktadır. Yetersizliği olan öğrenciler için oluşturulmuş sınıflarda ve bazı kurumlarda ilköğretim programı uygulanırken bazı kurumlarda ise farklı eğitim programları uygulanmaktadır (Özen, 2013).

2.1.4.3. Kaynaştırma uygulamaları. Alanyazın incelendiğinde tam zamanlı, kaynak oda destekli ve yarı zamanlı kaynaştırma olmak üzere üç farklı kaynaştırma uygulaması ile karşılaşılabilir (Özgür, 2011). Yapılan uygulamalara ilişkin detaylı bilgi kaynaştırma eğitimi altında yer alan uygulama modelleri başlığı altında verilmiştir.

2.1.5. Kaynaştırma eğitimi. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kavramlar aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

2.1.5.1. En az kısıtlayıcı ortamda eğitim. En az kısıtlayıcı ortam öğrencinin kişisel özelliklerine bağlı olarak çevresi ve yaşantılarıyla olanaklar dâhilinde en yüksek seviyede bir arada olabileceği; bireysel özellikleri bir arada bulundurarak eğitimsel gereksinimlerinin en yüksek düzeyde karşılanabileceği bir eğitim ortamı olarak

karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle her öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam farklı ortamları ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle en az kısıtlayıcı ortam akranlarıyla eğitim gördüğü sınıftan, diğer bir çocuk için özel eğitim sınıfı olabilir (Eripek, 2007). Yetersizliği olan bireylerin ilk olarak ortalama özellik gösteren yaşlılarının eğitim gördüğü sınıfın yanında, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi kısıtlanmış ortamı en alt düzeyde olandan, kısıtlanmış ortamı en üst düzeyde olana doğru yerleştirilmelerine dikkat edilir.



Şekil 1: Eğitim ortamlarının en az sınırlandırılmış olandan en fazla sınırlandırılmış olana doğru sıralanışı (Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Özgür, 2011)

2.1.5.2. Kaynaştırma nedir? En temel haliyle yetersizliği olan bireylerin diğer eğitim sınıflarında ortalama özellik gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesi olarak tanımlanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili alanyazında kavramla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların ortalama gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte aynı sınıfta sosyal ve eğitimsel açıdan beraberliğin oluşturulmasıdır (Lewis & Doorlag, 1994).

Kırcaali-İftar (1992), gereksinimi özel olan öğrencilere destek eğitim hizmetleri sunularak, tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmeleridir.

Ataman (2003), gereksinimleri özel olan farklı çocukların; günlük yaşamda yetersizliği olmayan bireylerle etkileşimde bulunabilecekleri bir ortamda potansiyellerine ve kabiliyetlerine uygun bireysel eğitim programıyla eğitim almalarına olanak tanıyan bir düzenlemedir.

Kaynaştırma, gereksinimi özel olan çocukların ortalama gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber aynı okulda, destek hizmetleri sağlanması koşuluyla eğitim almasıdır (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Tanımlardan yol çıkarak kaynaştırma eğitimi akranlarından farklı özellik gösteren ve özel gereksinimi olan öğrencilere sunulan eğitim sürecinde özel yöntemlerin kullanıldığı ve öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim aldığı uygulama olarak ifade edilebilir.

2.1.5.3. Kaynaştırmanın uygulama modelleri. Alanyazında kaynaştırma uygulamaları incelendiğinde tam zamanlı, kaynak oda destekli ve yarı zamanlı olmak üzere üç farklı uygulama ile karşılaşılmaktadır (Özgür, 2011; Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

2.1.5.3.1. Tam zamanlı kaynaştırma. Gereksinimi özel olan çocukların ortalama özellik gösteren akranlarıyla eğitim gördüğü ve özel gereksinimli çocuğun bütün dersleri akranlarıyla aynı sınıfta aldığı uygulamadır. Bu uygulamada sınıf öğretmeni öğrencinin tüm ihtiyaçlarını karşılamakla sorumludur. Ancak ihtiyaç durumunda öğrencinin destek ve ek hizmetlerden yararlanması gerekmektedir.

2.1.5.3.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma. Gereksinimi özel olan çocukların ortalama özellik gösteren akranlarıyla eğitim gördüğü, çocuğa gereksinimi olan derslerde kaynak odada eğitim verilen bir uygulamadır.

2.1.5.3.3. Yarı zamanlı kaynaştırma. Bu uygulamada gereksinimi özel olan öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Öğrenci başarılı olabileceği dersleri sınıfta akranları ile alırken diğer dersleri özel eğitim sınıfında alır.

2.1.5.4. Kaynaştırma uygulamalarının yararları. Kaynaştırmanın yararları; yetersizliği olan öğrenciler, ortalama özellik gösteren akranlar, sınıf rehber

öğretmenleri ve ebeveynler için aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Kırcaali-İftar, 1998).

- Kaynaştırma uygulamaları, yetersizliği olan öğrencilerin, buldukları toplumla kaynaşmalarını sağlar.
- Kaynaştırma öğrencisinin akranlarının davranışları, yetersizliği olan öğrencilere örnek olur.
- Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştiği sınıftaki diğer öğrenciler, insanlar arasındaki farklılıklara yönelik hoşgörülü olmayı öğrenirler.
- Kaynaştırma uygulaması, sınıfta birlikte çalışma ve yardımlaşma yetilerini artırır.
- Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştiği sınıfta öğretmenler yetersizliği olan öğrencilere yönelik yaptıkları etkinliklerle mesleki bilgilerini artırırlar.
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve birlikte çalışma becerilerini artırır.
- Yetersizliği bulunan çocukların akranları ile birlikte eğitim görmeleri ebeveynlerinin motivasyonlarını artırır ve onların çocuklarının eğitimine daha çok ilgi göstermesini sağlar.

2.1.5.4. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen tutumları. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu veya olumsuz tutuma sahip olabilmektedir.

Kaynaştırmaya yönelik düşünceleri olumsuz olan öğretmenler, bu uygulamanın yetersizliği bulunmayan öğrencilerin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmektedir. Kaynaştırma ile gereksinimi özel çocukların akademik ve sosyal açıdan gelişim gösteremeyeceklerini belirtmişlerdir (Salend, 2001). Scruggs ve Mastropieri (1996) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamasını olumlu bulup benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin sınıflarına özel gereksinimli bir öğrencinin katılmasına isteksiz oldukları görülmüştür.

2.1.6. Türk eğitim sistemi.

2.1.6.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında eğitim. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında eğitim konusuna ikinci kısım üçüncü bölüm altında sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler başlığı altında yer verilmiştir.

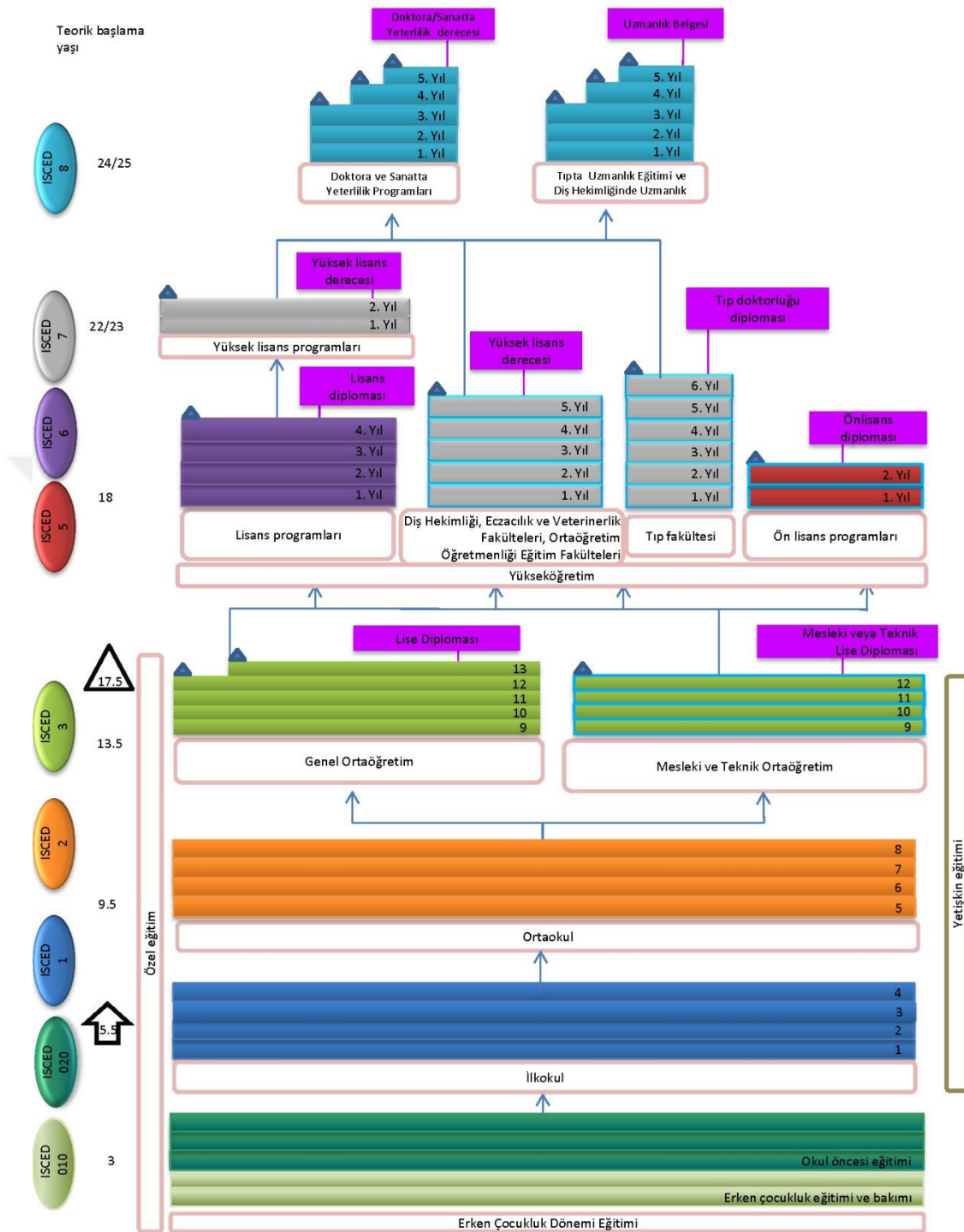
Bu bölümde yer alan 42. madde doğrudan eğitim ile ilgilidir. Bu madde de yer alan “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesiyle herkesin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır.

“Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.” ifadesiyle de eğitimin hangi amaçlar doğrultusunda yapılacağı yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur.

“İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” ifadesi eğitimin cinsiyet gözetmeden bütün vatandaşlara ücretsiz olarak sağlanacağını ifade etmektedir.

Başarılı öğrencilerin eğitimi de “Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadesiyle güvence altına alınmıştır.

Ayrıca üçüncü kısım ikinci bölüm altında yer alan madde 130,131 ve 132 yükseköğretimle ilgilidir. Bu maddeler altında yükseköğretim kurumlarının kuruluşu ve yönetimine ilişkin bilgiler verilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).



*Teorik başlama yaşı bir programa giriş için mevzuat ile belirlenmiş yaşı ifade etmektedir, gerçek başlama yaşı programa göre değişiklik gösterebilir.

