



**KAYNAŖTIRMAYA İLİŞKİN EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ ARACI: BİR  
ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

**CEMİLE KARA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ**

**OCAK, 2015**

## TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12(oniki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Cemile

Soyadı : Kara

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 16.02.15

### TEZİN

Türkçe Adı : Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.

İngilizce Adı : An Instrument Of The Educators' Attitudes Towards Inclusion: A Scale Development Study.

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığıım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Cemile Kara

İmza:

**Jüri onay sayfası**

Cemile Kara tarafından hazırlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Neslihan Avcı

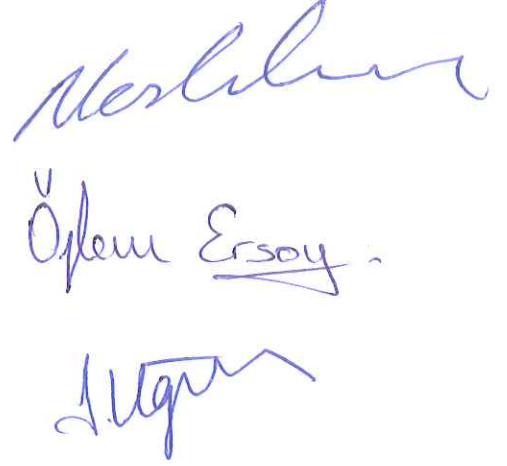
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Başkan:** Yrd.Doç.Dr. Özlem Ersoy

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

**Üye:** Dr. Figen Şahin

Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 16/02/2015

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

*Canim aileme*

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tüm araştırma sürecinde, değerli görüşleri, zamanı ve rehberliğiyle beni her zaman destekleyen danışman hocam Doç. Dr. Neslihan Avcı'ya, araştırmanın tüm süreçlerinde değerli görüşlerini içtenlikle paylaşan katılımcılara, akademik camiaya birlikte adım attığımız çocukluk arkadaşım Hale Çotuk'a, iyi-kötü her zamanımda yanımda olan canım ev arkadaşım Ayşe Saki'ye ve her durumda desteklerini tam anlamıyla kalbimde hissettiğim canım ailem; annem, babam ve kardeşlerime özellikle Ahmet'e tüm kalbimle içten bir teşekkürü borç bilirim.

Ankara, 2015

Cemile Kara

# KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİ ARACI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yüksek Lisans Tezi

Cemile KARA  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Ocak 2015

## ÖZ

Bu araştırma öğretmenlerin birlikte eğitime/kaynaştırmaya ilişkin görüş, inanış ve tutumlarını incelemeye yönelik vinyet tipi bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Nitel ve nicel iki aşamadan oluşan bu araştırma keşfedici sıralı karma yöntem bir çalışmadır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler akademisyen, eğitimci ve eğitimci adaylarından oluşan toplam 51 katılımcı ile yapılan yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcılar çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği, özel eğitim ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde öğrenimlerine devam etmekte olan lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri, bölüm öğretim elemanları ve bu alanlarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada erişilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Katılımcıların kaynaştırmanın engelleri, olanakları, önemi ve yararları konusundaki görüşleri ile önerileri ortaya konulmuştur. Katılımcılar kaynaştırma uygulamalarında birçok engel ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Özellikle önyargı-tutum-düşünce, eğitimcilerin yetersizliği, destek hizmetler, yasa-sistem-ülke politikaları ve fiziksel koşullar konularında yaşanan sorunları vurgulamışlardır. Çalışmada görüşülen az sayıda eğitimci ve eğitimci adayı kaynaştırmayla ilgili sahip olunan olanaklardan söz etmiştir. Örneğin bazı katılımcılar öğretmeni olanak olarak değerlendirmiştir. Kaynaştırma uygulama sürecinin önemi ve yararı konusunda çocukların gelişimini destekleme, erken eğitim-başarı ile tutumlar ve bakış açısının gelişmesi vurgulanmıştır.

Nitel boyutta toplanan bu verilerle Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı'nın taslak formu oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel boyutu ise 2014 yılının Haziran-Eylül ayları arasında Ankara ilinde çeşitli branş ve düzeylerden 58 pilot, 342 ana uygulama olmak üzere toplam 400 öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği 'Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı (KİEGA) ve Özbaba (2000)'nin geliştirdiği 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim



**Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği** kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde geliştirilen 'Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı (KİEGA)'nın pilot çalışmasına ilişkin geçerlik analizinde, kapsam geçerliği ve madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Madde-toplam puan korelasyonunu 0.332 ile 0.704 aralığında olduğu bulunmuştur. Kapsam geçerliği benzer ölçekler geçerliği ve uzman görüşü yoluyla sağlanmıştır. Benzer ölçek (Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği) ile Taslak KİEGA arasında 0.896 değerinde korelasyon değeri saptanmıştır. Taslak KİEGA'nın güvenirlik analizinde ise Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.742 bulunmuştur. KİEGA'nın ana çalışmasına ilişkin geçerlik analizinde yapı geçerliği ve madde geçerliği değerlendirilmiştir. Madde geçerliğinde p değerinin 0.05'ten küçük olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliği için ise AFA ve DFA yapılmış, regresyon katsayılarının 0.13 ile 0.58 aralığında olduğu ve ölçeğin iki faktörlü yapıda olduğu saptanmıştır. KİEGA'nın güvenirlik analizinde ise ölçeğin iç tutarlılık, yarıya bölme ve Kappa uyum istatistiğine ilişkin değerler hesaplanmıştır. Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0.78, madde-toplam puan korelasyonları 0.252 ile 0.448 aralığında, madde-alt test toplam puan korelasyonu engel boyutu için 0.265 ile 0.506 aralığında önem boyutu için 0.334 ile 0.640 aralığında ve alt test-toplam puan korelasyonu engel boyutu ile toplam ölçek için 0.900 önem boyutu ile toplam ölçek için 0.828 olarak hesaplanmıştır. KİEGA'nın yarıya bölme istatistiği sonucunda Spearman-Brown yarımlar arası güvenirlik katsayısı 0.616 olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirliği yapılan KİEGA'nın son halinin 21 madde ve iki faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu faktörler 'engel' ve 'önem' olarak ifade edilmiştir. KİEGA'dan alınabilecek toplam puan en düşük 21 iken, en yüksek 105 olmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması, kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşü belirtmektedir.

Araştırma sonucunda, Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı (KİEGA)'nın likert tipi ölçeklerin sınırlılıklarından uzak, kaynaştırmaya ilişkin çok çeşitli durumları kapsayıcı olarak ele alan, farklı branşlar ve düzeylerde çalışan tüm eğitimciler için kullanılabilen geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

**Bilim Kodu:**

**Anahtar Kelimeler:** Birlikte eğitim, Kaynaştırma, Vinyet, Ölçek, Tutum, Özel Gereksinimli Çocuklar.

**Sayfa Adedi:** 135

**Danışman:** Doç. Dr. Neslihan AVCI

**AN INSTRUMENT OF THE EDUCATORS' ATTITUDES TOWARDS  
INCLUSION: A SCALE DEVELOPMENT STUDY**

**(EATI)**

**Master's Thesis**

**Cemile KARA**

**GAZİ UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**January 2015**

**ABSTRACT**

This study was conducted with the aim of developing a vignette scale in order to investigate the opinions, beliefs and attitudes of the teachers about inclusion. This research with qualitative and quantitative part is a study of mixed methods sequential explanatory design. The data of qualitative part collected from 51 participants who are academicians, educators, and educator candidates through structured interviews. The participants consisted of graduate, post-graduate, and doctoral students who were pursuing their education in the departments of child development and education, early childhood education, primary education, special education, psychological counselling and guidance, and included department instructors and teachers who work in these areas. The data obtained in the study were evaluated through content analysis. Participants' opinions about barriers, opportunities, importance, and benefits of inclusion and suggestions were proposed. The participants stated that they have encountered many barriers in inclusive education practices. They particularly underlined the problems they experienced in terms of prejudices-attitudes-thoughts, the inefficiency of educators, support services, law-system-national policies, and physical conditions. A small number of educators and educator candidates who participated in the study mentioned the opportunities of inclusive education. For instance, some participants evaluated the teacher as an opportunity. In terms of the importance and benefits of the process of inclusive education were underlined 'supporting child development', 'early education and success', and 'positive attitudes and perspectives'.

The Draft Instrument of The Educators' Attitudes Towards Inclusion(EATI) was designed with this qualitative data.



Second part of this research was carried out in Ankara in 2014 between the months of June and September with 400 participants who are teachers, 58 of whom are for pilot and 342 are for the main study from various branches or levels. Draft EATI developed by the researcher and 'The Scale of Families and Educators' Attitude Towards Integration of The Children With Special Needs in Early Childhood' developed by Özbaba (2000) were used as data collection tools.

In the validity analysis for the pilot study of EATI developed during the study, content validity and item-total correlation was examined. It was found that item-total correlation was between 0.332 and 0.704. Content validity was achieved via validity of similar scales and through the opinion of the experts. 0.896 correlation value was detected between the similar scale and Draft EATI. Cronbach-alpha reliability coefficient was calculated and was found as 0.742 in the reliability analysis of Draft EATI. In the validity analysis concerning EATI main study, structure validity and item validity were evaluated. In relation to item validity, it was found that p value was below 0.05. With regard to structure validity, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed, and it was found that regression coefficients were between 0.13 and 0.58, and these scales had two factors. In the reliability analysis of EATI, internal consistency, split half method and Kappa agreement statistical values were calculated. Cronbach's-alpha reliability coefficient was found as 0.78, item-total correlation was found between 0.252 and 0.448, item sub-test total correlation was found between 0.265 and 0.506 for barrier dimension, between 0.334 and 0.640 for significance dimension and as 0.900 for subtest-total correlation barrier dimension and total scale and 0.828 for total scale. As a result of split half method of EATI, Spearman-Brown reliability coefficient value was found as 0.616.

It is seen that the final version of EATI consists of 21 items and two factors. These factors are defined as 'barrier' and 'importance'. While the total lowest score that can be obtained from EATI is 21, the highest one is 105. The high scores from the scale indicate positive attitudes towards inclusion.

At the end of the study, it was concluded that EATI was a valid and reliable vignette-type instrument, which is free from all the limitations of Likert-type scales, addresses inclusion in a very comprehensive way and can be used for all educators from different braches and levels.

Science Code:

Key Words: Inclusive Education, Mainstreaming, Vignette, Scale, Attitude, Children with Special Needs.

Pages: 135

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Neslihan AVCI

## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ .....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar .....	5
Sınırlılıklar .....	5
Tanımlar .....	6
BÖLÜM II .....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Kaynaştırma Kavramı ve Uygulamaları .....	7
Kaynaştırma: Temel Kavramlar ve Kaynaştırma Felsefesi .....	7
Kaynaştırmanın Tarihçesi .....	13
Kaynaştırmayı Etkileyen Etmenler .....	15
Kaynaştırmanın Önemi .....	20
Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Bakış Açıları/Tutumlar .....	23
Kaynaştırmaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi.....	25

BÖLÜM III .....	29
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	29
BÖLÜM IV .....	49
YÖNTEM .....	49
Araştırmanın Modeli .....	49
Evren ve Örneklem .....	50
Veri Toplama Araçları .....	51
Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği .....	51
Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracının Taslak Formu (Taslak KİEGA) .....	52
Ön Çalışma .....	52
Taslak Aracın Geliştirilmesi .....	54
Madde Ağırlıklarının Belirlenmesi .....	54
Maddelerin ve Vinyetlerin Oluşturulması .....	55
Vinyet Yanıt Seçeneklerinin Oluşturulması .....	58
Verilerin Toplanması .....	58
Vinyet Yanıt Seçeneklerine İlişkin Verilerin Toplanması .....	58
Uzman Görüşlerinin Alınması .....	59
Pilot Çalışma Verilerinin Toplanması .....	59
Ana Çalışma Verilerinin Toplanması .....	59
Verilerin Analizi .....	60
Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Verilerin Analizi .....	60
Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Verilerin Analizi .....	61
Vinyet Yanıt Seçeneklerinin Analizi .....	61
Uzman Görüşleri Analizi .....	63
Pilot Çalışmada Elde Edilen Verilerin Analizi .....	66
Ana Çalışmada Elde Edilen Verilerin Analizi .....	66
Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler .....	66
BÖLÜM V .....	69
BULGULAR ve YORUM .....	69
Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular .....	69
Kaynaştırmanın Engelleri .....	69

Kaynaştırmanın Olanakları .....	77
Kaynaştırmanın Önemi ve Yararı .....	80
Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Öneriler .....	84
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular .....	89
KİEGA' nın Pilot Uygulaması .....	89
Taslak KİEGA' nın Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular .....	89
Kapsam Geçerliği .....	89
Madde-Toplam Puan Korelasyonu .....	92
Taslak KİEGA' nın Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular .....	93
Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı .....	93
KİEGA' nın Ana Uygulaması .....	95
KİEGA' nın Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular .....	95
Yapı Geçerliği .....	95
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) .....	95
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) .....	96
Madde Geçerliği .....	104
KİEGA' nın Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular .....	106
İç Tutarlılık Katsayısı .....	106
Cronbach Alfa Katsayısı .....	106
Alt Test-Toplam Puan Korelasyonu .....	107
Madde-Alt Test Toplam Puan Korelasyonu .....	108
Madde-Toplam Puan Korelasyonları .....	109
Yarıya Bölme .....	110
Kappa Uyum İstatistiği .....	111
<b>BÖLÜM VI</b> .....	<b>113</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>113</b>
Sonuçlar .....	113
Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	113
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	114
Taslak KİEGA' nın Pilot Çalışmasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları .....	114
KİEGA' nın Ana Çalışmasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları .....	115
Öneriler .....	117
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	117

Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	118
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler .....	118
KAYNAKLAR .....	119
EKLER.....	135