Şekil 2: Türk eğitim sistemi genel yapısı, 2015/2016 dönemi (OECD, 2018a)

2.1.6.2. Genel eğitim yapısı. Türkiye'deki eğitim yapısı, örgün ve yaygın eğitim olarak ifade edilen, iki kısımdan oluşur. Örgün eğitimin içerisinde; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları bulunur. Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birlikte ya da bundan ayrı organize edilen eğitim çalışmalarının tamamını içerir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

2.1.6.3. Örgün eğitim.

2.1.6.3.1. Okul öncesi eğitim. İlkokul eğitimi yaşında olmayan 3 ile 5 yaş arasındaki çocuklara yönelik isteğe bağlı eğitim kademesidir. Eğitim anaokulu, uygulama sınıfı ve ana sınıflarında gerçekleştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011).

Rehberlik araştırma merkezince tanılanmış gereksinimi özel olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Bu gruptaki öğrenciler özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim alırlar. Öğrencilerin gelişim durumlarına göre eğitimin süresi uzatılabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1997).

Okul öncesi eğitiminin amaçları (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

1. Çocukları fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan geliştirerek olumlu davranışlar kazandırmak.
2. Öğrencileri temel eğitime hazırlamak,
3. Olanakları kısıtlı çevreden gelen çocuklar için uygun ortamlar oluşturmak
4. Öğrencilerin dili güzel ve doğru kullanmalarını sağlamaktır.

2.1.6.3.2. İlköğretim. İlköğretim, ülkedeki bütün vatandaşlara cinsiyet ayrımı yapılmaksızın vatandaşların fiziksel, bilişsel ve ahlaki açıdan gelişmesi için sunulan temel eğitim kademesidir. İlkokul ve ortaokulda gerçekleştirilir. Okul çağına gelmiş bütün çocuklar için zorunludur. Bu eğitim kamu okullarında ücretsiz olarak sunulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012c).

Zorunlu temel eğitim 5, 6 yaşlarında başlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d; Milli Eğitim Bakanlığı, 2012c).

İlköğretim; ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademedен oluşur. Bu kademelerin her biri dörder yıllık süreçten meydana gelmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012c). İlkokul ve ortaokulların birbirinden ayrı binada bağımsız olarak eğitim vermesi söz konusudur. Ancak olanaklara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle aynı ortamda eğitim verebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

Eğitim kademelerine öğrencilerin katıldığı yaş aralıkları (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b).

- İlkokul 5,5 - 9,5 yaşlar,
- Ortaokul 9,5 - 13,5 yaşlar,

Yaş aralıkları öğrencilerin okula başlama yaşına göre değişiklik gösterebilmektedir.

İlkokul. Zorunlu eğitimin ilk kademesidir. Bu kademe 4 yıllık eğitim-öğretim sürecinden oluşur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

İlkokul eğitiminde öğrencilere okutulan zorunlu dersler şöyledir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013).

- Türkçe
- Matematik
- Görsel Sanatlar
- Müzik
- Oyun ve Fiziki Etkinlikler
- Hayat Bilgisi
- Fen Bilimleri
- Sosyal Bilgiler
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- Trafik Güvenliği

Ortaokul. Zorunlu eğitimin ikinci kademesidir. Bu kademe 4 yıllık eğitim-öğretim sürecinden oluşur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

Ortaokul eğitiminde öğrencilere okutulan dersler şöyledir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013).

Zorunlu Dersler

- Türkçe

- Matematik
- Fen Bilimleri
- Sosyal Bilgiler
- T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
- Yabancı Dil
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- Görsel Sanatlar
- Müzik
- Beden Eğitimi ve Spor
- Teknoloji ve Tasarım
- Bilişim Teknolojileri ve Yazılım
- Rehberlik ve Kariyer Planlama

Seçmeli Dersler

- Kur'an-ı Kerim
- Hz. Muhammed'in Hayatı
- Temel Dini Bilgiler
- Okuma Becerileri
- Yazarlık ve Yazma Becerileri
- Yaşayan Diller ve Lehçeler
- İletişim ve Sunum Becerileri
- Yabancı Dil
- Bilim Uygulamaları
- Matematik Uygulamaları
- Çevre ve Bilim
- Bilişim Teknolojileri ve Yazılım
- Görsel Sanatlar
- Müzik
- Spor ve Fiziki Etkinlikler
- Drama
- Zekâ Oyunları
- Halk Kültürü

- Medya Okuryazarlığı
- Hukuk ve Adalet
- Düşünme Eğitimi

2.1.6.3.3.Ortaöğretim. Ortaöğretim, 4 yıllık zorunlu eğitim sürecidir. Genel, mesleki ve teknik eğitim veren kurumların tamamını içerir. Öğrenciler bu okulları tamamladığında diploma alırlar.

Ortaöğretimin hedefleri Milli Eğitim Temel Kanununda;

- Öğrencilerin tamamına ortaöğretim düzeyinde temel bir genel kültür eğitimi vermek koşuluyla kendilerinin içinde buldukları birey ve toplum problemlerini fark etmeleri, bu problemlere ilişkin çözümler aramaları ve ülkenin birçok açıdan gelişmesine destek sağlayacak farkındalığı edindirmek,
- Öğrencileri istek ve yetenekleri çerçevesinde bir üst eğitim kurumuna, mesleğe ve yaşama hazır hale getirmektir.

olarak ifade edilmiştir.

Ortaöğretim, programları farklı olan liselerden oluşur. Programların bazı alanlarda yoğun olduğu liseler bulunmaktadır. Bu liselere yoğunluk gösterdiği alanla ilgili olarak isimlendirilmiştir. Az nüfuslu bölgelerde bakanlığın uygun görmesi koşuluyla birden fazla programın bir arada okutulduğu çok programlı liseler oluşturulabilir. Öğrenim süresi programlara göre bakanlıkça belirlenir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

Ortaöğretim kademesinde verilen dersler liselerin türlerine göre değişkenlik göstermektedir. Liselerde verilen ortak dersler aşağıda belirtilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014);

- Dil ve Anlatım
- Türk Edebiyatı
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- Tarih
- T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
- Coğrafya

- Matematik
- Fizik
- Kimya
- Biyoloji
- Sağlık Bilgisi
- Felsefe
- Yabancı Dil
- Beden Eğitimi
- Görsel Sanatlar/Müzik
- Trafik ve İlk Yardım

2.1.6.3.4. Yükseköğretim. Yükseköğretim, ortaöğretimin devamında yer alan en az iki yıl olmak koşuluyla eğitim veren kurumların tamamını oluşturur.

Yükseköğretimle bireylere kazandırılması hedeflenen amaçlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

- Öğrencileri istek ve yeteneklerine göre ülkenin gereksinim duyduğu alanlarda yetiştirmek;
- Farklı kademelerde bilime uygun öğretim vermek;
- Ülke için önemli olanlar temel alınarak ülkenin farklı alanlardaki problemlerine çözüm bulmak amacıyla akademik çalışmalar gerçekleştirmek;
- Ülkenin farklı alanlardan gelişip ileriye gitmesi için kurum ve yöneticilerle işbirliği içinde bilimsel çalışmalar gerçekleştirmek ve bu çalışmalarını toplum faydasına sunmak ve yöneticilerce talep edilen bilimsel çalışmalarını neticelendirmek;
- Yapılan bilimsel çalışmaların yayınlarını gerçekleştirmek;
- Ülke halkının düzeyini artırıcı bilimsel çalışmaları ve çalışmaların sonuçlarını çeşitli araçlarla topluma ulaştırmaktır.

Yükseköğretim veren kurumlar; kuruluşlarına göre devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011).

Yükseköğretim veren kurumlar, çağdaş eğitim-öğretim anlayışı üzerine kurulu, yurdun ve halkın gereksinimleri temelinde bireyler yetiştirmek hedefiyle; ülkenin ve

insanlığın faydası için farklı seviyelerde akademik araştırma ve çalışmalar gerçekleştirmek hedefiyle yasayla kurulur (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Yükseköğretim veren kurumlar aşağıda belirtilmiştir.

- Üniversiteler,
- Fakülteler,
- Enstitüler,
- Yüksekokullar,
- Konservatuvarlar,
- Meslek yüksekokulları
- Uygulama ve araştırma merkezleri,

Yükseköğretim veren kurumların hedefleri, yürütülüşleri ve eğitim veren akademisyenlerle ilgili durumlar yasalarla belirlenir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012d).

Üniversitelerin ön lisans ve lisans seviyesindeki eğitim kurumlarına yurt genelinde her yıl gerçekleştirilen merkezi sınav ile ortaöğretim mezunu öğrenciler alınır. Öğrencilerin belirlenmesinde sınavdan aldıkları puan ve ortaöğretimde aldığı derslerin başarı puanı kullanılır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011).

2.1.6.4. Öğretmen eğitimi. Tarihsel gelişim sürecine bakıldığında 1981 yılına kadar öğretmenlerin yetiştirilmesi daha çok MEB tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu yıldan önce ilköğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları ve üniversiteler öğretmen eğitimi vermiştir. Bu yıldan sonra çıkan kanunla birlikte öğretmen eğitimi veren kurumların tümü üniversitelere dâhil edilerek eğitim fakülteleri öğretmen eğitimini tümüyle üstlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2007).

Mezun olan öğretmenlerin atamaları ise Kamu Personeli Seçme Sınavına katılan öğretmenler arasından, belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olanlar arasından bakanlıkça gerçekleştirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Sınıf Öğretmenliği programı dersleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenliği Programı I. Yıl Dersleri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
1	1	Türkçe - I (Yazılı Anlatım)	2
		Yabancı Dil - I (İngilizce)	3
		Uygurluk Tarihi	5
		Genel Biyoloji	4
		Temel Matematik (I)	5
		Bilgisayar (I)	5
		Eğitim Bilimine Giriş	4
		Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (I)	2
	2	Türkçe - II (Sözlü Anlatım)	2
		Temel Matematik (II)	4
		Genel Kimya	3
		Türk Tarihi ve Kültürü	4
		Yabancı Dil – II	3
		Bilgisayar (II)	5
2	Genel Coğrafya	3	
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (II)	2	
	Eğitim Psikolojisi	4	

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenliği Programı II. Yıl Dersleri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
1	1	Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
		Müzik (I)	3
		Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları (I)	2
		Türk Dili - I (Ses ve Şekil Bilgisi)	3
		Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	3
		Eğitim Sosyolojisi	3
		Çevre Eğitimi	4
		Genel Fizik	4
		Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitik	4
		2	2
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	3		
Eğitim Felsefesi	3		
Sanat Eğitimi	4		
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4		
Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları (II)	2		
Müzik Öğretimi	3		
Çocuk Edebiyatı	3		
Güzel Yazı Teknikleri	3		
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	3		

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenliği Programı III. Yıl Dersleri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS		
3	1	Ölçme ve Değerlendirme	4		
		İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	5		
		Matematik Öğretimi (I)	5		
		Drama	4		
		Hayat Bilgisi Öğretimi	5		
		Sınıf Yönetimi	3		
		Fen ve Teknoloji Öğretimi (I)	4		
		2	2	Okul Deneyimi	4
				Topluma Hizmet Uygulamaları	3
				Erken Çocukluk Eğitimi	3
Türkçe Öğretimi	5				
Matematik Öğretimi (II)	5				
3	2	Sosyal Bilgiler Öğretimi	5		
		Fen ve Teknoloji Öğretimi (II)	5		