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Boyutların kategori, kod ve söylem sıklığı.....	53
Tablo 2: Ölçekte yer alan vinyetlerin/maddelerin boyut ve kategorilere göre dağılımı. ....	57
Tablo 3: Vinyet yanıt seçeneklerinde ulaşılan düzey sayısı. ....	62
Tablo 4: Kaynaştırma uygulamalarının engelleri. ....	70
Tablo 5: Kaynaştırma uygulamalarının olanakları. ....	77
Tablo 6: Kaynaştırma uygulamalarının önem ve yararı. ....	80
Tablo 7: Kaynaştırma uygulamalarına yönelik öneriler. ....	84
Tablo 8: Taslak KİEGA benzer ölçekler geçerliği analizi.....	90
Tablo 9: Uzman Görüşü Frekansları.....	91
Tablo 10: Taslak KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonları.....	92
Tablo 11: Taslak KİEGA'nın Cronbach Alfa değeri.: Taslak KİEGA'nın Cronbach Alfa değeri.....	94
Tablo 12: DFA sonucunda ulaşılan değerler. ....	97
Tablo 13: DFA'ya ait Regresyon ve t Değerleri.....	100
Tablo 14: KİEGA madde analizi. ....	105
Tablo 15: KİEGA'ya ilişkin 21 ve 25 maddelik Cronbach-alfa değerleri.....	107
Tablo 16: KİEGA'nın alt test-toplam puan korelasyonu. ....	107
Tablo 17: KİEGA'nın 'engel boyutu' ve 'önem boyutu' na ait madde-alt test toplam puan korelasyonu.....	108
Tablo 18: KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonları. ....	109
Tablo 19: KİEGA Spearman-Brown yarımlar arası güvenirlik.....	110
Tablo 20: Vinyet 15 ile 27'nin Kappa istatistiği.....	111
Tablo 21: Vinyet 23 ile 28'in Kappa istatistiği.....	112

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı'nın Taslak Form Şeması.....	54
Şekil 2: Ölçekte yer alan boyutların yüzdelik oranları. ....	56
Şekil 3: Nitel ve Nicel Çalışmaya İlişkin İşlem Şeması. ....	65
Şekil 4: KİEGA Path Diagramı.....	102

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ADL	Adjective Checklist
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Adjusted Goodness-of-Fit Index
ATMS	Attitudes Toward Mainstreaming Scale
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CFI	Comparative Fit Index
CIE	Concerns about Integrated Education
DEC	Division for Early Childhood
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EAS	Education Attitude Survey
EFA	Education For All
EKTÖ	Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği
EYTÖ	Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği
FAS	Friendship Activity Scale
GFI	Goodness of Fit Index
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
KHDÖ	Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği

KIEGA	Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NCLB	No Child Left Behind
MATIES	Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale
MO	Mainstreaming Opinionnaire
MTAI	My Thinking About Inclusion
NFI	Normed Fit Index
NNFI	Non-Normed Fit Index
ORI	Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities
ORM	Opinions Relative to Mainstreaming
ÖYTÖ	Özürliilere Yönelik Tutum Ölçeği
RIS	Response to Inclusion Survey
SACIE-R	The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised
SADP	Scale of Attitudes Toward Disabled Persons
SKO	Sosyal Kabul Ölçeği
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TUİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization
ZÖYÖTÖ	Zihin Engelli Çocuklara Yönelik Tutumları Belirleme Ölçeği

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### **Problem Durumu**

Tutum, bireyin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya, olguya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesini, hissetmesini veya davranmasını etkileyen oldukça istikrarlı ve yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000; Bilgin, 2003; Bakırcıoğlu, 2006). Bir diğer deyişle, belirli bir insana, gruba, nesneye, olaya, olguya ilişkin olumlu veya olumsuz duyguların eşlik ettiği bilişlerin bellekteki temsilidir (Bilgin, 2003). Tutumun gücü bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin toplamına eşittir. Yerleşmiş tutumlarda bu güç yüksektir (Bakırcıoğlu, 2006). Bilişsel (eski yaşantılara dayalı bilinçli bir inanç, kamu içermesi açısından), duygusal (hoşlanma veya hoşlanmama şeklinde kendini göstermesi açısından), yargısal (söz konusu şeyin olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesi açısından) ve davranışsal (bütün bunların, kişiyi şu veya bu şekilde davranmaya eğilimli kılması açısından) bileşenlerden oluşan bu eğilim (Budak, 2000), tutum ve tutumların nedenlerinin saptanması açısından oldukça önemlidir. Kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ve nedenlerinin bilişsel, duygusal, yargısal ve davranışsal açıdan değerlendirilmesi kaynaştırma sürecinin sağlıklı ilerlemesini sağlamaktadır. Bu açıdan, birlikte eğitim/kaynaştırmaya ilişkin tutumların doğru bir şekilde ölçülmesi kaynaştırma süreci açısından oldukça önemli bir gerekliliktir. Alanda birlikte eğitim/kaynaştırmaya yönelik tutumların çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelendiği araştırmalar (Odom vd., 1999; Artan ve Balat, 2003; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Şahbaz, 2007; Loftin, Odom ve

Lantz, 2008; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Barton ve Wolery, 2010; Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım Doğru ve Çiftçi, 2010; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011; Ayrıl vd., 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012) bulunmaktadır. Çocukla ilgili değişkenler, öğretmenle ilgili değişkenler, eğitim ortamı ile ilgili değişkenler tutumları etkileyen temel bileşenlerdir (Avramidis ve Norwich, 2002).

Birlikte eğitim/kaynaştırma uygulamalarında başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğretmen olması sebebiyle, alandaki çalışmaların (örn; Smith ve Smith, 2000; Avramidis ve Norwich, 2002; Rae, McKenzie, Murray, 2010; Bouillet, 2013; Peter ve Nderitu, 2014) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarını belirleme konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen tutumları birçok faktörden etkilenmektedir. Öğretmenle ilgili değişkenler; cinsiyet, yaş, öğretmenlik tecrübesi, mezuniyet durumu, özel gereksinimlilerle ilgili almış olduğu eğitimler (lisans, hizmet-içi eğitim), öğretmenlerin inançları, öğretmenlerin sosyo-politik görüşleri, özel gereksinimli bireylerle iletişimi ve öğretmenin kaynaştırma ilkelerini kabulünü arttırabilecek diğer kişisel etmenler olarak sayılabilir (Avramidis ve Norwich, 2002).

Alanda varolan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarını belirleme çalışmalarının yanı sıra, tutumların ölçülmesine yönelik ölçeklere ilişkin çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Cohen ve Swerdlik (den aktaran Erkuş, 2012) aynı değişkenin ölçülmesi için geliştirilen ve gereksinimi karşılayan bir ölçme aracının var olması; ancak, kullanılmakta olan ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli olmaması, hedef kitlenin farklı olması, uygulama zorluğu gibi etkenlerden dolayı yeni bir ölçek çalışması yapılmasının gerekli olduğunu ve/ya bir ölçeğin farklı bir kültürde geliştirilmiş olmasının uyarlama çalışması gerektirdiğini belirtmektedir. Kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumlarının belirlenmesi konusundaki geçmiş çalışmalar tarandığında genellikle önceki yıllarda geliştirilmiş olan ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (örn; Sargın ve Sünbül, 2002; Artan ve Balat, 2003; Orel vd., 2004; Batu vd., 2004; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Şahbaz, 2007; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Kayılı vd., 2010; Ayrıl vd., 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Sezer, 2012; Ayrıl vd., 2013; Çolak ve Çetin, 2014). Bu durumun asıl nedeninin, geliştirilmiş güncel bir ölçeğin olmaması olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan yapılan çalışmanın yeni, kapsayıcı, geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin olması önemlidir.

Bireyin belirli konulardaki tutumlarını belirlemeye; nelere, ne aşamada değer verdiğini anlamaya yarayan materyaller tutum ölçeği olarak adlandırılmaktadır (Budak, 2000; Bilgin, 2003; Bakırcıoğlu, 2006). Tutum içsel bir olay olduğu için, tutum testleri ya katılımcıların tepkilerine ya da gözlemci yargılarına dayanarak geliştirilmektedir. Her iki yaklaşıma dayanan birçok tutum ölçeği geliştirilmiştir. Tutumların ölçülmesinde açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorular, listelenmiş sorular, kuramsal sorular ve yönlendirici sorular şeklinde çeşitli ölçekler kullanılmaktadır (Bakırcıoğlu, 2006). Bunlar, genellikle “kabul ediyorum-kabul etmiyorum” türünden karşılıklarla cevaplandırılan bir anket formu şeklinde tasarlanmaktadır (Budak, 2000). Tutum testlerinin en çok tanınmış olanları; Thurstone’un eşit görünen aralıklar tekniği, Likert’in toplamalı sıralama tekniği, Ospood’un duygusal anlam ölçekleri, Guttman ve Bogardus’un tutum ölçekleri olarak sayılabilir (Bakırcıoğlu, 2006).

Bazı araştırmacılar (örn; Sezer, 2012; Ayrıl vd. 2013; Çolak ve Çetin, 2014) kaynaştırmaya yönelik öğretmen tutumlarını araştırırken, katılımcıların kaynaştırmayla ilgili olumlu-olumsuz görüşlerini genel açıdan ortaya çıkaran likert tipi araçlar kullanmıştır. Likert tipi araçlar kullanılarak yapılmış olan araştırmalar, yalnızca özel gereksinimliliğe ilişkin geleneksel kategorileri yansıtan kabullenme/reddetme konularını yansıtmakla kalıp, bu tutumların altında yatan etmenlerin ne olduğunu yansıtmamaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002). Likert tipi ölçeğin iki kısıtlaması vardır; birincisi birçok ölçek maddesinin farklı kombinasyonları aynı genel puanı veya sonucu verebilir; ikincisi, yanıt eğilimi potansiyel bir tehlike oluşturabilir. Yanıt eğilimi, bir dizideki her bir soruyu dikkatlice enine boyuna düşünmek yerine bütün sorulara katılma eğilimidir. Bir başka ifadeyle, bazı insanların tembellikten veya psikolojik yatkınlıktan dolayı soruların büyük bölümünü aynı biçimde (çoğunlukla katılarak) yanıtlama eğilimidir (Neuman, 2012). Budak (2000) da bu tür anketlerin gerçeğe ne kadar yaklaştığı, gerçekten yararlı bilgiler verip vermediği konusunda ciddi kuşkular ve tartışmalar olduğunu ve bunların ağırlıklı olarak iki nokta üzerinde toplandığını belirtmiştir. Budak (2000)’a göre, birinci nokta *sosyal istenirlik* ile ilgilidir; yani, araştırmaya katılanların beklenen yönde (ister toplumca, ister araştırmacı tarafından) yanıt verme eğilimidir. İkinci nokta ise, hayali bir duruma yönelik tutumla, gerçek durumdaki tutumun birbirine uymamasıdır. Örneğin kâğıt üzerinde kürtaj karşıtı tutum sergileyen bir genç kız, kendi yaşamı söz konusu olduğu yani koşullar onu zorladığı zaman kürtaj yanlısı bir tutuma kolayca yönelebilir (Budak, 2000). Bu nedenle, bu araştırma katılımcıların kendi düşünce sistemlerini ortaya çıkarmasını sağlayan

(Renold, 2002) vinyet tipi bir araç geliştirme amacını taşımaktadır. Senaryo/vinyet tipi maddeler olabilecek herhangi bir durumun birey tarafından imgelemesine ve imgelenen duruma ilişkin tepki vermesine dayanır; bu bakımdan, çok geniş aralıktaki olaylar zincirine ilişkin ölçüm yapmaya olanak sağlamaktadır. Senaryo tipi maddelerde bireye olası pek çok hipotetik duruma ilişkin imgeleme yaptırılmaktadır (Erkuş, 2012).

Bu çalışma, özel gereksinimli çocukların birlikte eğitim/kaynaştırma sınıflarında eğitim almasına ilişkin tutumları belirlemeye dönük bir ölçek geliştirme çalışması olup, bu ihtiyaca yöneliktir. Bu çalışmada lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile kaynaştırma/birlikte eğitim eğitimi uygulayan-uygulamayan öğretmenlerin birlikte eğitim/kaynaştırmaya ilişkin görüş, inanış ve tutumlarını belirlemeye yönelik vinyet tipi bir ölçek geliştirme araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin birlikte eğitim/kaynaştırmaya ilişkin görüş, inanış ve tutumlarını incelemeye yönelik vinyet tipi bir ölçek geliştirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

#### **Alt Amaçlar**

1. Öğretmenlerin birlikte eğitim/kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymak üzere geliştirilen ölçek geçerli bir araç mıdır?
2. Öğretmenlerin birlikte eğitim/kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymak üzere geliştirilen ölçek güvenilir bir araç mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Birlikte eğitim/kaynaştırmanın başarılı olabilmesi ve bu başarının sürengeliği birçok etmene bağlıdır. Birlikte eğitim/kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için en önemli faktörlerden biri olan öğretmen tutumlarının açığa çıkarılması, alan için oldukça gereklidir. Bireyin insan, nesne, olay ve olgularla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlanan tutum kavramı (Bakırcıoğlu, 2006) ilişkin olduğu tüm objelere ve durumlara karşı kişinin tepkilerini etkilemektedir (Bilgin, 2003). Bireyin tutumları, ilke olarak davranışlarını da yansımakta ve özellikle de dil vasıtasıyla



ifade edilmektedir. Tutumların değerlendirilmesi geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile mümkün olmaktadır (Bilgin, 2003). Ancak, Türkiye’de birlikte eğitim/kaynaştırmaya yönelik görüş, inanış ve tutumları ölçebilecek *vinyet tipi bir ölçek* bulunmamaktadır.

Vinyet katılımcıların yorumlarından oluşan yazılı veya resimli formattaki kısa senaryo ya da hikâyelerdir. Araştırma ister nicel ister nitel olsun, bu metodun genel özelliği katılımcıların kendi düşünce sistemlerini ortaya çıkarmasıdır (Renold, 2002). Hughes (den aktaran Renold, 2002) vinyetleri algı, inanç ve tutumlarındaki önemli noktalara kaynaklık eden bireyler, durumlar ve yapılarla ilgili hikâyeler olarak tanımlamaktadır. Öykü/Senaryo tipi maddeler sınır yeterlikler için de duyuşsal özellikler için de kullanılabilmekte ve bu maddeler olmuş ve/ya olabilecek gerçek durumların imgelenmesini içermektedir (Erkuş, 2012). Vinyetler katılımcıların belirli durumlardaki tutum ve inançlarından elde edilen kültürel normları ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Renold, 2002). Yaygın görüş ve tutumların yansıtıldığı öykülerden oluşan bu ölçek, birlikte eğitim/kaynaştırma sürecinin değerlendirilmesini kolaylaştırabilecektir.

Bir toplumsal, ekonomik, politik karar almadan önce hedef kitlenin alınacak kararlara ilişkin tutumlarını bilmek, büyük yararlar sağlamaktadır. Bireyin yaşamını ve toplumsal yaşamı yakından ilgilendiren iletişim, ideoloji gibi olgular, tutumla ve tutum değişimiyle yakından ilişkilidir (Bakırcıoğlu, 2006). Geliştirilen ölçeğin, kaynaştırma eğitime ilişkin toplumsal yaşamı ilgilendiren ekonomik ve politik kararlar alınırken yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada bireylerin kaynaştırmaya/birlikte eğitime ilişkin görüş, inanış ve tutumları incelenerek, kaynaştırma/birlikte eğitim alanında kullanılmak üzere vinyet tipi bir ölçek geliştirilmiştir.

### **Sayıtlar**

Yanıtlayıcıların geliştirilen vinyet tipi ölçeğe içten ve samimi yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın nitel boyutu 2012 yılının Kasım-Aralık, nicel boyutu ise 2014 yılının Haziran-Eylül ayları arasında toplanan verilerle sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Kaynaştırma/Birlikte eğitim:** Güncel Türkçe Sözlük'te (Türk Dil Kurumu-TDK) “kaynaştırmak işi” olarak tanımlanan kaynaştırma, tüm öğrencilere ulaşmak için eğitim sisteminin kapasitesini güçlendirme sürecidir (UNESCO, 2009).

**Tutum:** Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde (Oğuzkan'dan aktaran TDK, 2014) “bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi” olarak tanımlanırken, Sosyal Psikoloji Sözlüğü'nde (Bilgin, 2003) ‘belirli bir toplumsal nesne konusunda bireyde mevcut olan ve bilişsel, duygusal, davranışsal yanları taşıyan gizil eğilimler’ olarak tanımlanmaktadır.

**Ölçek:** Yöntembilim Terimleri Sözlüğü'nde (Sencer'den aktaran TDK, 2014) “bir ölçüm boyutu ya da konusunu nicel olarak ölçmeye yarayan ve tam ölçümlü sınırlardan oluşmuş ölçme aracı” olarak tanımlanırken, Neuman (2012) bir araştırmacının değişken bir yapının yoğunluğunu, yönünü, düzeyini ya da gücünü anladığı bir ölçü olarak tanımlamaktadır.

**Vinyet:** Oxford Sözlüğü'nde “kısa ve öz anımsatıcı bir betimleme, öykü veya olay” olarak tanımlanan vinyet katılımcıların yorumlarından oluşan, belirli durumlardaki tutum ve inançlarından elde edilen kültürel normları ortaya çıkarmak için kullanılabilen yazılı veya resimli formattaki kısa senaryo ya da hikâyelerdir (Renold, 2002).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### Kaynaştırma Kavramı ve Uygulamaları

##### Kaynaştırma: Temel Kavramlar ve Kaynaştırma Felsefesi

Her çocuk bireysel özellikleri açısından farklı, tek, biricik ve eşsizdir. Çocukla ilgili unutulmaması gereken önemli noktalardan biri bu iken, bir diğeri ise çocuğun özel gereksinimli vb. olmaktan öte öncelikle bir çocuk olduğu yani *çocuğun her şeyden önce bir çocuk olduğu* anlayışıdır. Bunun yanında, özel gereksinimli çocuklar gelişimsel açıdan birçok farklı özelliklere sahip bireylerdir (Allen ve Cowdery, 2014). Farklılığı ne olursa olsun çocukların ilgi ve gereksinimini en iyi şekilde karşılayacak ve maksimum gelişimlerine fırsat yaratacak eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri gerekmektedir (Avcı, 2012). Bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal yönden farklı gelişim özelliklerine ve ilgilerine sahip çocukların tümüne hitap edecek bir eğitim programı tüm çocuklar için yüksek yarar sağlamaktadır.

Kaynaştırmada/birlikte eğitimde, sınıftaki herkesin gereksinimine uygun bir eğitim verilmektedir (Allen ve Cowdery, 2014). Kaynaştırma/birlikte eğitim, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıflarının bir *üyyesi* olduğu anlamına gelen bir kavramdır (Hunter ve McDonnell, 2007; Odom vd., 2011; Metin, 2012; McDonnell ve Brown, 2013; Allen ve Cowdery, 2014). Bununla birlikte, aslında kaynaştırma/birlikte eğitim yalnızca eğitim ortamı, programı ya da eğitim programı değildir. Kaynaştırma/Birlikte eğitim temel olarak ait olma, değer verme ve seçim yapmayla da ilgilidir. Ayrıca, insanlar arası farklılıkları kabul etme, onlara değer verme, gerekli desteği sağlama ve böylece tüm çocukların ve ailelerinin programda başarılı bir şekilde yer almalarını sağlama ile de ilgilidir. Dahası, kaynaştırma/birlikte eğitim tüm çocukları, ailelerini ve çevrelerini kabul etme ile ilgilidir. Bu da programın, farklı kültürel değerlere, inançlara, yaşamlara saygıyı ve değer vermeyi

gerektirdiğini göstermektedir (Odom vd., 2011; McDonnell ve Brown, 2013; Allen ve Cowdery, 2014). Bir başka deyişle, birçok anlama gelen kaynaştırma özellikle, farklı çeşitlilikteki toplumlar içerisinde ait olma, katılma ve tüm potansiyelini ortaya çıkarma anlamına gelmektedir (Odom vd., 2011).

Tüm çocuklar için eğitim (EFA-Education For All) yasasında da vurgulandığı gibi, eğitim yalnızca çocukların etnik kökenlerine bakılmaksızın bazı öğrenme gereksinimlerinin karşılanması üzerinde değil, aynı zamanda tüm çocuklara etnik ve kültürel farklılıklara saygı gösterilmesi, onların bir tehdit olarak değil modern dünyanın kültürel zenginliği olarak kabul edilmesini öğrenmeleri üzerinde de durur (Verma, 2007). Etnik ve kültürel farklılıklara sahip çeşitli kültür, dil ve dini olan insanların bir arada yaşadığı küreselleşen dünyada kalıplar, önyargılar ve etnik bakış açılarıyla mücadelede çok kültürlü eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır (Rizvi, Engel, Rutkowski ve Sparks, 2007; Verma, 2007). Bu bağlamda sosyal adalet hem süreç hem de hedeftir. Sosyal adaletin hedefi, toplum içindeki tüm grupların gereksinimlerini karşılayabilecekleri şekilde, eşit ve tam katılımını sağlamaktır. Sosyal adalet hedefine ulaşma süreci, demokratik, katılımcı ve bütünleştirici olmalıdır (Adams, Bell ve Griffin'den aktaran Butler-Kisber, 2014). Ekonomik, sosyal, kültürel, politik ayrılıklar-dışlanma (exclusion), toplum hayatında bireylerin karşılaştığı en büyük problemlerden biridir. Buna ilişkin olarak UNESCO (2005) kaynaştırmayı, bireysel farklılıkları problem olarak değil öğrenmeyi zenginleştirme fırsatı olarak gören ve öğrenciler için olumlu sonuç veren bir yaklaşım olarak açıklamıştır. Bu nedenle, kaynaştırma yalnızca teknik veya örgütsel değişim değil, aynı zamanda açıkça bir fikir hareketidir. Kaynaştırma eğitiminin temelinde 1948 yılında yayımlanan 'İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de belirtildiği üzere, insan hakları yer almaktadır (Guidelines For Inclusion, UNESCO, 2005);

Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim en azından, ilk ve temel aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve barışın korunması için Birleşmiş Milletler'in çalışmalarını geliştirmelidir (madde.26 - İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi).

Birleşmiş Milletlerin insan hakları bildirgesinden sonra, çoğu ülke olanakları kısıtlı olsa da, eğitimde eşitliği sağlamak üzere en azından temel eğitimin gelişmesi için çeşitli adımlar atmıştır. Bu adımlar, aslında yalnızca kişisel yarar değildir, hem ekonomik hem de sosyal açıdan tüm topluma yarar sağlamıştır (Rizvi vd., 2007). Bu açıdan, kaynaştırma tüm

öğrencilerin eğitsel, kültürel, sosyolojik gereksinimlerinin çeşitliliğine yanıt veren ve eğitim yoluyla ayrışmayı (dışlanmayı) azaltan bir süreç olarak görülmelidir. Kaynaştırma örgün ve yaygın eğitim ortamlarında öğrenme ihtiyaçlarının geniş bir yelpazeye uygun tepkiler sağlaması ile ilgilidir. Yani, kaynaştırma eğitimi, bazı öğrencilerin kaynaştırma eğitimine nasıl dahil edileceği marjinal sorusundan ziyade, öğrenci çeşitliliğinin karşılanabilmesi için eğitim sistemleri ve eğitim ortamlarının nasıl düzenleneceği ile ilgili bir yaklaşımdır. Burada hem öğretmenlerin, hem öğrencilerin farklılıkları bir problem gibi görmelerindense, farklılıklar karşısında kendilerini rahat hissetmeleri, zorluklarla başa çıkmaları ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmeleri amaçlanmaktadır (UNESCO, 2005).

Birlikte eğitim/kaynaştırma, özel gereksinimli çocuğun ayrıştırılması ya da “standartlara uygun hale getirilmesi”ndense okullar ve kurumların tüm çocuklara uygun hale getirilmesi için yeterli esneklik ve uyumun sağlanmasını da vurgular (Tassoni, 2003). Okullar ve kurumların tüm çocuklara uygun hale getirilmesi çalışmaları, birlikte eğitim/kaynaştırmada evrensel tasarım felsefesine dayanan bir yaklaşımdır.

Toplum içerisinde farklı sosyal geçmiş, cinsiyet, milliyet, ırk, dil, eğitsel başarı seviyesi olan bireyler tüm farklılıklara rağmen birlikte bir yaşam sürmektedir (Duman ve Alacahan, 2010). Toplum yaşantısı da buna yönelik olarak şekillenmektedir. Son yıllarda üzerinde sıklıkla çalışma yapılan ‘evrensel tasarım’ anlayışı bu çeşitliliği tanıma ve dikkate alma ile ilişkilidir (Conn-Powers, Cross, Traub ve Hutter-Pishgahi, 2006).

Evrensel tasarım tüm bireylerin çevre, eğitim gibi olanaklara koşulsuz şartsız ulaşması anlamına gelmektedir (Brand ve Dalton, 2012; Clough ve Nutbrown, 2005; Çağlar, 2012). Evrensel tasarım prensipleri, yaklaşık 30 yıl önce ilk olarak mimarlık alanında ekonomik, işlevsel ve estetik zorlukları çözmek üzere farklılıklara sahip tüm bireyler için fiziki alanları tasarlamayla ilgili olarak ortaya çıkmıştır (Brand ve Dalton, 2012; Conn-Powers vd. 2006; McDonnell ve Brown, 2013). Buna ilişkin olarak Fovet (2014), tamamlanmış binanın üzerinde değişiklik yapmak, ona yeni özellikler eklemektense, daha ekonomik, kullanışlı, etkili ve yararlı bir yolun, bunların bina tasarlanırken düşünülmesi olduğunu belirtmiştir. Bir diğer deyişle, evrensel tasarım prensipleri ekonomik, fonksiyonel ve estetik zorlukları çözmek için fiziksel ve zihinsel engelli bireyleri de içeren tüm insanlar için (yaşlı, hamile, hasta, özel gereksinimli, normal gelişim gösteren vb.) fiziki alanları tasarlama ile ilgilidir ve böylelikle ortaya çıkmıştır (Conn-Powers vd., 2006).

Son yıllarda genel eğitsel ve sosyal olanaklardan yararlanamayan bireylerin (yaşlı, hamile, özel gereksinimi olan vb.) sosyal ve eğitsel bütünleşmesini de kapsayan bir bağlamda ele alınmaya başlanmıştır(Clough & Nutbrown, 2005; Darragh, 2007). UNESCO [United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization] (1994) tüm çocukların fiziksel, bilişsel, dil, sosyal, duygusal gelişimleri ya da diğer koşulları gözetilmeksizin okullara yerleştirilmesini vurgulamaktadır. Buna göre, yerleştirmenin özel gereksinimli çocuğu, üstün yetenekli çocuğu, sokak çocuğunu, çalışan çocuğu, ücra-uzak köşelerden gelen çocukları veya göçmen toplum çocuklarını, dinsel, dilsel veya etnik azınlıkların çocuklarını ve diğer dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar da dâhil tüm çocukları kapsamaması gerekmektedir (Avcı, 2012; UNESCO, 1994; Petriwskyj, 2010).

Özel gereksinimli çocuklar için eşitlik ve erişim konuları uzun yıllardır erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim alanlarının üzerinde durduğu konulardandır (Darragh, 2007). Bu konular, yani “Evrensel tasarım/Erişilebilirlik” kavramı ile “En az kısıtlanmış ortam” felsefesi, çevresel olanakların çocuklara en uygun şekilde sunulması gerekliliğini vurgulaması açısından birbirleriyle yakından ilişkilidir.