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenliği Programı IV. yıl Dersleri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	3
		Özel Eğitim	3
		Vatandaşlık Bilgisi	3
	1	Öğretmenlik Uygulaması (I)	5
		Rehberlik	4
		Etkili İletişim	4
		Trafik ve İlk Yardım	3
		Görsel Sanatlar Öğretimi	3
4		Girişimcilik I	2
		Öğretmenlik Uygulaması (II)	6
		Araştırma İstatistikleri	3
		Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	4
	2	İlköğretimde Kaynaştırma	4
		Girişimcilik II	2
		Seçmeli (Okul Yönetimi ve Uygulamaları)	4
		Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
		Seçmeli (Dünya ve Ülkeler Coğrafyası) İşaret Dili	4

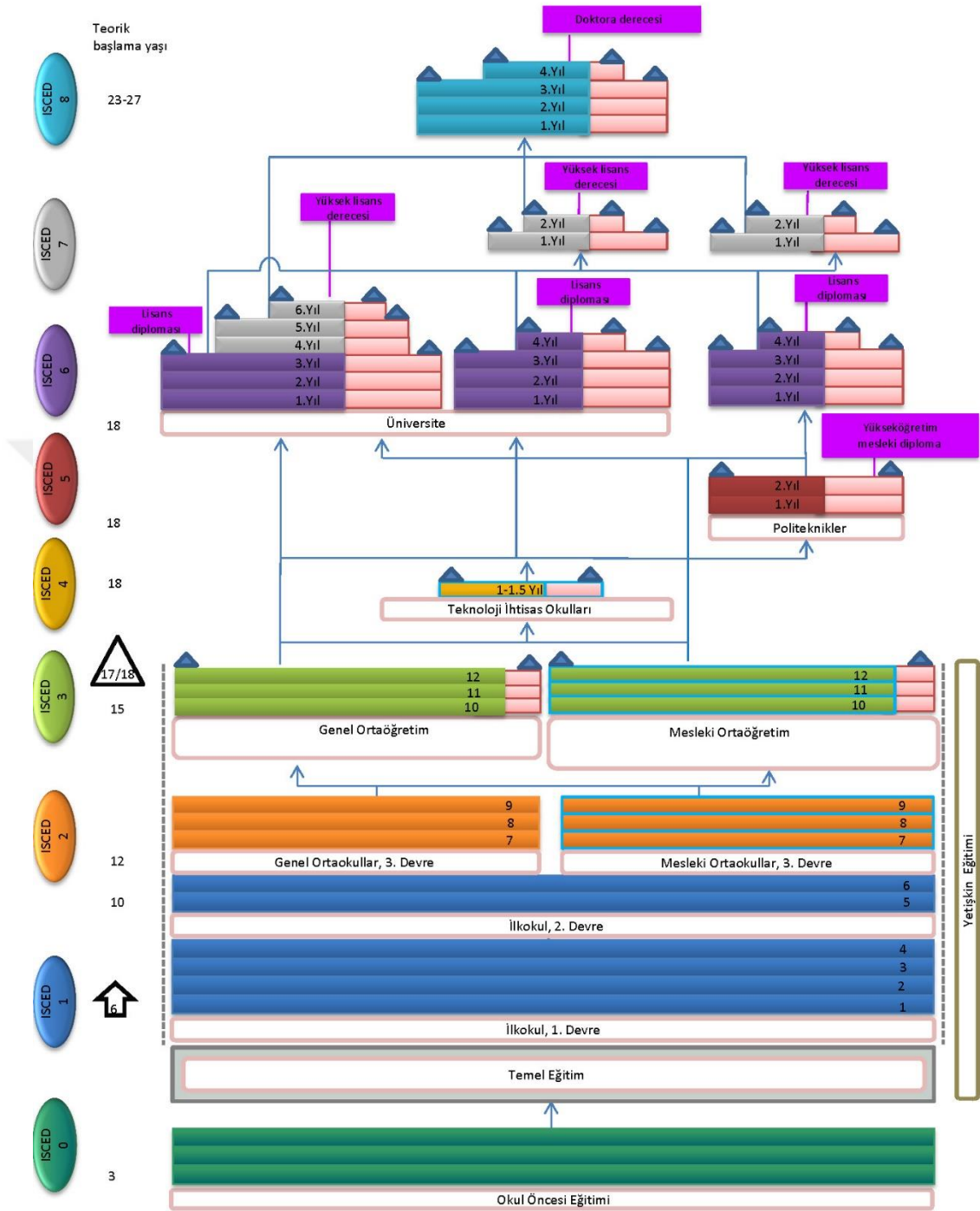
2.1.7. Portekiz eğitim sistemi.

2.1.7.1. Portekiz Cumhuriyeti Anayasasında eğitim. Portekiz Cumhuriyeti Anayasasında eğitim konusuna Kısım 1'de yer alan Başlık 3'ün Bölüm 3'ü altında kültürel haklar ve ödevler başlığı ile yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan maddeler eğitimin yasal temelini oluşturmaktadır.

Bu maddelere göre bütün vatandaşlar eğitim ve fırsat eşitliği hakkına sahiptir. Okullarda eğitim verilmesi ve başarılı öğrencilerin gelişimi devlet tarafından güvence altına alınmıştır. Devlet toplumun ve kültürün demokratikleşmesini teşvik eder. Eğitim politikasını uygularken devletin görevleri ise aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Adalet Bakanlığı, 2011).

- Herkese yönelik, mecburi ve ücretsiz temel eğitimin sunulması;
- Devlet tarafından okulöncesi eğitimin genel sistemi geliştirilecek şekilde oluşturulması;
- Eğitimin sürekli hale getirilerek eğitimsiz bireylerin ortadan kaldırılması;

- d) Becerilerine göre bütün vatandaşların yüksek seviyede eğitim, bilimsel araştırma ve sanatsal üretimden faydalanmasını sağlamak.
- e) Kademeli bir şekilde bütün eğitim aşamalarını parasız hale getirme;
- f) Okulların toplumla kaynaşmasını sağlayarak toplum okul birlikteliğini sağlamak;
- g) Yetersizliği olan bireylerin eğitim olanaklarından faydalanması için özel eğitimi destekleme;
- h) Fırsat eşitliğinin eğitimde sağlanmasını desteklemek ve kültürel aktarım olarak Portekizce işaret dilini koruması ve geliştirilmesi;
- i) Ülkeye dışarıdan gelen bireylerin Portekizceyi ve Portekiz kültürünü öğrenmelerini sağlamak;
- j) Ülkeye dışarıdan gelen çocukların eğitim hakkından faydalanmaları için gerekli destekleri sağlamak.



*Teorik başlama yaşı bir programa giriş için mevzuat ile belirlenmiş yaşı ifade etmektedir, gerçek başlama yaşı programa göre değişiklik gösterebilir.

Şekil 3: Portekiz eğitim sistemi genel yapısı, 2015/2016 dönemi (OECD, 2018b)

2.1.7.2. Genel eğitim yapısı. Portekiz’de eğitim süresi 12 yıldır. Bu eğitim zorunlu ve ücretsiz olarak sunulmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Temel eğitim 6 yaşında başlamaktadır ve birbirini takip eden üç devreye bölünmüştür. Birinci devre dört yıl, ikinci devre iki yıl ve üçüncü devre üç yıldan oluşur. Üçüncü devreden sonra öğrenciler diploma almaktadır. Ortaöğretim üç yıldan oluşmaktadır (UNESCO, 1999; Eurydice, 2005; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a).

2.1.7.3. Örgün eğitim.

2.1.7.3.1. Okul öncesi eğitim. Okulöncesi eğitim, yaşam boyu eğitim sürecinde temel eğitimin birinci aşamasıdır (UNESCO, 1999).

Portekiz’de okul öncesi eğitim ilk olarak 1973 yılında eğitim sistemi içinde yer almıştır. Ülkede ilk resmi anaokulları (Jardim de Infância) ise Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından 1978 yılında kurulmuştur. Daha sonra 1997 yılında yayınlanan yasa ile okul öncesi eğitimin genel, eğitici ve bireysel ilkeleri tanımlanmıştır.

Okul öncesi eğitim, üç ile altı yaşları arasındadır ve mecburi değildir. Kamu okullarında ve özel anaokullarında sağlanmaktadır. Devlet anaokulları ücretsizdir, özel anaokullarında ise ücret ödenmektedir (Çiftçi, 2014; Eurydice, 2005).

2.1.7.3.2. Temel eğitim. Yasa kapsamında eğitim 6 ve 18 yaşları arasındaki bireyler için zorunludur. Öğrencilerin devlet okulları, özel okul ya da vakıf okullarına başvurmaları gerekmektedir. Temel eğitim birbirini takip eden üç devreye bölünmüştür (UNESCO, 1999; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a).

Eğitim devrelerine öğrencilerin katıldığı yaş aralıkları (Eurydice, 2005).

- 1. Devre 6-10 yaş,
- 2. Devre 10-12 yaş,
- 3. Devre 12-15 yaş.

1. Devre (1º Ciclo). Bu süreç 4 yıldır. Eğitim tek bir öğretmen tarafından gerçekleştirilir ancak bazı özel alanlarda farklı öğretmenlerce desteklenebilir

(UNESCO, 1999). Öğrencilerin bu devrede aldığı dersler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Eurydice, 2005; EP-Nuffic, 2012).

Genel dersler;

- Portekizce,
- Çevre Bilimi,
- Matematik,

Zenginleştirme etkinlikleri olarak okutulan dersler ise;

- İngilizce
- Sanat Eğitimi
- Beden Eğitimi
- Müzik Eğitimi
- Sözlü Anlatım,

Seçmeli olarak okutulan konu ise;

- Ahlak ve Din Eğitimi'dir.

Birleştirilmiş temel okul olarak adlandırılan okullarda öğrenci sayısına göre tek kampüs ya da bina içinde birinci, ikinci ve üçüncü devre okulları ile anaokulu birlikte bulunabilmektedir.

Öğrenci sayısının fazla ya da binanın yetersiz olduğu okullarda Sabah-Öğle şeklinde ikili öğretim uygulanabilmektedir (Erginer, 2007).

2. Devre (2º Ciclo). Bu aşama 2 yıllık süreyi kapsar. Öğrenme süreci temel seviyede disiplinlerarası olarak gerçekleştirilir. Çoğunlukla eğitim her alan için bir öğretmenle gerçekleştirilir (UNESCO, 1999; EP-Nuffic, 2012). Öğrencilerin bu devrede aldığı dersler aşağıda belirtilmiştir (Eurydice, 2005).

- Portekizce
- Matematik
- Portekiz Tarihi ve Coğrafyası
- İngilizce (Seviye 1-2)
- Doğa Bilimleri

- Görsel Eğitim (Sanat)
- Teknik Eğitim (El Sanatları)
- Beden Eğitimi
- Müzik Eğitimi
- Katoliklik, Ahlak ve Din Eğitimi (Seçmeli)

İkinci devre eğitimi; devlet okullarında, özel okul ve vakıf okulları ile uzaktan eğitim merkezlerinde verilmektedir. Uzaktan eğitimden az sayıda öğrenci yararlanmaktadır. Uzaktan eğitim, temel eğitimde birinci devrenin ardından ikinci devre eğitimini tamamlayamamış belirli bir yaş kesimi ile coğrafî olarak ulaşılması zor alanlarda yaşayan öğrenciler için oluşturulmuştur. Engelli öğrenciler kaynaştırma eğitimi esas alınarak normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alır (Erginer, 2007).