Evrensel tasarımdan esinlenerek, tüm öğrencilerin eğitim kazanımlarını arttırmak için eğitim programında ve yönergelerde düzenlemelerin yapılması olan ‘eğitimde evrensel tasarım (universal design for learning)’ ortaya çıkmıştır (McDonnell ve Brown, 2013; Fovet, 2014). Eğitimde evrensel tasarıma yönelik olarak düzenlenen eğitim programı ve yönergeler, çeşitli gereksinimleri ve yetenekleri olan çocuklara eşit eğitim fırsatları sunulmasını sağlamıştır (McDonnell ve Brown, 2013). Erken eğitim için evrensel tasarım, tüm çocukların programın eşit ve değerli birer üyesi olduğu, bütün öğrenme fırsatlarından yarar sağlayabildiği ve onlarla ilgilenebildiği, ortak eğitim programı kendi bireysel yetenek ve güçlerine göre öğrenebildiği ve birçok yolla öğrenmelerini gösterebildiği erken eğitim düzenleme yapılarıdır (Conn-Powers vd., 2006). Erken Çocukluk Bürosu/Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği (DEC/NAEYC-Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children) ortak durum değerlendirme raporlarında, ‘erişilebilirlik’ kavramını fiziksel ve yapısal engellerin ortadan kaldırılması (evrensel tasarım), gelişim ve öğrenmeyi desteklemek için çok çeşitli yöntemlerin kullanılması (eğitimde evrensel tasarım) olarak tanımlamışlardır (Odom vd., 2011). Buna ek olarak, ‘katılım’ kavramını öğretimsel yaklaşımlar ve müdahale yaklaşımlarda çocukların ait olma hissi, oyun ve öğrenme aktivitelerine katılımlarının arttırılması, ‘destekler’ kavramını ise kaynaştırma hizmeti sağlayan kişilerin ve kurumların temelini oluşturan çabalar (eğitimci-

aile işbirliği, kaynaştırma hizmetlerinin koordinasyonu, mesleki gelişim, araştırmalar ve kamu politikaları) olarak tanımlamışlardır (Odom vd., 2011). En az kısıtlanmış ortama tamamen dâhil edilen çocuklara ve özel gereksinimli çocuklara doğal ortamlar içerisinde sağlanan destek hizmetleri gerektiren yasalar, tüm çevresel düzenlemelerin bütün çocuklar için olduğu prensibini temel alarak, erken çocukluk eğitimi programlarında özel gereksinimli küçük çocuklar için gittikçe uygun ve istenilen düzenlemeler yapmaktadır (Darragh, 2007).

Eğitimde evrensel tasarım felsefesi tam anlamıyla kapsayıcı sınıfları işaret etmektedir (Fovet, 2014). Erken çocukluk programlarında erişilebilirlik/evrensel tasarım, tüm çocukların materyaller, etkinlikler, öğretmenler ve akranlarıyla mümkün olan en üst düzeyde, eşit frekans ve eğlenceyle etkileşim kurabilmesi demektir. Erken çocukluk eğitimi düşünüldüğünde, evrensel tasarım içeriği; öğretim stratejileri, eğitim programı, sınıf rutinleri ve günlük program gibi özellikler kadar programın fiziki özellikleri ile de ilgilidir (Watson ve McCathren, 2009). Bu durumda, öğretim stratejileri, eğitim programı, sınıf rutinleri ve günlük program gibi özellikler kadar programın fiziki özellikleri de kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştırır. Bununla ilgili olarak, günümüzde müdürlerin ve okulların vizyonu, tüm çocukların beklentilerini karşılayabilecek yüksek standartlarda bir okul sunmak haline gelmiştir (McDonnell ve Brown, 2013). Tüm çocukların sosyal, davranışsal ve öğretimsel gereksinimlerini karşılayabilmeleri için öğretmenlere okullar tarafından sağlanan teknik destek sistemi buna bir örnek olarak sunulabilir (McDonnell ve Brown, 2013).

Bunun yanında 'eğitimde evrensel tasarım' ilkesine bağlı olarak, tüm sınıf rutinlerine ve etkinliklerine katılma becerilerini en üst düzeye çıkaracak *uyarlamalar ve değişiklikler* geliştirmek, kaynaştırma sınıflarındaki çocukları destekleyen bir diğer unsurdur (Conn-Powers vd., 2006; Darragh, 2007; McDonnell ve Brown, 2013; Fovet, 2014). Eğitimde evrensel tasarım yaklaşımında dört temel bileşen önemlidir; *eğitim programı, materyaller, metod ve ortam* (Pisha ve Coyne, 2001; McGuire, Scott ve Shaw, 2006). Programı planlama ve öğretim konusunda bu bileşenler dikkate alındığında, çocukların optimal gelişim gereksinimleri kolaylıkla karşılanmaktadır (Mogharreban ve Bruns, 2009; Avcı, 2012). Eğitim programı, materyal, metod/sunum ve ortam çeşitliliğinin sunulması tüm çocuklara eğitsel ve gelişimsel açıdan yüksek yarar sağlamaktadır. Örneğin; materyal çeşitliliğinin sunulması yoluyla her çocuk kendi güçlü yönlerini, sınırlılıklarını, ilgisini ve geçmiş bilgilerini yansıtan esnek bir materyale erişebilir (Pisha ve Coyne, 2001).

Birlikte eğitim/Kaynaştırmanın amaçlarını belirleyen üç farklı yaklaşım tanımlanabilir. Bunlar; özümseme, uyma ve karşılıklı uyum sağlama kavramlarıdır. Özümseme, tüm farklılık iddialarını inkâr edip, bireyi normalleştirerek farklılığı azaltmaya çalışan bir girişim yoludur. İki inancı temel alır. Birincisi, 'Farklılık tümüyle negatiftir.' ikincisi, 'Hiçbir şey bunun ortadan kaldırılması kadar acil değildir.' Özümseme yaklaşımına kaynaştırmaya yönelik girişimlerin az olduğu ülkelerde daha sık rastlanmakta ve bu yaklaşım hafif derece engele sahip kişilerle sınırlı olma eğilimi göstermektedir. Diğer uyma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım özümseme yaklaşımında olduğu gibi farklılığın bastırılarak bireyin normal görünmesinin sağlanmaya çalışılması değil, çocuğun belirli bir grubun parçası olarak olumlu benlik algısı geliştirmesinin sağlanması amacının öne çıktığı bir yaklaşımdır. Bir diğer yaklaşım olan karşılıklı uyum sağlama ise bu iki yaklaşımdan farklı olarak, grubun kendisini bireye uydurması ve bireyin de grup tarafından özümsemesini savunmaktadır. Buna göre kaynaştırma/birlikte eğitim, "bütünleşmiş" kimlik ve bilginin tanınması ve kabulü ile ilişkili açık bir karşılıklı değişim ve uyum sağlama sürecidir (Labregere, Malecka ve Elvans, 1988).

Kaynaştırma terimi zaman içerisinde farklı söylemlerle ifade edilmiştir. Bunlar, entegrasyon (integration), kaynaştırma (mainstreaming) ve birlikte eğitim (inclusion) ifadeleridir. Birlikte eğitim (Inclusion) "entegrasyon (integration)" ve "kaynaştırma (mainstreaming)" kavramları birbirinden farklıdır. Entegrasyon (Integration) özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarındaki çocuklarla, ortamla ve eğitim programıyla etkileşim kurabildikleri kadar (az ya da hiç) eğitim görmesi iken, kaynaştırma (mainstreaming) özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim okullarında eğitiminin yanı sıra belirli zaman aralıklarında genel eğitim okullarına gelerek yaşatlarıyla sosyal aktivitelere katılması, eğitim almasıdır (Hunt ve McDonnell, 2007). Bu iki terim (entegrasyon/integration ve kaynaştırma/mainstreaming) birlikte eğitimden (inclusion) daha az kaynaştırmacıdır (Tsao vd., 2008). Ayrıca, entegrasyon (integration) terimi bazen birlikte eğitim (inclusion) terimi yerine de kullanılabilir. Bununla ilgili olarak, bazı eğitimciler entegrasyon (integration) ile kaynaştırma (mainstreaming) teriminin belirgin bir çizgiyle ayrıldığını belirtir, bazıları ise bu terimleri birbirlerinin yerine kullanır. Aslında her iki terim de özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla tam zamanlı veya yarı zamanlı bir arada bulunmalarını gerektiren bir programı anlatır (Allen ve Cowdery, 2014). Kaynaştırma (Mainstreaming) ile birlikte eğitim (inclusion) arasındaki fark ise felsefidir. Kaynaştırmada (Mainstreaming) özel gereksinimli çocuk



kaynaştırmaya ‘hazır olmak’ zorundadır, burada vurgu sınıfın beklentilerine uygun olarak özel gereksinimli çocuğa yardım edilmesindedir. Çoğunlukla da özel gereksinimli çocuk sınıfın bir misafiri gibidir, kaynaştırma özel eğitimin kurallarından biri gibi uygulanır. Birlikte eğitimde (Inclusion) ise, özel gereksinimli çocuk sınıfın tam zamanlı bir üyesidir. Burada ise vurgu çocuğun devam edegelen sınıf etkinliklerine katılımını sağlamak için gerekli desteğin sağlanmasıdır. Bu destek eğitim programına, materyallere, yönergelere uyumu içerir. Ayrıca, ek personel, yönlendirme ve eğitimcilere yönelik eğitim programlarını da kapsar. Konuşma terapisi, fizyoterapi gibi destek eğitimler, sınıflar, spor salonu, oyun alanı gibi doğal okul ortamlarında yürütülür (Allen ve Cowdery, 2014). Buna ek olarak “kaynaştırma (mainstreaming)” kavramı özel gereksinimlilik konusunda çeşitliliği ifade ederken, “birlikte eğitim (inclusion)” ise, cinsiyet, milliyet, ırk, dil, sosyal geçmiş, eğitsel başarı seviyesini kapsayan bir eğitimi ifade eder (Avcı, 2012).

### **Kaynaştırmanın Tarihçesi**

Birlikte eğitim/Kaynaştırma kavramı, özel gereksinimli bireyler ve ebeveynlerinin, var olan eğitim sisteminin bütün çocuklara adil ve eşit bir eğitim sağlanması şeklinde değiştirilmesi için devlete yaptıkları baskıların başarılı sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Tassoni, 2003). Bununla ilgili olarak, standartlara dayalı eğitim programı ‘asgari yeterlilikler’ formu olarak yetmişli yılların reform çabaları sırasında geliştirilmiştir (Hoover ve Patton, 2004).

Eğitim programının sınıftaki çeşitli eğitsel ve davranışsal gereksinimleri olan çocuklara göre düzenlenmesine ilişkin kaynaştırma uygulamaları, seksenli yılların başına kadar, eğitimcilerin karşı çıktığı bir olgu iken (Hoover ve Patton, 2004 ), bugünkü erken çocukluk kaynaştırma politikası ve uygulamalarının temeli Amerikan Kamu Yasası 99-457 (American Public Law 99-457) ile 1986 yılında atılmıştır. Bu politika, devletlerin özel gereksinimli bebek ve çocuklara ve onların ailelerini erken müdahale sistemleriyle desteklemeleri ile en az kısıtlayıcı ortamın doğumdan üç yaşına kadar sağlanmasına ilişkindir (Odom vd., 2011).

Doksanlı yıllarda özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin topluma ve toplum hayatına tüm yönleriyle tam katılım taleplerinin sonucu olarak, ‘tüm öğrenciler için kamu tarafından finanse edilecek eşit eğitim’ sağlamak üzere Engelli Bireyler Eğitim Yasası- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) oluşturulmuştur (McDonnell ve Brown, 2013).

IDEA 1997 yılında tekrar düzenlenmiş ve “doğal ortam” terimi kullanılmaya başlanmıştır. ‘Doğal ortam’ kavramının yasaya eklenmesinden sonra, ev-temelli servis hizmeti (home-based service delivery option) düzenlenmiş/güncellenmiştir. Bunun sonucu olarak, 2007 yılındaki Amerikan Özel Eğitim Programları Ofisi (OSEP-Office of Special Education Programs) raporunda, 1999 ile 2004 yılı karşılaştırıldığında; ev temelli ortamların yüzdeliğinde belirgin (%68.4’den %82.7’e doğru) bir artış olurken, kaynaştırmaz merkez temelli programlar (noninclusive center based programs) yüzdeliklerinde ise belirgin bir (%14.3’den %4.4’e doğru) düşüş olmuştur. 2000 yılındaki OSEP Report the Congress’te okul öncesi yaşta olan özel gereksinimli çocukların neredeyse %50’sinin ‘genel sınıflar’ a yerleştirildiği rapor edilmiştir. 2002 yılı raporunda sınıflandırma terminolojisi değişerek, ‘erken çocukluk eğitim ortamlarına yerleştirme’ diye adlandırılan yeni bir sınıflandırma oluşturulmuş ve sınıflamadaki bu değişim/güncelleme sonuçlarda bazı değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin üçte birinden azı öncelikli eğitim ortamı olarak erken çocukluk eğitim ortamına yerleştirilirken, yaklaşık üçte biri de yalnızca özel eğitim ortamlarına yerleştirilmiştir, %15-16’sı da zamanlarının bir kısmını özel eğitimde bir kısmını ise okul öncesinde geçirmiştir (Odom vd., 2011).

2001 yılının Şubat ayında ‘No Child Left Behind-Hiçbir çocuk geride kalmasin’ (NCLB; Elementary and Secondary Education Act, 2001) olarak bilinen yasa çıkarılmıştır. Bu yasanın hedefi, tüm çocukların devlet eğitim standartlarından yararlanmasıdır. Bunun sonucunda, standart temelli eğitim ve değerlendirme özel gereksinimli çocukların eğitimcileri için çok önemli hale gelmiş, özellikle eğitim programı devlet standartlarına yansımış ve tüm çocuklara bu standartlara bağlı olarak bilgi ve beceri kazandırılması gerekmiştir. Eğitim programındaki bu değişikliğin sonucu olarak, özel gereksinimli çocuklar önem kazanmaya başlamıştır. NCLB ve 1999 yılında düzenlenen IDEA çok çeşitli gereksinimleri karşılamada, standart temelli bir eğitimin önemini ortaya çıkarmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bu iki yasa dünyada pek çok ülkedeki uygulamalara da yansımıştır (Hoover ve Patton, 2004).