3. *Devre (3° Ciclo)*. Temel eğitimin son 3 yılını oluşturur. Müfredat birçok mesleki alanı içeren birleştirilmiş bir müfredat etrafında organize edilir. Öğretim her ders veya ders grubu için ayrı bir öğretmenle gerçekleştirilir (UNESCO, 1999; EP-Nuffic, 2012).

Üçüncü devrede öğrencilerin aldığı dersler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Eurydice, 2005).

- Portekizce
- Matematik
- İngilizce (Seviye 3-4-5)
- İkinci yabancı dil Fransızca, İspanyolca, Almanca (Seviye 1-2-3)
- Doğa Bilimleri
- Fizik ve Kimya
- Tarih
- Coğrafya
- Beden Eğitimi
- Görsel Eğitim (Sanat)*
- Teknik Eğitim (El Sanatları)
- Tiyatro/Müzik*
- Bilgisayar ve Bilişim okulun bir alternatifidir (sadece 7. ve 8. yılda)
- Ahlak ve Din Eğitimi (Seçmeli)

Öğrenci 9. yılda okulun durumuna göre Görsel Eğitim, Teknik Eğitim, Müzik ve Drama dersleri arasından birini seçmek zorundadır.

Bu devrede genel derslerin yanı sıra öğrencilere rehberlik ve mesleğe yönelme, iş yaşamını tanıma türü dersler de verilmektedir.

Bu devrede farklı bir model ile akşam dersleri verilmektedir. Öğrenciler bir önceki devrede olduğu gibi ailelerinin ikamet ettiği yere veya işyerlerinin bulunduğu bölgelerdeki okullara devam etmek zorundadırlar.

Bu devre sonunda (dokuzuncu sınıf) öğrencilere temel eğitim diploması verilmektedir. Verilen bu diploma ile öğrenciler genel veya mesleki-teknik ortaöğretimden herhangi birine devam edebilir (Erginer, 2007).

Eğitimin bütün devrelerinde disiplin dışında, öğretim programıyla ilişkili alanlar vurgulanmaktadır. Bunlar;

- Kişisel ve sosyal eğitim alanlarını meydana getiren program çalışmalarının artırılması,
- Araştırma ve gözlem çalışmaları,
- Vatandaşlık gibi derslerdir (Eurydice, 2005).

2.1.7.3.3. Ortaöğretim. Bu aşamaya başlamak için öğrencilerin 9 yıldan oluşan mecburi eğitimi bitirmiş olmaları gerekir. Bu kademeye öğrenciler temel eğitim diploması ile kabul edilir. Mesleki okullara girmek isteyen öğrenciler ise mecburi eğitimi bitirmeleri veya bir eşdeğer yeterlik almaları gerekir. Bu aşamada sınıflardaki öğrenci sayıları 15 ile 26 arasında farklılık göstermektedir. Bu kademede bütün öğrencilerin yaşlarında üst sınır 18, alt sınır 14-15 olması gerekir. Yaşları 18'in üzerinde olan öğrenciler yetişkin eğitime kayıt olurlar. Kamuya ait ortaöğretim okulları parasızdır. Ortaöğretim 3 yıl süresince devam eder. Bu yılları 10, 11 ve 12. sınıflar oluşturur (Eurydice, 2005; UNESCO, 1999).

Öğrenciler bu kademede iki farklı eğitim programından birine kayıt yaptırabilir. Bu programlar şunlardır (Çiftçi, 2014):

- Genel eğitim verilen programlar,
- Mesleki eğitim verilen programlar.

Genel ortaöğretim okulu eğitim programları 1993-1994 öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır. Bu okullara devam eden öğrenciler 15-18 yaş arasındadır. Öğrenim süresi üç yıl olup 10, 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır.

Genel liseler dört çalışma alanından oluşturulmuştur. Bu alanlar; Fen Bilgisi, Sanat, Ekonomik ve Sosyal Bilimler, Spor şeklinde sınıflanmıştır.

Bütün alanlarda okutulan zorunlu dersler;

- Portekizce,
- Yabancı Dil,
- Felsefe,
- Beden Eğitimi (yetişkin dersleri hariç)
- Din ve Ahlak Eğitimi

olup dersler ve ağırlıkları çalışma alanlarına göre farklılaşmaktadır (Erginer, 2007).

Portekiz’de mesleki ortaöğretim okulu eğitim programları 17 meslek dalında gruplandırılmıştır. Eğitim süresi genel liselerde olduğu gibi üç yıldır. Bazı meslek liselerinde mezuniyet öncesinde staj zorunluluğu bulunmaktadır (Erginer, 2007). Portekiz’de genel liseler, mesleki liseler ile sanat okullarında bulunan çalışma alanları ve mesleki programlar için ayrı ayrı ulusal ortaöğretim programları oluşturulmuştur. Derslerin müfredata uygun olarak yürütülüp yürütülmemesi ve öğretmenlerin denetiminden okul müdürleri sorumludur (Çiftçi, 2014). Öğrenciler okuldaki sınavlarını tamamladıktan sonra ülke geneli yeterlik sınavları sonucunda meslek diploması almaya hak kazanırlar (Erginer, 2007). Bu diploma ortaöğretim diplomasına eş değer olarak tanınmaktadır (Eurydice, 2005).

2.1.7.3.4. Ortaöğretim sonrası yükseköğretim harici okullar. Bu programlar, ortaöğretim ve yükseköğretim arasında yer alır. Ortaöğretim okulu mezunlarının bilgi düzeyini genişletme ve öğrencileri bir üst seviye derslere ya da doğrudan işgücü piyasasına girmeye hazırlama amacı vardır (Eurydice, 2012). Bu alanda Portekiz’de Teknoloji İhtisas Okulları (Technological Specialisation Courses (CET)) bulunmaktadır. Bu okullar öğrencilerin farklı teknolojik alanlarda mesleki yeterlik ve kapasitelerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

2.1.7.3.5. *Yükseköğretim.* Portekiz’de yükseköğretim üniversite ve politeknik olarak adlandırılan kurumlarda yapılmaktadır. Ayrıca askeri yüksekokullar ve polis yüksekokulları gibi diğer bakanlıklara eleman yetiştiren okullar da bulunmaktadır. Üniversiteler lisans ve lisansüstü birçok programa sahip büyük yükseköğretim kurumlarıdır. Politeknikler ise daha alt düzeyde yükseköğretim kurumları olup programlar daha çok mesleki eğitim içeriklidir. Portekiz’de 14’ü devlet, 10’u özel olan toplamda 24 üniversite bulunmaktadır (Çiftçi, 2014).

Portekiz’de yükseköğretim veren kurumlar üniversiteler ve teknik okullardır. Bu kurumlar devlet, özel ve yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yapan kurumlar tarafından sağlanmaktadır. Devlet tarafından sağlanan yükseköğretimi; üniversiteler ve teknik enstitüler oluşturmaktadır. Özel ve işbirliği içindeki yükseköğretim ise üniversitelerde, birleştirilmemiş üniversite kolejlerinde, teknik enstitülerde ve yükseköğretim okullarında verilmektedir. Bu kurumlar arasında geçiş yapılabilmektedir. Yükseköğretime giriş ve başvuru şartları her yıl ayrı olarak belirlenmektedir. Aşağıda 2004 yılında yükseköğretime giriş için uygulanan gerekli şartlar maddeler halinde belirtilmiştir;

- 12 yıllık veya eşdeğer eğitimi başarıyla bitirmek,
- Başvurulmak istenen bölüme uygun ulusal sınava katılmış olmak,
- Başvurduğu alanla ilgili gerekli ön koşulları sağlamak gereklidir.

Bunların yanında özel durum taşıyan adaylar için yasalarla oluşturulmuş özel şartlar da bulunmaktadır (Eurydice, 2005).

Üniversiteler. Devlet üniversiteleri 24 Eylül tarihli 108/1988 sayılı kanun ve 19 Eylül tarihli 170/1996 sayılı kanuna göre yönetilmektedir. Bu kanunlara göre üniversitelerce verilen eğitim üniversite içerisindeki fakülteler, enstitüler ve bağımsız kurumlarca organize edilir. Bu kurumlar özel yasalarla hükümet tarafından oluşturulur. Özel ve vakıf üniversiteleri ise ilgili kanuna göre yönetilir.

Üniversitelerde öğrencilere aşağıdaki alanlarda eğitim sunulur;

- Eğitim Bilimleri
- Öğretmen Eğitimi
- Görsel Sanatlar
- Sosyal Bilimler

- Psikoloji
- Antropoloji
- Mimarlık
- Sosyoloji
- Yönetim
- Ekonomi
- Hukuk
- Doğal Bilimler
- Matematik
- Bilgi Teknolojileri
- Sağlık
- Mühendislik ve Teknoloji
- Ziraat
- Medya
- Müzik
- Beden Eğitimi
- Sosyal Hizmetler
- Askeri Dersler
- Edebiyat ve Beşeri Bilimler (Teoloji İçerir)

Üniversite eğitimi 19 Eylül tarihli 115/1997 yasa ile 4 bölümde düzenlenmiştir. Bunlar; Önlisans (bacharelato), lisans (licenciatura), master ve doktora şeklindedir (UNESCO, 1999).

Politeknik okullar. Politeknik okullar, ilk olarak 1979 yılında sisteme girmiş olup sayıları 1986 yılında artmaya başlamıştır. Portekiz’de iki ya da daha fazla yüksekokulun birleşmesiyle oluşturulan okullardır. Ayrıca büyükşehirler dışında kalan daha çok küçük kente kurulan küçük üniversiteler de politeknik olarak adlandırılmaktadır (Erginer, 2007; UNESCO, 1999).

Özel veya vakıf politeknik okulu olarak da adlandırılan bu kurumlar kültürel ve teknik eğitim vererek öğrencilere yüksek nitelik ile mesleki uzmanlık kazandırma ve ilgili bölgenin gelişmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu okullar akademik, pedagojik, yönetim ve finansal olarak bağımsızdır (UNESCO, 1999).

2.1.7.3. Öğretmen eğitimi. Portekiz’de 1970 yılının ortalarından itibaren asıl amacı okul öncesi ve temel eğitimde görev yapan öğretmenleri yetiştirmek olan öğretmen kolejleri kurulmaya başlanmıştır. Bu kolejler üniversitelerden bağımsız olarak faaliyet göstermiştir. Bahsedilen kurumlar aynı zamanda ortaöğretimde görev yapacak olan ilgili alan öğretmenleri içinde pedagojik formasyon eğitimi vermiştir. Bu okullar 1979 yılından itibaren politeknik kurumlarına dönüştürülmüştür (Campos, 2000).

Portekiz’de anaokulu, ilk devre, ikinci devre ve üçüncü devrede görev yapacak öğretmenlerin 46/1986 sayılı kanun ve 115/ 1997 sayılı kanun gereği teknik bir enstitü veya uygun türde eğitim veren bir üniversiteden licenciatura (lisans) derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin tamamının birleşik son kademe ik yıllık mesleki yeterliliğe sahip olmaları gerekir (Eurydice, 2005).