Kaynaştırmada çocukların akran temelli sosyal yeterliğini arttırmak için düzenlenen davranışsal müdahale hizmetlerinin önemi de çok büyüktür. Kaynaştırmaya bir özel eğitim müdahalesi olarak bakan Guralnick (2010)’e göre kaynaştırma uygulamalarının tarihsel seyri şu şekildedir; yetmişli yıllar durumun fark edilmeye başlandığı, seksenli yıllar çocuklar için bireysel destek stratejileri ve çevre düzenlemeleri yapıldığı ve değişim aracı olarak akranların kullanıldığı (güçlendirme ve modelleme), doksanlı yıllar sosyal yeterlilik

ve aile-akran ilişkilerinin anlaşıldığı, problemin yaygınlaştığı büyüklüğünün anlaşıldığı, kaynaştırmanın erken müdahale yöntemi olarak kullanıldığı, ikibinli yıllar ise kaynaştırma programları için çağdaş modellerin uyarlandığı yıllardır (Guralnick, 2010).

Süreçteki değişime söylemsel açıdan göz atıldığında ise; yetmişli ve seksenli yılların sonuna kadar entegrasyon (integration) kavramı kullanıldığı, doksanlı yıllarda literatürde ara sıra birlikte eğitim (inclusion) teriminin kullanılmaya başlandığı görülür (Hunt ve McDonnell, 2007). Birlikte eğitim (Inclusion) terimi doksanlı yıllarda çıkarılan IDEA’da kullanılmamış olmasına rağmen, alanda kullanılmaktaydı (Odom vd., 2011). Bir başka deyişle, eskiden “Okul öncesi kaynaştırma (preschool mainstreaming)”, “Tersine kaynaştırma (reverse mainstreaming)” ve “Entegre edilmiş özel eğitim (integrated special education)” kavramları kullanılırken (Odom vd., 2011), doksanlı yıllarda bu çocukların toplumun ve toplumsal sosyal sistemlerin bir parçası olmaya başlamasını daha fazla içeren “birlikte eğitim (inclusion)” kavramı kullanılmaya başlanmış ve alanda hala kullanılmaya devam edilmektedir (Odom vd., 2011). Ayrıca, 2009 yılında NAEYC ve DEC’de kaynaştırma (inclusion) için ‘gelişim ve öğrenme, sosyal ilişkiler ve arkadaşlık ile ait olma, üyesi olma hissi’ gibi nitelikli ifadeler kullanılmıştır (DEC/NAEYC, 2009).

### **Kaynaştırmayı Etkileyen Etmenler**

Birlikte eğitim/Kaynaştırmanın başarısı bazı etmenlere bağlıdır. Öğretmen, okul personeli, okul yönetimi, özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar ve ailelerinin algısı-istekliliği-tutumu, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, özel gereksinimli öğrenciye sunulan olanaklar, rehberlik hizmetleri, destek özel eğitim hizmetleri, ek hizmetler, program içeriği, aile katılımı, eğitim ortamı, araç-gereç, yöntem ve değerlendirme bunlardan bazılarıdır (Batu ve İftar, 2005; Çakıroğlu-Wilbrandt, Aydoğan ve Kılınç, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Odom vd. 2011).

Yasalar, yönetmelikler, bireyler, yazılı ve görsel medya gibi çeşitli olanaklar kaynaştırmanın başarısına katkı sağlamaktadır (Allen ve Cowdery, 2014; Çakıroğlu-Wilbrandt, Aydoğan ve Kılınç, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Buysse ve Hollingsworth, 2009; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Horn ve Banerjee, 2009; Odom vd. 2011). Bunun yanısıra, kaynaştırmanın özellikle eğitim ayağındaki uygulamalarında, olumsuz etmenler nedeniyle birçok sorunla karşılaşmaktadır (Avcı, 1999; Cassady, 2011; Cross, Salazar, Dopson-Campuzano, ve

Batchelder, 2009; Metin, 2000; Güzel-Özmen, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Takala ve Aunio, 2005; Yavuz ve Avcı, 2007).

*Destek Hizmetler:* Başarılı kaynaştırma uygulamalarında, tüm öğrencilerin eğitim kalitesini arttırmak için okul çapında bir çaba gerekmektedir (McDonnell ve Brown, 2013). Destekler, müdahaleler ve özel öğretimler yüksek kalitede bir kaynaştırmanın temel öğeleri ve aileler ile çocuklar için istenen sonuçlara ulaşılmasında etkilidir (Bakkaloğlu, 2008; Odom vd., 2011). Temel eğitim için altyapının hazırlanmış olması, yaşamın ilk yıllarında verilen programlı ve sistematik bir desteğe, yerleştirildiği eğitim ortamı özelliklerine ve düzenlemelerine bağlıdır. Bu destek çocukların var olan tüm kapasitelerinin ortaya çıkarılabilmesinde, en iyi biçimde geliştirmesinde ve kullanmasında etkili olmaktadır (Diamond, Hestenes ve O'Connor, 1994; Ersoy ve Avcı, 2000; Kuz, 2001; Odom vd., 2011). Çeşitliliğin önemsendiği ve tüm öğrencilere değer verilen bir kaynaştırma ortamı, etkili bir kaynaştırma ortamıdır (McDonnell ve Brown, 2013).

Kaynaştırmada yeterli desteğin sunulması, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında son derece etkilidir (Odom, Horner, Snell ve Blacher, 2007; Odom vd., 2011; Metin, 2012). Çocukların kaynaştırmaya katılımlarını sağlamak için destek hizmetler çok önemlidir (Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2008). Bu destekler *devamlı rehberlik, iletişim, planlama, işbirliği ve mesleki gelişime yönelik idari düzeyde kaynak tahsisini* kapsar (Dukes ve Smith, 2006; Odom vd., 2011). Yeterli desteğin sağlandığı kaynaştırma ortamları katılımın başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Odom ve Wolery, 2003).

Bu tür destekler programı ve programı uygulayacak personeli çok çeşitli gereksinim ve özellikteki çocuklarla karşılaşmaya hazır hale getirir (Odom vd., 2011). Yani, *yeterli desteğe* ek olarak, *personelin hazır olması* da kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştıran önemli etmenlerden biridir.

*İşbirliği:* Yüksek kalitede bir kaynaştırma için yapı taşıdır (Hunt ve McDonnell, 2007; Odom vd., 2011). Öğretmenler kaynaştırmayı daha etkin ve başarılı hale getirmek için, diğer öğretmenlerle gelişim planları oluşturmada işbirliği yapar, sınıftaki çocukların ve sınıfın fiziki düzenlemesi ve uyarlamasını yapar, akran desteğini geliştirir, bireysel eğitim programlarının (BEP) hedeflerine ve içeriğine uygun dikkatli bir program düzenlemesi yapar, öğrencinin başarısı arttırmak için gerekli sistematik yönergeler verir (McDonnell ve Brown, 2013). Öğretim üyelerinin evrensel tasarım eğitim programı geliştirmek için işbirliği yapması da bu kapsamdadır (McDonnell ve Brown, 2013). Ailelerin de kendi

çocuklarına destek olmaları çocuklara yarar sağladığı düşünüldüğünde, doğum öncesi süreçten başlayarak uzman-aile iletişimi ve aile eğitiminin önemi anlaşılmaktadır (Odom ve Wolery, 2003).

Kaynaştırmada çocuğun özel eğitim öğretmeni ile erken çocukluk eğitimi öğretmeni arasındaki iletişim ve işbirliği çok önemli olmasına rağmen (Odom ve Wolery, 2003; Hunt ve McDonnell, 2007; McDonnell ve Brown, 2013), bazen bu iletişim bazı nedenlerle sağlanamayabilir. Bu nedenler, zayıf iletişim, saygı eksikliği, zaman yetersizliği, planlama ve felsefi farklılıklardan oluşan engeller olabilir (Odom ve Wolery, 2003).

*Öğretmen:* Öğretmenler öğrencilerin genel eğitim programına erişimini ve genel eğitim sınıflarına başarılı bir şekilde katılmasını arttırmak için bireysel çaba gösterebilirler. Bu çabalar; süreçte ekip desteği sağlamak, sınıfı fiziksel olarak düzenlenmek, öğrencilere akran yönlendirmesi ve sosyal destek sunmak, BEP leri geliştirmek, öğrenciler için belirli amaç ve hedeflere yönelik yönlendirme planlamaları yapmaktır (McDonnell ve Brown, 2013).

*Öğretmen tutumları:* Öğretmenlerin kaynaştırmaya ve kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumları kaynaştırma eğitiminin başarısı, özel gereksinimli çocukların başarısı ve başarılı kaynaştırma ortamlarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Metin, 2010; Walker vd., 2012). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik kendi başarılarını ve özel gereksinimli çocukların sınıf içi performanslarını yüksek düzeyde etkileyen tutumlarını tanımlamak oldukça önemli görülmektedir (Cassady, 2011). Öğretmenin özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini geliştirme konusundaki bilgisizliği, özel gereksinimli çocukların özelliklerini bilmemesi sonucu yetersizlik ve öfke hissetmesi süreci olumsuz etkilemektedir (Yavuz ve Avcı, 2007). Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın (2014) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerinin öğretmenlerin tutumlarını etkilediğini belirtmektedir. Genel eğitim öğretmenleri kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutuma sahipse ve özel gereksinimli öğrencinin sınıfa gelmesi konusunda isteksizse, çocuklar için etkili bir eğitim ortamı desteği sağlayamamaktadır (Metin, 2010; Cassady, 2011). Öğretmenin olumlu ve olumsuz tutumu sınıftaki çocuklarla, özel gereksinimli çocuklarla ve onların aileleriyle olan iletişimini de etkilemektedir.

*Özel Gereksinimli Çocuk:* Tüm çocuklar için akranlarıyla pozitif ilişkiler kurmak, akranlarla ilişkili sosyal yeterliliklerinin oluşmasında önemli gelişim basamağıdır fakat

sosyal yeterlik bazı özel gereksinimli çocuklar için problem olmaktadır (Odom ve Wolery, 2003; Dukes ve Smith, 2006; Odom vd., 2007). Özel gereksinimli çocuklar özel gereksinimli olmayan çocuklara göre uyum sağlama, iletişimi başlatma, iletişimi sürdürme, kendini ifade etme gibi konularda daha çok zorlukla mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Odom ve Wolery, 2003). Bu nedenle kaynaştırmada destek çok önemlidir fakat geleneksel erken çocukluk eğitim programlarında, öğretmenlere ve personele özel gereksinimli çocukların bireysel eğitim gereksinimlerine ilişkin bir eğitim sunulmamaktadır (Odom vd., 2011).

*Aile:* Aileler de sıklıkla çocuklarının özel gereksinimleri, destek hizmetler, kaynak ve desteklerin kullanımı ve diğer konularla ilgili bilgi gereksinimleri olduğunu belirtmektedir (Odom ve Wolery, 2003; Klingner, Urbach, Golos, Brownell ve Menon, 2010). Özel eğitim okulları ile kaynaştırma okulları çocukların gelişimlerine katkıları açısından karşılaştırıldığında özel eğitim okullarının daha az verimli olduğu, kaynaştırma yapılan okul öncesi eğitim okulu ile kaynaştırma yapılmayan okul öncesi eğitim okulu karşılaştırıldığında ise eşit ya da daha fazla verimli olduğu bulunmuştur (Hunt ve McDonnell, 2007; Tsao vd., 2008). Buna rağmen, aileler bazen gerekirse de çocuklarının özel eğitim okullarına devam etmelerinde ısrarcı olabilmektedir.

*Aile tutumları:* Ailelerin kaynaştırmayı dinamik hale getiren ve/ya zorlaştıran bir rolü vardır (Dimitrios, Georgia, Eleni ve Asterios, 2008; Bakkaloğlu, 2013; Gupta ve Buwade, 2013). Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin farklı görüş ve tutumları vardır. Bazıları kaynaştırma ortamını tercih ederken, bazıları da ayrılaştırılmış eğitim ortamını tercih etmektedir (Grove ve Fisher'den aktaran Elkins, van-Kraayenoord ve Jobling, 2003). Kaynaştırma yanlısı olan aileler özel gereksinimli çocuklarının öğrenme ortamlarının daha iyi olacağını ve dolayısıyla öğrenme becerilerini genel eğitim sınıflarında daha iyi kazanacağını düşünmektedir (Narumanchi ve Bhargava, 2011; Bakkaloğlu, 2013). Kaynaştırma ortamında olumlu deneyimler yaşayan çocukların aileleri çocuklarının kişisel gelişimlerinin desteklendiği ve başkalarına yardım etme değerinin geliştiği kaynaştırma sınıflarını tercih etmektedir (Allen ve Cowdery, 2005; Çakıroğlu-Wilbrandt vd., 2008; Narumanchi ve Bhargava, 2011). Kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutum sergileyen aileler ise genel eğitim sınıflarının özel gereksinimli çocukların çoğu için yeterli olmadığını, kaynaştırma temellerinin aksine yalnızca akademik eğitim programına odaklanıldığını, temel yaşam becerileri ve diğer becerilerin göz ardı edildiğini düşünmektedirler (Elkins, van-Kraayenoord ve Jobling, 2003). Bunun yanında, çocuklarının özel gereksinimli

çocuğun davranışlarını örnek alacağını, böylece gelişimsel ve eğitsel yönden olumsuz etkileneceğini düşünerek kaynaştırmayı desteklemeyen aileler de bulunmaktadır (Narumanchi ve Bhargava, 2011).

*Akranlar:* Akran öğretiminin kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştıran bir etmen olduğu düşünülmektedir. Akran öğretimi yoluyla çocuklar birçok şeyi kolaylıkla ve kalıcı olarak öğrenirler. Sosyal ilişkileri, arkadaşlıkları daha kaliteli ve kalıcı hale gelir. Akran destekli sosyal yeterlik tüm çocuklara yarar sağlar (Odom, 2005; Tsao vd., 2008; Guralnick, 2010; Kennedy ve Pigott, 2012; McDonnell ve Brown, 2013). *İşbirlikli öğrenme yönteminin* kullanılması yoluyla, özellikle ortaöğretime devam etmekte olan özel gereksinimli çocuklar, küçük çalışma gruplarıyla çalışarak akademik ve sosyal kazanımlarını geliştirmektedirler (McDonnell ve Brown, 2013).

Özel gereksinimli çocuklarda gözlenen, sosyal ilişkilerde zayıflık, olumsuz sosyal davranışlar, problem davranışlar, konuşma güçlüğü, liderlik becerilerinde zayıflık durumları (Odom vd., 2007; Kennedy ve Pigott, 2012) akranları tarafından reddedilmeyi de beraberinde getirmektedir (Odom ve Wolery, 2003; Kennedy ve Pigott, 2012). Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar özellikle akran reddi ile sıklıkla karşılaşmaktadır ve temel sosyal becerileri kazanamamaktadırlar (Loftin vd., 2008; Kennedy ve Pigott, 2012). Bu durum özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi, aynı zamanda yoksul, istismara açık yerleşim birimleri ve kurum bakımı gibi dezavantajlı koşullardan gelen çocuklarda da görülmektedir (Kennedy ve Pigott, 2012).

*Akran tutumları:* Akran tutumları kaynaştırmanın başarısında önemli bir etmendir (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas ve Tsakiris, 2012). Çocuklar akran etkileşimlerinden olumlu ve/ya olumsuz etkilenebilmektedirler (Choi ve Nieminen, 2005). Akran kabulü ve/ya reddi sosyal duygusal kazanımların elde edilmesinde oldukça önemlidir (Georgiadi vd., 2012). İyi bir kaynaştırma eğitim programı ve kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar akran öğretimi açısından tüm çocuklara yarar sağlamaktadır (Allen ve Cowdery, 2005). Akran öğretimi özel gereksinimli çocuğa sağladığı yararın yanında öğreten çocuğun da olumlu tutumlar elde ederek evrensel değerleri kazanması yönünden de yarar sağlamaktadır. Georgiadi vd. (2012) çocukların özel gereksinimli akranlarını reddetmekte veya nadiren arkadaş olarak seçmekte olduğunu belirtmektedir. Guralnick, Gottman ve Hammond (1996)'da çocukların oyun arkadaşı olarak özel gereksinimli çocuklar yerine, zihinsel ve gelişimsel yönden kendi seviyelerine yakın çocukları seçtiğini belirtmektedir.

Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul görmemesi, çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerinin niteliği ve seviyesine bağlıdır (Choi ve Nieminen, 2005; Vignes vd., 2009). Çocukların özel gereksinimli akranlarıyla iletişimi yaş, cinsiyet, ebeveynlerinin kaynaştırmaya bakış açısı, özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinin olup olmaması gibi birçok değişkene bağlı olduğu söylenebilir (Georgiadi vd., 2012).

Odom ve Wolery (2003) kaynaştırma sürecinde karşılaşılan engellerin fikirlerin paylaşılması, yeterli desteğin sunulması ve pozitif ilişkilerin geliştirilmesiyle aşılabileceğini vurgulamaktadır.

### **Kaynaştırmanın Önemi**

Kaynaştırma eğitimi fırsatı sağlamaya yönelik çabalar, tüm çocukların eğitim kalitesini arttırmaktadır (Odom vd., 2011; McDonnell ve Brown, 2013). Bu açıdan kaynaştırma özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların her ikisi için de yarar sağlamaktadır (Dukes ve Smith, 2006; Hunt ve McDonnell, 2007; Odom vd., 2011). Bu noktada, sınıf içerisinde çok çeşitli gereksinimleri olan çocukları başarıyla destekleyebilmek için, mevcut öğretim ve değerlendirme kalıplarına dayalı eğitimi farklılaştıracak bilgi ve beceri gereklidir (Hoover ve Patton, 2004). Çocuk için; ait olma, bir bütünün parçası olma, olumlu sosyal ilişkiler kurma gibi en önemli yararlar birlikte eğitim ortamlarından sağlanmaktadır (Odom vd., 2011; Avcı, 2012).

Kaynaştırma özel gereksinimli bireylerin hem toplumsal hem de eğitsel yönden sosyal yaşamın bir parçası olmasını gerektirmektedir (Allen ve Cowdery, 2014; Odom, Buysse ve Soukakou 2011; McDonnell ve Brown, 2013; Petriwskyj, 2010; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu bağlamda, kaynaştırmanın özel gereksinimli bireye her iki yönden de pek çok yararı bulunmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2009; Güzel-Özmen, 2005; Terpstra ve Tamura, 2008; Vakil, Freeman, ve Swim, 2003).

Kaynaştırma eğitiminin birincil gerekçesi, özel gereksinimli çocuklara sosyal ve gelişimsel yarar sağlamasıdır (Odom ve Wolery, 2003; Hunt ve McDonnell, 2007; Tsao vd., 2008; Avcı, 2012). Bu açıdan, kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuklar için en önemli yararları, ait olma, katılma ve pozitif sosyal ilişkiler kurma; bir diğer deyişle sosyal kabul, uygun sosyal etkileşim, arkadaşlık ve anlaşmadır (Odom ve Wolery, 2003; Odom vd., 2011; Avcı, 2012). Temel sosyal yeterlikler çocukların birçok aktiviteye akranlarıyla beraber başarılı bir şekilde katılmasını sağlamakta, pozitif akran ilişkilerini geliştirmelerine



yardımcı olmakta ve edinebileceği toplam yararı da arttırmaktadır (Hunt ve McDonnell, 2007; Tsao vd., 2008; Odom vd., 2011; Avcı, 2012; Kennedy ve Pigott, 2012; McDonnell ve Brown, 2013). Ayrıca, kaynaştırma çocukların erken dönemde problem çözme becerisi kazanmasını da sağlamaktadır (Kennedy ve Pigott, 2012).

Kaynaştırma gözlem yapma, gelişimsel olarak daha ileride olan çocukları taklit etme ve daha ileri sosyal oyun olanağı da sağlamaktadır (Avcı, 2012).

Kaynaştırma ayrılaştırılmış özel eğitim olanakları ile karşılaştırıldığında bilişsel ve dil gelişimi ile toplum içerisindeki sosyal uyum yönünden daha çok gelişimsel ilerleme sağlamaktadır. Yeterli ve uygun destek ile daha üst düzey beceri edinimi ve başarılı bir katılım sağlanarak, gelişim hızı artırılabilir (Odom ve Wolery, 2003; Avcı, 2012). Buna ilişkin olarak, Odom vd. (2011) çocuklara verilen kaynaştırma eğitiminin kalitesinin çocukların kazanımlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmada yaşları 48-54 aylar arası değişen orta düzeyde özel gereksinimli 142 çocuk Kuzey Karolina ve Indiana'daki Head Start okullarına, devlet okul öncesi kurumlarına ve toplum temelli kaynaştırma programlarına yerleştirilmişlerdir. Araştırma sonucunda, kaynaştırmanın kalitesine bağlı olarak, çocukların bilişsel, sosyal ve motor becerilerinin farklılaştığı ve kaynaştırmada kalite arttıkça becerilere pozitif yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Odom ve Wolery (2003) ailesiyle yaşayan ve toplumsal hayatın içerisinde olan özel gereksinimli çocukların, sadece özel gereksinimlilerin yaşadığı bir ortamda yaşayanlara göre, özel gereksinimli olmayan yaşlıları ve kardeşleriyle daha çok benzerlik gösterdiğini belirtmektedir.

Kaynaştırma sayesinde toplumsal aktivitelere katılımın artmasının yanında, uygun düzenleme ve destekler sağlandığında genel eğitim programına erişim artmakta (Hunt ve McDonnell, 2007; McDonnell ve Brown, 2013) ve özellikle mesleki eğitim derslerini alan öğrencilerin okul hayatlarından sonra istihdamlarında artış sağlanmaktadır (Mank, 2007; McDonnell ve Brown, 2013). Kaynaştırma sınıflarına giden özel gereksinimli öğrenciler ikinci kademe eğitimden (lise) mezun olduklarında, bu olanağı elde edemeyen yaşlılarından daha iyi bir geleceğe sahip olmaktadır (Bambara, Wilson ve McKenzie, 2007; McDonnell ve Brown, 2013). Bir başka deyişle, ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin okul hayatları bittiğinde, toplumun herhangi bir alanında kendilerine uygun bir alanda istihdamlarını kolaylaştırmaktadır (Mank, 2007; McDonnell ve Brown, 2013).

Normal gelişim gösteren çocuklar için de bağlılık, sosyal kabul, arkadaşlık kaynaştırmanın gerçek ve anlamlı yararlarıdır (Odom vd., 2011).

Kaynaştırma ayrıca, normal gelişim gösteren çocuklara da gelişimsel yarar sağlamaktadır (Avcı, 2012). Thurman ve Widerstorm (den aktaran Allen ve Cowdery, 2005) kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimi yapılmayan ortamlara göre normal veya daha iyi gelişimsel kazanımlar elde ettiğini vurgulamaktadır.

Kaynaştırma ortamları pro-sosyal davranışların ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Pro-sosyal davranış, zor durumda olan bireye yardım etme davranışı olarak tanımlanmaktadır (Becker ve Eagly, 2004). Bu açıdan özel gereksinimli bireylerin bulunduğu kaynaştırma ortamları, çocukların pro-sosyal davranışlarının gelişimine olanak sağlamaktadır.

Bunun yanında, kaynaştırma normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimliliğe karşı bilinç ve tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Allen ve Cowdery, 2005; Odom vd., 2011; Avcı, 2012). Kaynaştırma çocukların farklılıkları anlamasını sağlamakta, bu şekilde çocukların duyarlılıkları gelişmekte ve kendi güçlü-zayıf yönlerinin farkına varmalarına olanak sağlamaktadır (Allen ve Cowdery, 2005; Çakıroğlu-Wilbrandt vd., 2008; Avcı, 2012).

Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklar da akran öğretimi yapmakta ve öğretimi yapan çocuk kim olursa olsun yarar sağlamaktadır. Çocuklar akran öğretimi yoluyla bildikleri veya öğrenmekte oldukları konuyu anlatmak yoluyla daha iyi anlamış olmaktadır (Allen ve Cowdery, 2005; Avcı, 2012).

Buna ek olarak, kaynaştırma uygulamalarında eğitimciler, tüm çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek düzeye ulaşmak için, devamlı mesleki gelişim çabası göstermektedirler (McDonnell ve Brown, 2013). Kaynaştırmayı daha iyi uygulayabilmeleri ve bilgi, beceri edinmelerini sağlamak için eğitimcilerin mesleki gelişim süreğenliğini sağlamak önemlidir (Hunter ve McDonnell, 2007; Odom vd., 2011). Buna dayalı olarak, kaynaştırmanın öğretmenleri dinamik kalmaları yönünde olumlu etkilediği söylenebilir.

Kaynaştırma aileler açısından da önemli ve yararlıdır. Aileler kaynaştırmaya ilişkin tutum ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin genel olarak kaynaştırmaya olumlu bakmalarının yanı sıra normal gelişim gösteren çocukların

ailelerinin kaynaştırmaya ilişkin deneyimlerinin artmasıyla tutumları olumlu yönde değişmektedir (Allen ve Cowdery, 2005; Çakıroğlu-Wilbrandt vd., 2008).

Kaynaştırma tüm çocuklarda, öğretilmekte ve ailede olumlu etkiler yaratmakla kalmamakta, topluma da uzun dönemli yarar sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuklarla aynı ortamı paylaşan ve etkileşim kuran, deneyim yaşayan çocuklar yaşları ilerlediğinde daha toleranslı/hosgörülü, anlayışlı ve saygılı bireyler olacaktır (Allen ve Cowdery, 2005).

### **Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Bakış Açıları/Tutumlar**

Bilişsel, duygusal, yargısal ve davranışsal bileşenlerden oluşan bakış açıları ve tutumlar (Budak, 2000), kaynaştırma sürecini yakından ilgilendirmektedir. Ailelerin ve uygulayıcıların kaynaştırmaya yönelik bakış açılarını etkileyen bazı etmenler vardır (Hunt ve McDonnell, 2007; Odom vd., 2011). Bu etmenlerden birçoğu öğretmenlerin görüş ve tutumları ile ilişkilidir.

Ailelerin olumlu öğretmen tutumlarına dayalı kaynaştırmaya ilişkin deneyimlerinin artmasıyla bakış açıları ve tutumları olumlu etkilenmektedir (Allen ve Cowdery, 2005). Başarılı bir birlikte eğitim/kaynaştırma eğitimi için, öğretmenin özel gereksinimli çocuklar ve birlikte eğitim/kaynaştırma ile ilgili olumlu tutum, bilgi, beceri ve isteğinin olması çok önemlidir (Ersoy ve Avcı, 2000). Çünkü öğretmen, sınıfındaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıf içerisinde sağlıklı bir etkileşimin kurulup-sürdürülmesi, özel gereksinimli çocukların sınıfa ve okula dolayısıyla topluma kabulü açısından oldukça etkilidir (Avcı, 1998). Öğretmenin kaynaştırma/birlikte eğitim sınıflarındaki etkisi düşünüldüğünde, olumsuz görüş, tutum ve düşüncelerinin sınıf ortamını da olumsuz etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2000; Yavuz ve Avcı, 2007).