Portekiz’de öğretmen atamaları ise ülkemizden farklı bir şekilde gerçekleşmektedir. Ülkede merkezi bir sınav yapılmamaktadır. Öğrenciler lisans eğitimlerinden sonra pedagojik formasyon eğitimi derslerini içeren iki yıllık bir yüksek lisans eğitimi almaktadır. Mezun olan öğrenciler okullarla doğrudan sözleşme imzalamaktadır. Ayrıca öğrenciler ikinci sınıfta iken herhangi bir okul ile anlaşarak stajyer öğretmen olarak işe başlayabilmektedir (Çiftçi, 2014). Devlet okullarında görev yapan tüm öğretmenler devlet memuru olarak çalışmaktadır (Eurydice, 2005).

Sınıf Öğretmenliği Programı 1. Kademe Dersleri

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenliği Programı 1. Kademe I. Yıl Dersleri (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
1	1	Dramatik Gelişim I	3.0
		Motor Gelişim	3.0
		Müzikal Gelişim I	3.0
		Sanatsal Gelişim	3.0
		Matematik I	6.0
		Portekizce I	6.0
		Fizik ve Kimya	6.0
	2	Dramatik Gelişim II	3.0
		Motor Öğrenme	3.0
		Müzikal Gelişim II	3.0
		Matematik II	6.0
		Portekizce II	6.0
		Dünya Bilimleri ve Yaşam	6.0

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenliği Programı 1. Kademe II. Yıl Dersleri (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS	
1	1	Dramatik Gelişim III	3.0	
		Müzikal Gelişim III	3.0	
		Matematik III	6.0	
		Portekizce III	6.0	
		Portekiz Tarih ve Coğrafyası	6.0	
		Toplum Sağlığı	6.0	
		2	Matematik IV	6.0
	Portekizce IV		6.0	
	Seçmeli FAD (CN)		3.0	
	2		Seçmeli FAD (E/P/M)	3.5
			Eğitim Tarihi ve Felsefesi	4.5
			Not alma metot ve teknikleri	2.5
			Öğretme ve öğretim sürecini planlama ve değerlendirme	4.5

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenliği Programı 1. Kademe III. Yıl Dersleri (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
3	1	Matematik V	6
		Çocuk Edebiyatı	6
		Eğitim Sosyolojisi	2.5
		Eğitim İletişim ve Teknolojisi	4.5
		Eğitim Kurumlarının Gözlemi	6.5
	2	Seçmeli FAD (CHS)	3.0
		Seçmeli FEG	4.5
		Portekiz Dili Öğretimi	4.5
		Matematik Öğretimi	4.5
		Yazılı ve Sözlü Anlatım	4.5
		Çevre Çalışmaları Öğretimi	4.5
		Okul Etkinliklerinin Gözlemi	6.5

Tablo 8.

Seçmeli FEG ve FAD Dersleri (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

	Ders Adı
FEG	Gelişim Psikolojisi
	Kültürlerarası Eğitim ve Yurtaşlık
	Bilim Tarihi
	Medya Eğitimi
	Çevre Eğitimi ve Yorum
	Eğitimsel İletişim
FAD	Yetişkin Eğitimi ve Topluluk Hareketi
	Matematikçi Diyalogları
	Portekiz Dili
	Yaratıcılık Teknikleri ve Teorisi
	Beslenme ve Sağlık
	Çevre Bilimi
	Beşeri Coğrafya – Avrupa’da ve Dünya’da Portekiz

Sınıf öğretmenliği 1. kademe programını başarıyla tamamlayan öğrenciler 2. kademede 1. devre sınıf öğretmenliği ve 2. devre sınıf öğretmenliği bölümlerinden birini tercih ederek eğitimlerine devam etmektedirler.

Tablo 9.

1. Devre Sınıf Öğretmenliği Programı 2. Kademe Dersleri (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
1	1	Anlatım Öğretimi	3.0
		Çevre Çalışmaları Öğretimi	3.0
		Disiplinlerarası Seminer 1	3.0
		Okul Organizasyonu ve Yönetimi	2.5
		Seçmeli Ders I	2.5
		Araştırma Organizasyonu	2.5
		Staj I	13.5
	2	Matematik Öğretimi	3.0
		Portekiz Dili Öğretimi	3.0
		Disiplinlerarası Seminer 1	3.0
		Seçmeli Ders II	2.5
		Mesleki Etik	2.5
		Staj II	16

Tablo 10.

1. ve 2. Devre(Bütünleşik) Sınıf Öğretmenliği Programı 2. Kademe I. Yıl Dersleri (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
1	1	Anlatım Öğretimi	3.0
		Matematik Öğretimi	3.0
		Deneysel Bilim Eğitimi	2.5
		Yer Bilimleri ve Yaşam	6.0
		Tarih ve Coğrafya	6.0
		Matematik	4.5
		Okul Organizasyonu ve Yönetimi	2.5
	Seçmeli Ders I	2.5	
	2	Çevre Derslerinde Müfredat	4.5
		Portekizce	4.5
		Disiplinlerarası Seminer 1	2.5
		Meslek Etiği	3.0
		Staj I	15.5

Tablo 11.

1. ve 2. Devre(Bütünleşik) Sınıf Öğretmenliği Programı 2. Kademe II. Yıl Dersleri (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

Yıl	Dönem	Ders Adı	ECTS
2	1	Portekiz Dili Öğretimi	3.0
		Eğitimsel Etkinliklerin Birleştirilmesi	2.5
		Eğitim Araştırmaları	2.5
		Disiplinlerarası Seminer II	3.0
	Seçmeli Ders II	2.5	
		Staj II	16.5
	2	-	

Tablo 12.

Seçmeli Dersler (Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, 2013).

Dönem	Ders Adı
1	Kültürlerarası Eğitim ve Yurттаşlık
	Bilim Tarihi
	Cinsel Eğitim
	Medya Eğitimi
2	Yetişkin Eğitimi ve Topluluk Hareketi
	Özel Eğitim
	Uygarlık Tarihi

2.2. İlgili Araştırmalar

Sharma vd. (2006) aday öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin endişe ve tutumları ile engelli bireylerle etkileşime girme düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma Avustralya, Kanada, Hong Kong ve Singapur'da bulunan üniversitelerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları Singapur ve Hong Kong'un olduğu doğu ülkelerindeki öğrenciler ile Kanada ve Avustralya'daki öğrenciler arasında önemli farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Bu ülkelerdeki katılımcıların doğudaki meslektaşlarına göre yetersizliği olan öğrencilere yönelik daha olumlu duygu, tutum ve daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını göstermiştir.

Sharma, Moore & Sonawane (2009)'in "Hindistan'ın Pune şehrindeki "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum ve Endişeleri" adlı çalışmaları

Maharashtra eyaletinde bulunan Pune Üniversitesi'nde eğitim gören 480 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Attitudes Towards Inclusive Education scale (ATIES) ve Concerns about Inclusive Education Scale (CIES) ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yetersizliği olan öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmesine yönelik tutumlarının az derecede olumsuz olduğu, endişe düzeylerinin ise orta derecede olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma eğitim derecesi yüksek olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha olumlu tutum sahibi olduğunu ortaya koymuştur.

Shaukat, Sharma & Furlonger (2013) Pakistanlı ve Avustralyalı öğretmen adaylarının engeli olan öğrencilerin normal sınıflarda kaynaştırılmasına yönelik tutum ve özyeterliklerini araştırmışlardır. Araştırma Avustralya ve Pakistanda öğretmenlik eğitimi gören 317 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Attitudes towards Inclusive Education Scale (ATIES)” ve “Teacher Efficacy in Inclusive Practice (TEIP)” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma Pakistanlı öğretmen adaylarının Avustralyalı katılımcılara göre daha yüksek özyeterlikleri olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, eğitim düzeyi ve yetersizliği olan çocuklarla daha önce yaşanmış deneyimlerin Pakistanlı öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üzerinde önemli derecede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu değişkenlerin Avustralyalı öğretmen adaylarının algılarının değişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak her iki ülke katılımcılarının tutumları karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Nketsia & Saloviita (2013) Ganalı öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bakış açılarını ve bilgi düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma Gana'da mezuniyet aşamasındaki 200 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri “Knowledge on Inclusive Education Scale’ (KIE)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu, katılımcıların neredeyse tamamının kaynaştırmayı kavram olarak tanıdığını göstermiştir. Ancak katılımcıların yalnızca üçte biri özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapmaya kendini yeterli hissetmiştir. Özel gereksinimli bireyle daha önce yaşantısı olan öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre bilgi düzeyleri ve öz yeterlik algıları önemli derecede daha yüksektir.

Aker (2014) öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının hangi değişkenler tarafından etkilendiğini araştırmıştır. Araştırmaya Trakya Üniversitesi'nde öğretmenlik eğitimi alan 596 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Ergin (2014) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu kaynaştırmaya yönelik tutumun bütün bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak kaynaştırmaya yönelik tutumları, mesleki yeterlik algıları ile öğretmenin branşının daha çok etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre zihin engelliler öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin diğer bölümlere göre dördüncü sınıfta öğrenim görenlerin birinci sınıfta öğrenim görenlere göre ve kaynaştırma dersi alanların bu dersi almayanlara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur.

Engin vd. (2014) Kars şehir merkezinde çalışan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma kapsamında veri toplamak için araştırmacılar tarafında ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek kaynaştırma eğitimi veren 42 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonunda erkek öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarının kadın meslektaşlarına göre biraz daha olumlu olduğu, medeni durum ve kıdem tutum üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Ayrıca sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve görüşlerinin daha olumsuz olduğu ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin tutumlarının ise daha olumlu olduğu görülmüştür.

Kraska & Boyle (2014)'un “Okulöncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları” adlı çalışmalarına Avustralya'nın Victoria şehrinde yaşayan 465 okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması 21 maddeden oluşan “The Teachers' Attitudes Towards Inclusion Scale Adjusted (TAISA)” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma kaynaştırma bölümünü tamamlayan ve sınıf düzeyi yüksek olan katılımcıların diğer katılımcılara göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Thaver & Lim (2014) Singapur'da gerçekleştirilen politika değişikliği döneminde, 1538 öğretmen adayının engelliliğe ve kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmanın verileri “Attitude towards Disabled People (ATDP-A)” ve “Attitudes towards Inclusive Education Scale (ATIES)” kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma öğretmen adaylarının engellilik konusunda bilgi ve tecrübelerinin çok az olduğu ve genellikle engelli insanlara karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermiştir.

Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) Yunanistan’da resmi devlet okullarında eğitim gören öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumların öz-yeterlik algılarından nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Araştırma okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda eğitim veren 416 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir.

Niyazibeyoğlu (2015) İstanbul’un Arnavutköy ve Beylikdüzü ilçelerindeki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya iki ilçede görev yapan 527 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında dilimize Kırcalı-İftar tarafından uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucu Arnavutköy’de görev yapan öğretmenlerin Beylikdüzü’ndeki meslektaşlarına göre kaynaştırma eğitime ilişkin daha olumlu tutum sahibi olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs, seminer vb. faaliyetlere katılmaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sharma, Shaukat & Furlonger (2015)’in “Pakistan’daki Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları” adlı çalışmaları Pakistan’da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 194 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri demografik bilgi formu, “Attitudes towards Inclusive Education Scale”, “Teacher Efficacy in Inclusive Practice (TEIP)” araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarından erkeklerin kadınlara göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Yuknis (2015) Birleşik Devletler ’deki öğretmen adaylarının işitme problemi olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olarak, özel eğitim dersi almadan ve aldıktan sonraki bakış açılarını araştırmıştır. Araştırmanın verileri “Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS)” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda özel eğitim dersi almanın öğrencilerin bakış açıları üzerinde önemli bir değişiklik oluşturmadığı görülmüştür.