Genel eğitim öğretmenlerinin birlikte eğitim/kaynaştırmaya yönelik tutumlarını; kaynaştırma eğitimine alınan özel gereksinimli öğrencinin özellikleri, öğretmen yeterlilikleri, okuldaki personel yeterlilikleri gibi unsurlar da etkilemektedir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Odom vd., 2011). Tutumlar da bu bileşenlerden olumlu ve/ya olumsuz etkilenebilmektedir. Bununla ilgili olarak, Peter ve Nderitu (2014) öğretmenlerin en çok tedirgin oldukları konunun kendi yeterlilikleri ve özel gereksinimli çocuklara karşı önyargıları olduğunu, bu nedenle sınıfta bu çocuklara karşı tepki ve dışlama olabildiğini belirtmiştir. Avramidis ve Norwich (2002)'in araştırmasına göre ise, öğretmenlerin tutumları ağırlıklı olarak özel gereksinimli çocuğun ortamı olmak üzere okul ortamına göre değişebilmektedir. Öğretmenler birden çok engeli

olan çocuklardan ziyade orta düzeyde engelli veya fiziksel engelli çocuklarla çalışmayı istemektedirler. Özellikle, ağır öğrenme gereksinimi ve davranışsal bozukluklar karşısında öğretmenler olumsuz tutum takınmaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002). Bu açıdan kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumların olumlu yöne evrilmesi çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır.

Birlikte eğitim/kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için, eğitim ortamında olması gereken özelliklerden biri öğretmenin ve okul personelinin kaynaştırma yaklaşımını benimsemesidir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Allen ve Cowdery, 2005). Kaynaştırma yaklaşımının giderek benimsendiğini kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; Smith ve Smith (2000) erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ağırlıklı olarak 'kaynaştırmanın temel değer olduğu' görüşünü savunduklarını saptamıştır. Aynı şekilde, Bouillet (2013)'in 69 öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceleyerek yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin çoğunluğunun (f. 33) çocukların hakkı olduğu için kaynaştırma eğitimini desteklediği yani, kaynaştırmaya tam destek verdiği belirlenmiştir. Bunun yanında, Bouillet (2013) kaynaştırma eğitimini koşula bağlı olarak destekleyen öğretmenlerin (f. 32) okulların kaynaştırmanın sınıfa getirdiği çeşitliliğe hazır olmadığına inandığını, bu nedenle kaynaştırmaya karşı nötr olduğunu belirtmiştir. Avramidis ve Norwich (2002) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma felsefesine olumlu bakarken, özel eğitime karşı "tam kaynaştırma" görüşünü tam anlamıyla kabullenemediklerini ortaya koymuştur. Bu noktada, öğretmen yeterlikleri artırılarak kaynaştırmaya yönelik tutumlarda olumlu yönde değişiklikler gözlenebilir. Kaynaştırma yaklaşımını benimsemeleri amacıyla, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin görüşlerini olumlu yönde desteklemek, bilgi ve beceri kazandırmak ve yeterliklerini arttırmak için öğretmenlik eğitimi veren fakültelerde hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin çalıştıkları kurumların programlarında ise hizmetiçi eğitim oldukça önemlidir (Avcı, 1999; Allen ve Cowdery, 2005; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Bunların yanında öğretmene sürekli danışmanlık sağlanması da kaynaştırma yaklaşımının benimsenmesi açısından önemli bir ihtiyaçtır (Avcı, 1998). Smith ve Smith (2000)'in erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarının başarısını arttıran ya da azaltan etmenlere ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla 6 öğretmen (kaynaştırma konusunda kendilerini başarılı gören 3, başarısız gören 3 öğretmen) ile kaynaştırma deneyimlerine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmış, kaynaştırma algılarını etkileyen dört tema bulmuştur. Bu temalar incelendiğinde ağırlıklı olarak yeterli destek sağlanması vurgusunun olduğu

görülmektedir. Bu temalar; daha yeterli ve etkili eğitim (hem özel eğitim öğretmeni hem de genel eğitim personeli için), daha iyi sınıf ortamı-faktörleri (sınıf boyutu, oranı, özel gereksinimli çocuk mevcudu ve özellikleri), yeterli destek (sınıf içi, işbirliği ve yönetsel) ve kaynaştırma sınıflarının planlama ve işbirliği gerekliliğini karşılamak için daha fazla zaman bulma desteğidir. Fiziksel ortam özellikleri ile ilgili olarak Avramidis ve Norwich (2002) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin tutumlarının ağırlıklı olarak ortamdaki ve karşılaştıkları engellilik durumlarından (çocuğa ilişkin değişkenler) etkilendiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, fiziksel ve bireysel desteğe erişim gibi eğitim ortamı ile ilgili değişkenlerin de kaynaştırmayı etkileyen tutumlarla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Smith ve Smith (2000) ayrıca, tüm kaynaştırma programlarının başarısının temel olarak yönetsel konularla ilgili olduğunu belirtmiştir. Yöneticilerin yapılması gerekenleri bilmesine rağmen yeterli destek ve zamanı ayırmadığı takdirde, öğretmenlerin kendi kendilerine kolayca değişiklik yapamadığını, kaynaştırmayı bilmeyen yöneticilerin kaynaştırmanın başarısı için öğretmenin genel sorumluluklarının neler olduğunu savunamayacağını da vurgulamıştır. Yeterli destek ile öğretmenlerin tutumları daha pozitif olabilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002). Bu açıdan yönetsel destek dahil sunulan tüm desteklerin, öğretmenlerin görüş ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, öğretmenin desteklenmesi tutum, beklenti ve yeterliklerine katkı sağlaması açısından birlikte eğitim/kaynaştırma konusunda bir ülke önceliği olarak görülmelidir (Avcı, 2012).

### **Kaynaştırmaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi**

Belirli bir toplumsal nesne konusunda bireyde mevcut olan ve bilişsel, duygusal, davranışsal yanları taşıyan gizil eğilimler olarak tanımlanan tutum, ilişkin olduğu tüm objelere ve durumlara karşı kişinin tepkilerini etkilemektedir (Bilgin, 2003). Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin toplamını yansıtan tutum gücü, yerleşmiş olan tutumlarda oldukça yüksektir (Bakırcıoğlu, 2006). Tutumları ve bu tutumların gücünü belirlemek amacıyla, birçok farklı alanda araştırmalar yapılmaktadır. Kişilerin temel haklarına ilişkin alanlardan biri olan birlikte eğitim/kaynaştırma alanında da tutumların belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bütün öğrencilere ulaşmak için eğitim sisteminin kapasitesinin güçlendirilmesi süreci olan ve 'Herkes İçin Eğitim' felsefesini gerçekleştirmeye dayanan (UNESCO, 2009)

kaynaştırma eğitiminde tutumlar önemli bir yer tutmaktadır. Birlikte eğitim/Kaynaştırma sürecine aktif olarak katılan öğretmen, aile, çocuklar, personel, yönetim ve diğer kişilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu ve/ya olumsuz bakış açıları, tutumları ve bunların nedenlerinin bilişsel, duygusal, yargısal ve davranışsal açıdan değerlendirilmesi kaynaştırma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Birlikte eğitim/kaynaştırmaya yönelik tutumların çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelendiği araştırmalar (örn; Odom vd., 1999; Artan ve Balat, 2003; Batu vd., 2004; Gözün ve Yıkmış, 2004; Orel vd., 2004; Şahbaz, 2007; Loftin vd., 2008; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Barton ve Wolery, 2010; Kayılı vd., 2010; Ayrıl vd., 2011; Odom vd., 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012) değerlendirildiğinde tutumun ölçülmesinin ne denli önemli bir gereklilik olduğu görülmektedir. Tutumların ölçülmesi, ölçülmek istenen niteliğe yönelik olarak geliştirilen ölçekler yoluyla sağlanmaktadır.

Tutum ölçeği, bireyin belirli konulardaki tutumlarını belirlemeye; nelere, ne aşamada değer verdiğini anlamaya yarayan materyaller olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000; Bilgin, 2003; Bakırcıoğlu, 2006). Tutumlar açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorular, listelenmiş sorular, kuramsal sorular, yönlendirici sorular gibi çeşitli yöntemlerle ölçülebilmektedir (Bakırcıoğlu, 2006). İlgilenilen niteliklerin amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilmesi çabası, işlemi ve süreci olarak tanımlanan ölçme işlemi, doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan ve/ya gözlenen davranışlar aracılığıyla yordanabilen psikolojik değişkenleri ölçmek için bir araç kullanmayı gerektirmektedir (Erkuş, 2012). Ölçekler bireyin bir şey hakkında nasıl hissettiğini ya da düşündüğünü ölçmek isteyen araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Neuman, 2012). Bireylerin yalnızca ölçülmek istenen özelliğini uyaran ölçekler (Erkuş, 2012), kavramlaştırma ve işlemselleştirme süreçlerine ve insanların belirli politikalara dönük olarak benimsediği konuların altında tek bir yapının yatıp-yatmadığını belirlemeye yardımcı olmaktadır (Neuman, 2012). Tutum ölçeklerinin/testlerinin en çok bilinenleri; Thurstone'un eşit görünen aralıklar tekniği, Likert'in toplamalı sıralama tekniği, Oswood'un duygusal anlam ölçekleri, Guttman ve Bogardus'un tutum ölçekleri olarak sayılabilir (Bakırcıoğlu, 2006).

Thurstone ölçeklendirmesi yargı yaklaşımına uyan bir ölçme işlemi gerektiren, araştırmacının bir grup hakeme pek çok soru maddesi verdiği ve onlardan maddeleri bir süreklilik çizgisi boyunca kategorilere ayırmalarını istediği, ardından hakemlerin aynı görüşü paylaştıkları maddeleri seçebilmek için çıkan sonuçları sıraladığı bir ölçeklendirmeyi açıklamaktadır (Erkuş, 2012; Neuman, 2012).

Likert tipi ölçeklendirme insanların tutumları veya diğer tepkilerini bir süreklilik çizgisi boyunca derecelendirilen sıralama düzeyinde kategoriler aracılığıyla (örn; katılıyorum, katılmıyorum) ifade ettiği bir ölçeklendirme olarak tanımlanmaktadır ve çoğunlukla tarama çalışmasında kullanılmaktadır (Neuman, 2012).

Ospood tipi ölçeklendirme, tutumun birey için ifade ettiği anlam ile ilgilidir ve bu tip ölçeklerde iki kutuplu zıt sıfat çiftleri sunularak ölçüm yapılmaktadır (Erkuş, 2012).

Guttman tutum ölçeklendirmesi, araştırmacıların veriler toplandıktan sonra cevaplar arasında hiyerarşik bir kalıbın olup olmadığını ortaya çıkarmak için kullandığı bir ölçeklendirme olarak açıklanmaktadır (Neuman, 2012).

Bogardus tipi ölçeklendirme iki veya daha fazla toplumsal grup arasındaki uzaklığı ölçmektedir. Bogardus tarafından etnik gruplara ilişkin tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen ve 'Toplumsal Uzaklık Ölçeği' adıyla bilinen en eski tutum ölçeği olarak tanımlanmaktadır. Tam anlamıyla ölçeklenmiş ve standartlaşmış bir ölçek olmamasına rağmen kendisinden sonra geliştirilen ölçeklere öncülük eden ölçek olması yönüyle önemlidir (Erkuş, 2012; Neuman, 2012)

Belirtilen ölçeklendirmeler ve/ya farklı yöntemler kullanılarak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş, inanış ve tutumlara ilişkin bir araç geliştirmek, alan için önemli bir gerekliliktir. Dünyada ve Türkiye'de kaynaştırmaya ilişkin geliştirilen ve uyarlanan bazı ölçekler bulunmaktadır. Opinions Relative to Mainstreaming (ORM) scale-Larrivee ve Cook (1979); Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS)-Berryman ve Neal (1980); Education Attitude Survey (EAS)-Reynolds ve Greco (1980); Adjective Checklist (ADL)-Siperstein (1980); Mainstreaming Opinionnaire (MO)-Schmelkin (1981); Scale of Attitudes Toward Disabled Persons (SADP)-Antonak (1982); Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI)-Antonak ve Larrivee (1995); My Thinking About Inclusion (MTAI)-Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998); Response to Inclusion Survey(RIS)-Soodak, Podell ve Lehman (1998); Attitudes to people with mental handicaps-Nursey, Rodhe ve Farmer (1990); Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES)-Mahat (2008); The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale-Forlin, Earle, Loreman ve Sharma (2011); Sosyal Kabul Ölçeği (SKO)-Civelek (1990); Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ)-Atay (1995); Zihinsel Yetersiz Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği-Dindar (1995); Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği-Küçükler (1997); Zihin Engelli Çocuklara Yönelik

Tutumları Belirleme Ölçeği (ZÖYÖTÖ)-Sucuoğlu, Atay ve Çiftçi (1997); Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği-Özbaba (2000); Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği (EYTÖ)-Dökmen (2000); Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ)-Kaner, Ögülmüş, Büyüköztürk ve Dökmen (2009) bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden bazılarıdır. Antonak ve Larrivee (1995)'in geliştirdiği 'Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI)' ölçeği Kırcaali-İftar (1996) tarafından 'Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği' adıyla; Siperstein (1980)'in geliştirdiği 'Adjective Checklist (ADL)' ölçeği Çifci (1997) tarafından 'Sıfat Listesi' adıyla ve Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998)'in geliştirdiği 'My Thinking About Inclusion (MTAI)' ölçeği Dalğar ve Şahbaz (2012) tarafından 'Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)' adıyla Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçekler yoluyla, bireylerin kaynaştırmaya dönük görüşleri ortaya çıkarılabilmektedir.

Türkiye'de birlikte eğitim/kaynaştırmaya yönelik görüş, inanış ve tutumları ölçebilecek *vinyet tipi bir ölçek* bulunmamaktadır. Katılımcıların yorumlarından oluşan yazılı veya resimli formattaki kısa senaryo ya da hikâyeler olarak tanımlanan vinyetler katılımcıların belirli durumlardaki tutum ve inançlarından elde edilen kültürel normları ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Renold, 2002). Kaynaştırmaya yönelik vinyet tipi bir ölçek yaşanmış veya yaşanabilir olayları temel alarak, öğretmenlerin benimsediği görüşlerini ortaya çıkarabilir, böylelikle öğretmenlerin uygulamalar karşısındaki tutumları yordanabilir.