Güleryüz & Özdemir (2015) sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmaya Zonguldak'ta görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni ile üniversitede eğitim gören 195 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonunda iki grubun görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinden mesleğinde ilk on yılını çalışan öğretmenlerin, diğer meslektaşlarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Yada (2015) Japonyalı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamasına yönelik tutum ve öz yeterliklerini araştırmıştır. Araştırma ilkokul ve ortaokulda görev yapan 359 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri “The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)” ve “Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)” ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına olumlu baktıklarını ancak bazı endişelere sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin ise diğer ülkelerle karşılaştırıldığında önemli derecede düşük olduğu görülmüştür.

Kandhari & Chowdhry (2016) Hindistan'daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma ile ilgili deneyim ve bilgilerinin az olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük ölçüde kaynaştırma uygulamalarını desteklemediği ortaya çıkmıştır.

Saloviita & Schaffus (2016) Finlandiya ve Almanya'nın Brandenburg şehrinde yaşayan öğretmenlerin tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmaya Finlandiya'dan 298, Brandenburg'tan 163 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara 10 maddeden oluşan “Teachers' Attitudes towards Inclusive Education” ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucu Finlandiyalı öğretmenlerin Brandenburg'lu öğretmenlere göre daha olumlu tutum sahibi oldukları görülmüştür.

Kumar (2016) Hindistan'da üniversite ve okullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya 100 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Wilczenski tarafından geliştirilen “Attitudes toward Inclusive Education Scale (ATIE)” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucu

üniversitede çalışan ve kadın olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla olumlu tutum sahibi olduğunu göstermiştir.

Okyay, Mutluer & Peker (2016) okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma kapsamında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden 177 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Araştırma verileri "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucu öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının önceki sınıflardakilere göre ve özel eğitim dersi alanların, dersi almayanlara göre tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Main, Chambers & Sarah (2016) Şeyşeller'deki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutum ve inançlarını araştırmışlardır. Araştırmacılar katılımcılardan kaynaştırma dersi almadan önce ve aldıktan sonra veri toplamışlardır. Araştırma sonucu Şeyşelli öğretmen adaylarının kaynaştırma dersi aldıktan sonra kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutum ve inanca sahip olduklarını göstermiştir.

Orakcı vd. (2016) literatürdeki kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumları ile ilgili yapılan çalışmaları cinsiyet ve özel eğitim dersi alma durumuna göre incelemişlerdir. Araştırma kapsamında cinsiyet ile ilgili 28, özel eğitim öğrenimi ile ilgili 23 çalışma incelenmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet ve özel eğitim dersi alma durumunun kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin branşının kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Song (2016) Japon ve Koreli genel eğitim okulları ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya 191 Japon ve 102 Koreli öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Tschannen-Moran & Woolfolk tarafından geliştirilen "Sense of Efficacy Scale (TSES)", ve Cochran'ın geliştirdiği "Scale of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Classrooms (STATIC)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu genel eğitim öğretmenleri arasında; Koreli öğretmenlerin Japon öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik sahibi olduğunu göstermiştir. Ancak Koreli ve Japon özel eğitim öğretmenleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Koreli genel eğitim öğretmenleri, Koreli özel

eğitim retmenlerine göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahiptir. Ancak bu retmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları daha az olumludur.

Nketsia (2017) Ganalı retmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma kapsamında Gana’da c devlet niversitesinden retmen adayının görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda retmen adaylarının yetersizliği olan bireylerle iletişim kurmada sorun yaşamadığı ve kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Bayar & stn (2017) ilkokullarda görev yapan retmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarını araştırmışlardır. Araştırmaya Amasya’da görev yapmakta olan 502 retmen katılmıştır. Araştırma verileri “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar leği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda;

- Cinsiyet ile kaygı düzeyleri arasında,
- ğrenim durumu ile duygu ve tutum düzeyleri arasında,
- Özel eğitim alma durumu ile tutum ve kaygı düzeyleri arasında,
- Tecrübe ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında,

anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak yaş ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Mngo (2017) Kamerun’da kaynaştırma eğitimi programının pilot uygulamasına tabi tutulan retmenlerin tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya iki dilde eğitim veren yedi ortaokuldan 346 retmen katılmıştır. Araştırmada veriler “Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities (ORI)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu erkek retmenlerin, kadın retmenlere göre kaynaştırmayı daha çok destekledikleri görülmüştür. Bunun yanında yaş olarak büyük, deneyim sahibi, yeterlik sahibi ve daha çok eğitim almış retmenlerin diğer retmenlere göre kaynaştırma eğitimini daha fazla destekledikleri görülmüştür.

ştemberger & Kiswarday (2018) Slovenyalı okul öncesi ve ilkokul retmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma verileri MATIES kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucu okul öncesi retmenlerinin ilkokul retmenlerine göre daha fazla olumlu tutum sahibi olduğunu göstermiştir.

Low, Lee & Che Ahmad (2018) Malezyalı öğretmen adaylarının otizmli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmaya katılan 264 öğretmen adayına bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmeni adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre otizmli öğrencilerin kaynaştırılmasını daha az destekledikleri görülmüştür.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar yetersizliği olan bireylere yönelik olumsuz tutumların azalmakta olduğunu gösterdiği ileri sürülebilir. Kaynaştırma eğitiminde olumsuz tutumların yerini tamamen olumlu tutuma bırakması eğitimde fırsat eşitliği açısından önem taşımaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygılarını incelemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar olanı olduğu gibi saptamaya/tanımlamaya çalışan çalışmalardır (Erkuş, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem seçme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örneklem araştırmacının amacına uygun olarak kendi yargısıyla belirlediği örneklem türüdür (Ural & Kılıç, 2013). Araştırmacının 2014/2015 öğretim döneminde Erasmus programı kapsamında Portekiz'in Vila Real şehrinde bulunan Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro'ya gidecek olması ve aynı zamanda lisansüstü eğitimine Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde devam etmesinden dolayı örneklem olarak;

Portekiz'de

- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Escola Superior de Educação de Lisboa
- Universidade de Évora
- Universidade de Aveiro

Türkiye'de

- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

seçilmiştir. Portekiz’de bulunan üniversitelerin Türkiye’deki üniversitelere göre öğrenci mevcutlarının az olması sebebiyle araştırma Portekiz’de 4 farklı üniversitede gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya Katılanların betimsel istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 13.

Araştırmaya Katılanların Ülkeler Bazında Cinsiyetlere Göre Dağılımları

	Erkek		Kadın		Toplam	
	N	%	n	%	N	%
Türkiye	37	30,3	85	69,7	122	50,6
Portekiz	6	5	113	95	119	49,4
Toplam	43	17,8	198	82,2	241	100

Araştırmaya katılanların ülkeler bazında cinsiyetlere göre dağılımına ilişkin Tablo 13 incelendiğinde; araştırmaya Türkiye’den 37 erkek (%30,3) ve 85 kadın (%69,7) olmak üzere toplam 122 Türk katılımcı (%50,6); Portekiz’den 6 erkek (%5) ve 119 kadın (%95) olmak üzere toplam 119 Portekizli öğretmen adayı (%49,4) katılmıştır. Genel toplamda araştırmaya 43 erkek (17,8) ve 198 kadın (%82,2) olmak üzere 241 öğretmen adayının (%100) katıldığı görülmektedir. Araştırma katılımcılarının cinsiyetleri değerlendirildiğinde iki ülkedeki kadın öğretmen adayları grubun büyük çoğunluğunu (%82,2) oluşturmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018) verilerine göre 2016-2017 öğretim yılında Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdaki tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14.

Türkiye’de 2016-2017 öğretim yılında devlet ve vakıf üniversitelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları

Erkek		Kadın		Toplam	
N	%	N	%	N	%
7401	26,9	20156	73,1	27557	100

(Yüksek Öğretim Kurumu, 2018)

Tablo incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının sayısının (73,1%), erkek öğretmen adaylarının sayısına (26,9%) göre büyük ölçüde çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada ortaya çıkan cinsiyet dağılımının Türkiye genelindeki dağılımla aynı yönde olduğu görülmektedir. Bu durumun sınıf öğretmenliği mesleğini erkek öğretmen adaylarının daha az tercih etmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 15.

Araştırmaya katılanların üniversitelere göre dağılımları

	Üniversite	N	%	Toplam (%)
Portekiz	Universidade de Evora	18	7,5	49,4
	Escola Superior de Educação de Lisboa	30	12,4	
	Universidade de Aveiro	21	8,7	
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	50	20,7	
Türkiye	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	122	50,6	50,6
	Toplam	241	100,0	

Araştırmaya katılanların üniversitelere göre dağılımına ilişkin Tablo 15 incelendiğinde; araştırmaya Portekiz’den Universidade de Evora 18 öğretmen adayı (%7,5), Escola Superior de Educação de Lisboa 30 öğretmen adayı (%12,4), Universidade de Aveiro 21 öğretmen adayı (%8,7) ve Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro 50 öğretmen adayı (%20,7) katılmıştır. Türkiye’de Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 122 öğretmen adayı (%50,6) katılmıştır. Araştırma Portekiz’deki üniversitelerde, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sayısının ülkemize göre az olması sebebiyle Portekiz’de 4 farklı üniversite çalışmaya dâhil edilmiştir. Portekiz’deki toplam öğretmen adayı sayısı 119 (%49,4) ile Türkiye’de toplam

öğretmen adayı sayısı 122 (50,6) karşılaştırıldığında iki ülkeden neredeyse eşit sayıda katılımcının araştırmaya katıldığı ve örnekleme dengeli temsil ettiği görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni, gruplardaki dağılımın dengeli olmaması ve özellikle Portekiz'deki katılımcıların sayısının yetersiz olmasından dolayı Portekiz içinde yapılan istatistiksel analizlere dâhil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Forlin, Earle, Loreman, ve Sharma (2011) tarafından geliştirilen "The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)"nin Türkçe ve Portekizce uyarlamaları ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması olan "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği Bayar, Özaşkın & Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88'dir.

Ölçeğin Portekizce uyarlaması olan "Os Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva - Revisto" ise Escola (2014) tarafından Ölçeğin revize edilmemiş uyarlaması olan "Os Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva" (Santos J. F., 2008), İspanyolca uyarlaması olan "Escala de sentimientos, actitudes y preocupaciones acerca de la educación inclusiva" ve İngilizce ölçek esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .74'dür.

15 maddeden oluşan ölçek 4'lü likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 60 olup en düşük puan ise 15'tir. Uygulanan Türkçe ve Portekizce ölçekler ekte verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan veriler araştırmacı tarafından SPSS (Statistical Packages for The Social Sciences) veri programı aracılığıyla bilgisayara girilmiştir. Ölçekte yer alan 1,2,4,5,7,9,10,11,13,14 numaralı maddeler olumsuz ifadeler içerdiği için 1=4, 2=3, 3=2, 4=1 ile değiştirilerek ters kodlama yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde; ülke, cinsiyet ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşim değişkenlerinde iki bağımsız değişken bulunduğu için bağımsız t-testi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için bağımsız t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Ülke değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan bağımsız t testi sonuçları

Ülke	N	\bar{X}	S.S	SD	t	p
Türkiye	122	40,115	4,636	239	3,552	,001
Portekiz	119	37,832	5,326			

Tablo incelendiğinde ülke değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t=2,459$, $p<0,05$). Buna göre Türk öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin ($\bar{X}:40,115$), Portekizli öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerine ($\bar{X}:37,832$) göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin Portekizli öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan test için hesaplanan (etakare) η^2 değeri .05’dir. Buna göre ölçek puanlarında görülen varyansın %5’inin ülke değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Bunun yanında hesaplanan Cohen d değeri .46’dır. Bulunan sonuçtan Türk ve Portekizli öğretmen adaylarının ortalama puanları arasındaki farkın .46 standart sapma kadar olduğu görülmektedir.

Yetersizliği olan bireylerin toplam nüfus içindeki oranları karşılaştırıldığında Türkiye de yapılan 2011 nüfus ve konut araştırması sonuçlarında toplam nüfusun %6,6’sının

en az bir engeli olduğu görülmüştür (TÜİK, 2015). Bu oran aynı yılda Portekiz için %16,6 şeklindedir (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2012; DPB, 2013).

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ülkelerin engelli oranları ile değerlendirildiğinde engelli oranı ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında ters orantı olduğu düşünülebilir.

Türk sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre, kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için bağımsız t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Cinsiyet değişkenine göre Türk sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan bağımsız t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	SD	t	p
Erkek	37	40,811	5,547	120	1,095	,276
Kadın	85	39,812	4,179			

Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre Türk sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t=1,095$, $p>0,05$). Erkek öğretmen adaylarının duygu düzeylerinin (\bar{X} : 40,811), kadın öğretmen adaylarının duygu düzeylerine (\bar{X} : 39,812) yakın olduğu gözlenmiştir.

Kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farkın düşük olması ve ortalama puanların yüksek olması Türk öğretmen adayları için sevindirici bir durumdur.

Yapılan test için hesaplanan η^2 değeri .01’dir. Buna göre ölçek puanlarında görülen varyansın %1’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Bunun yanında hesaplanan Cohen d değeri .20’dir. Bu sonuçta kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları arasındaki farkın .20 standart sapma kadar olduğu görülmektedir.

Türk sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma durumuna göre, kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için bağımsız t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma değişkenine göre Türk sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan bağımsız t testi sonuçları

Cevap	N	\bar{X}	S.S	SD	t	p
Evet	71	40,380	4,797	120	,745	,458
Hayır	51	39,745	4,422			

Tablo incelendiğinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma değişkenine göre Türk sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t= ,745$, $p>0,05$). Evet, cevabını veren öğretmen adaylarının duygu düzeylerinin (\bar{X} : 40,380), hayır, cevabını veren öğretmen adaylarının duygu düzeylerine (\bar{X} : 39,745) yakın olduğu gözlenmiştir. Bu durum etkileşim değişkeninin Türk öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

Türk öğretmen adaylarının yetersizliği olan bireylerle geçmiş yaşantılarının duygu, tutum ve kaygı düzeyleri üzerinde etkisinin olmaması ülkemizin kültürel yapısı düşünüldüğünde beklenmedik bir sonuçtur. Bu durum Türk öğretmen adaylarının genel olarak duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin yüksek olması ile ilgili olabilir.

Yapılan test için hesaplanan η^2 değeri .01'dir. Buna göre ölçek puanlarında görülen varyansın %1'inin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Bunun yanında hesaplanan Cohen d değeri .14'dır. Bu sonuçta özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunan ve bulunmayan Türk sınıf öğretmeni adaylarının ortalama puanları arasındaki farkın .14 standart sapma kadar olduğu görülmektedir.

Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma durumuna göre, kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için bağımsız t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma değişkenine göre Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan bağımsız t testi sonuçları

Cevap	N	\bar{X}	S.S	SD	t	p
Evet	64	38,922	5,738	117	2,459	,015
Hayır	55	36,564	4,529			

Tablo incelendiğinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma değişkenine göre Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t=2,459$, $p<0,05$). Buna göre evet cevabını veren öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeyleri (\bar{X} : 38,922), hayır cevabını veren öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerine (\bar{X} : 36,564) göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum Portekizli öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunmalarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Yapılan test için hesaplanan η^2 değeri .05'dur. Buna göre ölçek puanlarında görülen varyansın %5'inin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunma değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Bunun yanında hesaplanan Cohen d değeri .46'dır. Bu sonuçta özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle etkileşimde bulunan ve bulunmayan Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının ortalama puanları arasındaki farkın .46 standart sapma kadar olduğu görülmektedir.

Portekizli öğretmen adaylarının yetersizliği olan bireylerle geçirdiği yaşantılar, onların duygu, tutum ve kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etki oluşturduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının yetersizliği olan bireylere bakış açılarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Türk ve Portekizli öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri, Portekizli öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ülkeler arasında görülen anlamlı farklılık Avustralya, Kanada, Hong Kong ve Singapur'u karşılaştıran Sharma vd. (2006) , Finlandiya ve Almanya'yı karşılaştıran Saloviita & Schaffus (2016) ve Japonya ve Kore'yi karşılaştıran Song (2016)'un çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan Türk sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyetlere göre Kars'ta Engin vd. (2014), Pakistan'da Sharma, Shaukat & Furlonger (2015), Kamerun'da Mngo (2017) erkek katılımcıların daha olumlu tutum sahibi olduğunu gözlemlemiştir. Edirne'de Aker (2014), Hindistan'da Kumar (2016) kadın katılımcıların daha olumlu tutum sahibi olduğunu gösteren sonuçlar bulmuştur. Shaukat, Sharma & Furlonger (2013) çalışmalarında cinsiyetin anlamlı fark oluşturmadığı anlaşılmıştır. Orakçı vd. (2016) tarafından yapılan literatür taraması

cinsiyetin kaynaştırmaya yönelik öğretmen tutumları üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Bu çerçevede cinsiyetin tutumlar üzerinde kesin belirleyici olmadığını söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türk sınıf öğretmeni adaylarının yetersizliği olan bireylerle etkileşimde bulunma durumuna göre kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının yetersizliği olan bireylerle etkileşimde bulunma durumuna göre kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Etkileşimde bulunan bireylerin kaynaştırmaya daha olumlu baktığı görülmüştür.

Etkileşimde bulunma durumuna göre anlamlı farkın (Shaukat, Sharma & Furlonger, 2013) ve anlamlı farkın olmadığı çalışmalar (Nketsia & Saloviita, 2013) bulunmaktadır. Türkiye ve Portekiz’de ortaya çıkan sonuçlar diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yetersizliği olan bireylerle daha fazla etkileşimde bulunması sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının özel eğitim veren kurumları ziyaret etmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarına yetersizliği olan bireylerin eğitimine yönelik verilen derslerin sayısı ve türü artırılmalıdır. Bu durum seçmeli derslerle desteklenebilir.

Öğretmenlik gözlemi ve uygulaması dersinin en az beş iş günü özel eğitim kurumlarında geçirilmesi sağlanmalıdır.

Özel eğitim ve kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler kaynak kişi olarak fakültelere davet edilerek öğretmen adaylarıyla etkileşime girmeleri sağlanmalıdır.

Topluma hizmet dersi kapsamında veya gönüllü olarak yetersizliği bulunan bireylere yardım eden öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Yetersizliği olup başarı hikâyesi olan bireyler fakültelere davet edilerek farkındalık yaratılmalıdır.

Öğretmenlerin yer değiştirmelerinde kaynaştırma öğrencisi olan çalışanlara ek hizmet puanı verilmelidir.

Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere belli bir oranda ek ücret verilmelidir.

Yöneticilere belirli aralıklarla özel gereksinimli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.

Okul yöneticilerine kaynaştırma öğrenci sayısına göre ek ücretlendirme yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Adalet Bakanlığı. (2011). *Avrupa Birliği Üyesi Bazı Ülkelerin Anayasaları*. Temmuz 11, 2016 tarihinde Türkiye Cumhuriyet Adalet Bakanlığı: <https://www.adalet.gov.tr/duyurular/2011/eylul/anayasalar/anayasalar.htm> adresinden alındı
- Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Edirne: Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları (İnterdisipliner) Anabilimdalı.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Engelli Çalışmaları (İnterdisipliner) Anabilimdalı, Edirne.
- Akie, Y. (2015). *Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practices*. Finland: University of Jyväskylä.
- Armstrong, A., Armstrong , D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education International Policy & Practice*. SAGE Publications.
- Ataman, A. (Ed.). (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (Ed.). (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avrupa Birliği Bakanlığı. (2016). <http://www.ab.gov.tr/index.php?p=111&l=1> adresinden alındı
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6 b.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G. & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/3, 175-186.

- Bayar, M. & Üstün, A. (2017). İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 73-88.
- Baykoç, N. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Campos, B. P. (2000). Teacher Education Policies in Portugal. *Teacher Education Policies European Union*. Conferência da Presidência Portuguesa.
- Çiftçi, M. (2014). *Portekiz'de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi*. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dede, Ş. (Dü.). (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi., (s. 91-94).
- Diken, İ. H. (Ed.). (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Direçao-Geral do Ensino Superior. (tarih yok). *Portuguese Higher Education*. 07 24, 2016 tarihinde Study in Portugal Websitesi: <http://www.studyportugal.edu.pt/index.php/study/portugues-higher-education> adresinden alındı
- DPB. (2013, Temmuz). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Kamu Sektöründe Engelli Personel İstihdamı*. T.C. Devlet Personel Başkanlığı Web Sitesi: http://www.dpb.gov.tr/F/Root/daireler/avrupa_birligi_dis_iliskiler/yayinlar/dpb_engelli_kitapcigi.pdf adresinden alındı
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(13), 27-44.

- EP-Nuffic. (2012). *Education system system described and compared with the Dutch system*. EP-Nuffic Websitesi: <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-portugal.pdf> adresinden alındı
- Ergin, D. Y. (2014). Kaynaştırma Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *4. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.
- Erginer, A. (2007). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*. Ankara.: Pegem A Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007). *İlköğretimde Kaynaştırma*. (S. Eripek, Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk, M. & Güner, İ. (2015). *Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Escola, J. J. (2014). *Os Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva - Escala (SACIE-R)*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- European Agency. (2016, September 28). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. 08 26, 2015 tarihinde European Agency Website: <https://www.european-agency.org/> adresinden alındı
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015a). *Compulsory Education in Europe 2015/16*. Luxembourg: Publications Office of the European Unions.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015b). *The Structure of the European Education Systems: Schematic Diagrams*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/63725
- European Union. (2017, 03 19). Europa.eu: http://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/portugal_en adresinden alındı

- Eurydice. (2005). *Avrupa'daki Eğitim Sistemleri ve Devam Eden Reformlar Üzerine Özet Ulusal Belgeler*. 07 23, 2016 tarihinde Mesleki Açık Öğretim Lisesi Web Sitesi: http://www.maol.meb.gov.tr/download_files/e-kitap/AB_egitim_sistemi.pdf adresinden alındı
- Eurydice. (2012). *Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler 2012*. Brussels: Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Güleryüz, B. & Özdemir, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Usak University Journal of Social Sciences*, 8(3), 53-64.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Portugal*. Lisboa.
- Kandhari, N. & Chowdhry, R. (2016). A pre-post study: Attitude of teachers' towards inclusive education. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 1(7), 161-163.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Eğitim Hizmetleri. In S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. In S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3(42), 228-246.
- Kumar, A. (2016). Exploring the Teachers' Attitudes towards Inclusive Education System: A Study of Indian Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 1-4.

- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (1994). *Teaching Special Student in The Mainstreaming* (4 ed.). New Jersey: Prentice Hall College Div.
- Linn, M. I. (2011). *Inclusion in Two Languages Special Education in Portugal and the United States*. Phi Delta Kappan.
- Low, H. M., Lee, L. W. & Che Ahmad, A. (2018). Pre-service teachers' attitude towards inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder in Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 235-251.
- Main, S., Chambers, D. & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1270-1285.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T. (2016). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. (M. Şahin & T. Altun, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2013). *ECTS Information Package and Course Catalogue*.
<http://ects.mehmetakif.edu.tr/tr/index.php?page=bolumDetay&bolumID=39&dalID=38&birimID=9&bTurID=2> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Ankara: Resmî Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi-2011*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012b). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular - Cevaplar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012c). *222 Sayılı İlköğretim Ve Eğitim Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012d). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete.
- Ministry of Education. (2007). *Education and Training in Portugal*. Ministry of Education.
- Mngo, A. Y. (2017). *An Investigation of the Attitudes Held by General Education Teachers toward Students with Disabilities in a Pilot Inclusive Education Program in Cameroon*. Ph.D. Dissertation, Andrews University.
- Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniveritesi, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi, İstanbul.
- Nketsia, W. (2017). A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitude towards inclusive education. *International Journal of Research Studies in Education*, 6(3), 53-68.
- Nketsia, W. & Saloviita, T. (2013). Pre-service teachers' views on inclusive education in Ghana. *Journal of Education for Teaching*, 429–441.
- OECD. (2018a, 05 21). *Education GPS*. OECD Web Sitesi: http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/TUR/TUR_2011_LL.pdf adresinden alındı
- OECD. (2018b, 21 05). *Education GPS*. OECD Web Sitesi: http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/PRT/PRT_2011_EN.pdf adresinden alındı
- Okyay, Ö., Mutluer, C. & Peker, G. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 27-44.
- Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. & Çevik, H. (2016). The Influence of Gender and Special Education Training on Attitude towards Inclusion. *International Journ*, 9(2), 107-122.

- Oswald, M. & Swart, E. (2011). Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 4(58), 389–403.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, A. (2013). Özel Gereksinimli Bireyler. E. Tekin-İftar (Dü.) içinde, *Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Özokçu, O. (2013). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği. In İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özsoy, Y. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (1998). Görme Engelliler. S. Eripek, A. Ataman, M. Özyürek, A. Konrot, G. Akçamete, U. Tüfekçioğlu, . . . S. Topbaş & S. Eripek (Dü.) içinde, *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özyürek, M. (2012). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme ve Temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Salend, S. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (4. ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*.
- Santos, J. F. (2008). *Construir Inclusão: Sentimentos, Atitudes E Preocupações dos Agentes Educativos Em Relação à Inclusão*. Lisboa: Universidade De Lisboa, Faculdade De Ciências, Departamento De Educação.

- Santos, J., César, M. & Hamido, G. (2013). Teachers and other educational agents' sentiments, attitudes and concerns about inclusion: portuguese data. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 158-172.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 59–74.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns And Sentiments About Inclusive Education: An International Comparison Of Novice Pre-Service Teachers. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 2(21), 80-93.
- Sharma, U., Moore, D. & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3(37), 319–331.
- Sharma, U., Shaukat, S. & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(15), 97–105.
- Shaukat, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian Pre-Service Teachers' Attitudes and Self-Efficacy towards Inclusive Education. *Journal of Behavioural Sciences*(23/2).
- Song, J. (2016). Inclusive Education in Japan and Korea--Japanese and Korean Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 643-648.
- Štemberger, T. & Kiswarday, V. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 1(33), 47-58.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Ortaokul Kısımında Değişiklik Yapılması*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). *Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri*. Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Thaver, T. & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*(18), 1038-1052.

Topbaş, S. (1998). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler. S. Eripek, A. Ataman, M. Özyürek, A. Konrot, G. Akçamete, U. Tüfekçioğlu, . . . S. Topbaş içinde, *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 208-218.

Tüfekçioğlu, U. (1998). İşitme Engelliler. S. Eripek, A. Ataman, M. Özyürek, A. Konrot, G. Akçamete, U. Tüfekçioğlu, . . . S. Topbaş & S. Eripek (Dü.) içinde, *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

TÜİK. (2015, Temmuz 6). Türkiye İstatistik Kurumu Web Sitesi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18617> adresinden alındı

TÜİK. (2018, Şubat 1). Türkiye İstatistik Kurumu Web Sitesi: <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=27587> adresinden alındı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 11 7).

UNESCO. (1999). *The Portuguese Education System: The System Today and Plans for the Future*. The Ministry of Education Bureau for European Affairs and International Relations.

http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Portugal_1.pdf
adresinden alındı

UNESCO-UIS. (2006). *The International Standard Classification of Education (ISCED) 1997*. UNESCO-UIS.

Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro. (2013, Haziran 20). *Information on Study Programmes*.

<http://www.utad.pt/vPT/Area2/OutrasUnidades/GabineteRelacoesInternacionaisMobilidade/guiaects/Paginas/Inf-on-study-programmes.aspx> adresinden alındı

Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Wikipedia. (2017, 03 19). <https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye> adresinden alındı

Worldbank. (2016). The World Bank Group:

<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=PT-TR>
adresinden alındı

Yada, A. (2015). *Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practices*. Master's Thesis, University of Jyväskylä, Faculty of Education.

Yuknis, C. (2015). Attitudes of Pre-service Teachers Toward Inclusion for Students Who Are Deaf. *Deafness & Education International*(17/4), 183-193. doi:10.1179/1557069X15Y.0000000003

Yüksek Öğretim Kurumu. (2018, 03 30). Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi: <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden alındı

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.



EKLER

EK-1

Ölçek İzin İletileri

From: cforlin@ied.edu.hk
 To: akinbilgin@live.com
 CC: adembayar80@gmail.com; fugur.ece@gmail.com;
 tim.loreman@Concordia.ab.ca; Umesh.Sharma@Education.monash.edu.au
 Date: Sat, 14 Jun 2014 12:07:51 +0800
 Subject: Request to use SACIE-R Turkey

Dear Akin

We suggest that you may wish to liaise with Figen or Adem (copied into this email) as they have previously requested permission to translate the scale into Turkish.

If there is a translated version we would appreciate a copy for our records.

We are very happy for you to use the questionnaire. The scales are free to use and we would appreciate your referencing the validation papers in your work.

I attach the word version for you as it may be easier for you to edit. You may also wish to set it up electronically through one of the web surveys as this saves considerable time and improves accuracy for entering the data!

When analyzing the data you will need to recode all of the negative items in the SACIE so that the higher the number on the item the more positive the responses. This would include all concerns and all sentiments items ie 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, the attitudes items recording which students they think should be included are already in the positive.

Bangla (TEIP only)

Chinese

Czech

Finish

Hindi

German

Greek

Japanese

Spanish

South African

Taiwanese

Turkish (in progress)

Portuguese

Good luck with your research. We look forward to reading your research when it is published.

Chris

Best Regards

Professor Chris Forlin

Adjunct Professor, Hong Kong Institute of Education

10 Lo Ping Rd, Tai Po, Hong Kong

Tel (852) 29488197

Fax: (852) 2948 7794

email: cforlin@ied.edu.hk

website: https://oraas0.ied.edu.hk/rich/web/people_details.jsp?pid=72831

Federation In Community Support (FICS) Website: <http://www2.ied.edu.hk/fpece/fics>

Date: Tue, 14 Apr 2015 22:49:49 +0300

Subject: Re: Ölçek uygulaması

From: adembayar80@gmail.com

To: akinbilgin@live.com

Akinciğim Merhabalar, ekte sana ilgili makalemi ölçeğin çevrilmiş maddelerini gönderiyorum. Umarım faydası olur.

Görüşmek üzere.

Adem

7

EK-2

Portekizce Ölçek

Os Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva

As seguintes afirmações relacionam-se com a educação inclusiva, que envolve um vasto leque de alunos, de diversos meios socioculturais e económicos e com capacidades diferenciadas, aprendendo com os seus pares em escolas regulares, que adaptam e mudam as suas formas de trabalhar de modo a conseguirem corresponder às necessidades de todos os alunos.

	DM Discordo completamente 1	D Discordo 2	C Concordo 3	CM Concordo completamente 4	
	DM	D	C	CM	
1	Preocupa-me que os alunos com NEE não venham a ser aceites pelo resto da turma.	①	②	③	④
2	Receio a ideia de que poderia, eventualmente, vir a ter uma deficiência.	①	②	③	④
3	Alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos deveriam estar nas aulas do ensino regular.	①	②	③	④
4	Preocupa-me que venha a ter dificuldade em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.	①	②	③	④
5	Eu tendo a estabelecer contacto breve com pessoas com deficiência e terminá-lo o mais rapidamente possível.	①	②	③	④
6	Alunos desatentos deveriam estar nas aulas do ensino regular.	①	②	③	④
7	Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente se eu tiver, nas minhas turmas, alunos com NEE.	①	②	③	④
8	Alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, braille e língua gestual portuguesa - LGP) deveriam estar nas aulas do ensino regular.	①	②	③	④
9	Eu sentir-me-ia terrível se tivesse uma deficiência.	①	②	③	④
10	Preocupa-me que eu fique mais stressado/a se tiver alunos com NEE na minha turma.	①	②	③	④
11	Tenho medo de enfrentar uma pessoa com NEE.	①	②	③	④
12	Alunos que frequentemente reprovam nos exames deveriam estar nas aulas do ensino regular.	①	②	③	④
13	Acho que é difícil de superar o choque inicial quando encontro pessoas com deficiências físicas graves.	①	②	③	④
14	Preocupa-me que eu não tenha os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com NEE	①	②	③	④
15	Alunos que precisam de acompanhamento de pessoal especializado deveriam estar nas aulas do ensino regular.	①	②	③	④

Por favor, faça um círculo na resposta que se aplique melhor a si.

EK-3

Türkçe Ölçek

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerin resmi okullara dahil edilerek akranlarıyla birlikte öğrenmesini içeren, bunun yanında bu öğrencilerin bütün ihtiyaçlarını karşılamak için çalışma yollarını değiştirmeyi gerektiren kaynaştırma eğitimi ile ilgilidir.

	Kesinlikle Katılmıyorum 1	Katılmıyorum 2	Katılıyorum 3	Kesinlikle Katılıyorum 4				
				Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
	Lütfen sizin için geçerli olan en uygun cevabı çember içine alınız.							
1				①	②	③	④	
2				①	②	③	④	
3				①	②	③	④	
4				①	②	③	④	
5				①	②	③	④	
6				①	②	③	④	
7				①	②	③	④	
8				①	②	③	④	
9				①	②	③	④	
10				①	②	③	④	
11				①	②	③	④	
12				①	②	③	④	
13				①	②	③	④	
14				①	②	③	④	
15				①	②	③	④	

Bu anketi yanıtladığınız için teşekkürler.