Avramidis ve Norwich (2002) kaynaştırmayla ilgili anket ve/ya ölçeklerde kullanılan "özel gereksinimli" ifadesinin birçok özel gereksinim kategori ve sınıflamasını akla getirdiği için, yani genel bir ifade olduğu ve birçok engel türünü hatırlattığı için, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumunu net bir şekilde ortaya koymadığını belirtmiştir. "Fiziksel engelli", "Down sendromlu" veya "otistik" gibi özel gereksinimlilik tanım ve kategori ifadeleri kullanıldığında ise öğretmenin tanımlanan özel gereksinimliliğe ilişkin yaşantısını veya böyle bir yaşantısının olmadığını aklına getirecek ve öğretmenin onunla ilgili daha güvenilir olumlu veya olumsuz tepkiler vermesini sağlayacaktır. Çalışmalarda yanıtlayıcılara özel gereksinimlilik durumunun yalın olarak sunmak yanıtlayıcıların ifadeleri çok çeşitli yorumlaması problemine yol açabilmektedir. Durumları vinyet formlarında olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin davranışsal ve karakteristik özellikli tanımlamalarını yaparak sunmak, bu problemi çözmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002).



## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili alanyazın tarandığında kaynaştırmaya/birlikte eğitime yönelik görüşler, bakış açıları ve tutumların incelenmesi amacıyla geliştirilmiş ölçeklerin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırmaya yönelik görüş, bakış açıları ve tutumların ölçülmesi amacıyla ölçüm araçlarının geliştirilmesi ile ilgili araştırmalar aşağıda verilmiştir:

Larrivee ve Cook (1979) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 'Opinions Relative to Mainstreaming (ORM) scale - (Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği)' adlı ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek geliştirme çalışması İngiltere'de farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi-ilköğretim) çalışan 941 öğretmenle yapılmıştır. Ölçek maddeleri kaynaştırmaya yönelik tutumların hipotezleştirildiği sekiz boyuta (1-genel eğitime bakış, 2-kaynaştırma felsefesi, 3-genel sınıf ortamlarının özel gereksinimli çocukların sosyal, duygusal, bilişsel gelişimlerine etkisi, 4-özel gereksinimli olmayan öğrenciler üzerinde benzer etkiler, 5-özel gereksinimli öğrencilerin sınıf davranışları, 6-özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel işlevleri, 7-özel gereksinimli öğrenci velileriyle ilgili görüşler, 8-genel sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere öğretim becerilerini algılamaları) ilişkindir. 41 maddeden oluşan bu madde havuzu pilot uygulama analizinden sonra 30 maddeye düşmüştür. Spearman-Brown Split-half güvenilirlik puanı 0.92 olarak bulunmuştur. 30 maddeden oluşan ölçekteki soruların 12'si kaynaştırmaya yönelik olumlu yanıtlar gerektirirken, 18'i olumsuz yanıtlar gerektirmektedir. Yanıtlar 1'den 5'e doğru likert tipi maddelerdir. ORM toplam puanı 30 ile 150 aralığındadır ve puan arttıkça kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumu yansıtmaktadır. Beş maddenin (4, 8, 11, 12 ve 26) ölçeğin güvenilirliğini desteklemediği saptanmıştır. Geçerliliği sağlamak üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen ölçek verilerine dayanarak faktör analizi

yapılmıştır. Özdeğeri 1.00'den büyük beş temel faktör saptanmış ve varimax rotasyonu yapılmıştır. Buna göre, varyanslar ölçek maddelerinin beş faktörü açıkladığını göstermektedir. Bunlar; 1-genel felsefe ve kaynaştırma (varyansın %32 si, 8 madde), 2-özel gereksinimli çocukların sınıf davranışları (varyansın %7'si, 6 madde), 3-özel gereksinimli çocuklara öğretim becerisi algısı (varyansın %6'sı 4 madde), 4-özel gereksinimli çocukların sınıf yönetimi (varyansın %4'ü 4 madde), 5-özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal gelişimi (varyansın %3'ü 4 madde)'dir. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Larrivee ve Cook (1979) tarafından geliştirilen ORM geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; Colwell, 2012; Bruster, 2014) kullanılmıştır.

Berryman ve Neal (1980) 'The Cross Validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS)' adlı çalışmasında 'Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS) - (Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar Ölçeği)' ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır (Berryman ve Neal, 1980). Ölçek madde yanıtları altılı likert tipi yanıtlardır (Berryman ve Neal'den aktaran Law Sin Yee, 1987). ATMS ölçeğinin çapraz geçerliği temel eksen faktör analizi yoluyla sağlanmıştır. Ölçeğin ilk halini oluşturan 159 soru ve çapraz geçerliği yapılan 164 soru, onyediy farklı alandan hem öğretmen adayları hem de öğretmenlere yöneliktir. Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı her iki örneklem için sırasıyla, 0.89 ve 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin tamamı için yeterli bir güvenirliği ifade etmektedir (Berryman ve Neal, 1980). Sperman-Brown yarıya bölme analizi yoluyla ölçeğin güvenirliği 0.92 bulunmuştur. Faktör analizi yapılmış, sonucunda her maddenin aynı üç faktörü ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu faktörler; öğrenme kapasitesi, genel kaynaştırma ve geleneksel kısıtlayıcı engelliliktir. 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 öğrenme kapasitesi faktörünü, 1, 2, 3, 4, 16, 17, 18 genel kaynaştırma faktörünü ve 6, 7, 8 genel kısıtlayıcı engellilik faktörünü ifade etmektedir. Üç faktörün alfa katsayısı 0.76 ile 0.84 aralığında bulunmuştur. Ölçeğin tamamının alfa güvenirlik katsayısı ise 0.89 olarak hesaplanmıştır (Berryman ve Neal'den aktaran Law Sin Yee, 1987). Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Berryman ve Neal (1980) tarafından geliştirilen ATMS geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; Law Sin Yee, 1987; Berryman, 1989; McGee, 2001; Yuen ve Westwood, 2002) kullanılmıştır.

Atay (1995) "Özürli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine inceleme" adlı çalışmasında Berryman ve Neal (1980)'in geliştirmiş olduğu ATMS ölçeğini 'Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ)' adıyla Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek farklı engel tiplerine sahip çocukların kaynaştırılmalarına yönelik 18 madde ve beşli likert tipi yanıtlardan oluşmaktadır. Sargin ve Sünbül (2002)'nin araştırmasında EKTÖ'nün Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu uyarlama öğretmenlerin birlikte eğitim/kaynaştırma eğitim programlarına karşı tutumları hakkında bilgi toplamak amacıyla yapılmıştır. Doksanaltı öğretmen bu araştırmaya katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin % 85.4'ünün meslekleri boyunca özel gereksinimli çocuklarla karşılaştıkları ve % 95.8'inin 'özel gereksinimli çocuklar eğitim aldıklarında topluma yararlı olurlar' inancını taşıdıkları, bu inancın farklı engel tipleri söz konusu olduğunda değişebildiği görülmüştür. Örneklem grubunun geliştirilen tutum ölçeği için verdiği yanıtlarla onlara ait bazı değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak 'anamlı' bulunmuştur. Birlikte eğitim/kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumlarının olumlu olarak gelişmesinde; 'özel gereksinimli çocukla çalışılıyor durumda bulunulması', 'olası bir birlikte eğitim/birlikte eğitim programında özel gereksinimli çocuğu sınıfa kabul etme istekliliği', 'özel eğitim için nereden yardım alınacağıнын bilinmesi' ve 'özel eğitim için öğretmenlerin kendi yeteneklerinin yeterli olarak algılanılması' değişkenlerinin etkili faktörler olduğu saptanmıştır (Atay, 1995).

Reynolds ve Greco (1980) 'The Reliability and Factorial Validity of a Scale for Measuring Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming' adlı çalışmasında öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların normal sınıflarda kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 'Education Attitude Survey (EAS) - (Eğitim Tutum Anketi)' anketini geliştirmiştir. Anket 16 maddeden oluşmaktadır. Anket, toplam değerde olduğu gibi alt ölçeklerde de iki faktörel değer sağlamaktadır. Bu faktörler, kaynaştırmanın yönetsel boyutu ve kaynaştırmanın eğitimsel boyutu olarak tanımlanmıştır. Güvenirlik için iç tutarlık Cronbach-alfa değeri hesaplandığında birinci faktör için 0.83, ikinci faktör için ise 0.86 değerlerine ulaşılmıştır. Psikometrik özellikleri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Reynolds ve Greco (1980) tarafından geliştirilen EAS geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; McCloskey ve Quay, 1987; Hurley, 1993) kullanılmıştır.

Siperstein (1980) çocukların engelli bireylere yönelik kabul düzeylerini belirlemek amacıyla sıfat listesi 'Adjective Checklist (ADL) - (Sıfat Listesi)' geliştirmiştir. Ölçek açık uçlu sorulardan, yanıtlar ise çocukların algılarını yansıtabilecekleri negatif ve pozitif sıfat listesinden oluşmaktadır. Ölçekte zihinsel engelli bir çocuğu fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik yönden tanımlamak amacıyla seçilen sıfatlar yer almaktadır (Siperstein, 1980). Ölçek 34 sıfattan (çirkin, salak, aptal, deli, sıkıcı, haşin, dürüst değil, kötü niyetli, dağınık, dikkatsiz, iyi, hırslı, zayıf, akıllı, mutlu, memnun, tatlı, zeki, neşeli, gururlu, temiz, dürüst, yardımsever, dikkatli, sağlıklı, parlak, uyanık, iyi kalpli, arkadaş canlısı, mutsuz, yalnız, üzgün, utangaç, yavaş) oluşmaktadır. Sıfatlar üç grupta toplanmıştır; birinci grupta 17 olumlu sıfat, ikinci grupta 10 olumsuz sıfat, üçüncü grupta ise empatiyi ifade eden 7 sıfat yer almaktadır. Çocuklara zihinsel engelli bireyi tanımlamak için istedikleri kadar sıfatı kullanabilecekleri bir yönerge verilmektedir ve çalışmada geliştirilen formüle dayanarak seçtikleri sıfatlara göre üç alt ölçek puanı ve toplam puanları hesaplanmıştır. Bu formül olumlu sıfat sayısından toplam olumsuz sıfat sayısını çıkarıp, 20 ile toplamaktır. Toplam puanın hesaplanmasında "iyi" ve "deli" sıfatları tanımlamaya katılmamaktadır. Ölçek toplam puanı 20'nin altında ise çocuğun zihinsel engelli bireye yönelik tutumunun olumsuz olduğu, üstünde ise olumlu olduğu varsayılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği 2220 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin işaretlediği sıfatlar bir, işaretlemedikleri ise sıfır olarak puanlanmıştır. Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı 0.81 bulunmuştur. 770 öğrenci ile yapılan başka bir çalışmada ise, Cronbach-alfa değeri 0.67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliği, Siperstein'in engelli bireylere yönelik tutumları ölçmek amacıyla geliştirdiği 'Friendship Activity Scale (FAS)- (Etkinlik Tercih Formu)' kullanılarak yapılmış, ölçek puanları ile form puanları arasındaki korelasyona bakılmış, korelasyon 0.49 bulunmuştur. Bu değer geçerliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışması sonucunda, Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısını 0.81 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği çalışması için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda üç faktör ortaya çıkmış ve faktörlerin (olumlu-olumsuz-empati faktörü) toplam varyansın %48 ini açıkladığı belirlenmiştir (Siperstein'den aktaran Çifci, 1997). Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ADL geliştirildiğinden günümüze birçok çalışmada (örn; Bak ve Siperstein, 1986; Fortini, 1987; Çifci 1997; Bell ve Morgan, 2000; Alderfer, Wiebe ve Hartmann, 2001; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson & Marino, 2004) kullanılmıştır.

Çiftci (1997) 'Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşlılarına Yönelik Tutumlarına Etkisi' adlı çalışmasında Siperstein (1980)'in geliştirmiş olduğu 'Adjective Checklist'i 'Sıfat Listesi' adıyla Türkçe'ye uyarlamıştır. Sıfat listesi 3 kişi tarafından ayrı çalışmalarla Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra üç farklı çeviri karşılaştırılarak ortak bir çeviri elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları özel eğitim sınıfına sahip üç ilkokulun beşinci sınıfında öğrenim gören 200 öğrenci ile yapılmış; cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı 0.62, iki yarım güvenilirliği 0.60, test tekrar test güvenilirliği 0.74 bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin orijinal güvenilirlik çalışmaları sonucunda bulunan alfa değeri ile yakın olduğundan güvenirliliğin yeterli olduğu saptanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise Siperstein (1980)'in geliştirdiği 'Etkinlik Tercih Formu' kullanılmış, her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0.53 olarak bulunmuştur. Bu katsayının orijinal ölçekten elde edilenden daha fazla olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmış, temel bileşenler modeli ve varimax rotasyonu kullanılmış, ayrıca üç faktörlü rotasyon uygulanmıştır. Yapılan bu analizler sonrasında ölçeğin uyarlanmış halindeki faktör yapısının orijinal halindeki benzediği ve üç faktörde toplandığı bulunmuştur. Ancak orijinal ölçek ile uyarlanan ölçekteki bazı sıfatlar (örn; iyi sıfatı orijinal ölçekte olumlu faktörde iken uyarlanan ölçekte olumsuz faktörde yer almaktadır.) farklı faktörlerde yer almıştır.

Civelek (1990) 'Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri' adlı çalışmasında Siperstein (1980)'in geliştirmiş olduğu 'Adjective Checklist-ADL - (Sıfat Listesi)' ve 'Friendship Activity Scale-FAS - (Etkinlik Tercih Formu)'na dayanarak özel gereksinimlilere yönelik sosyal kabul tutumlarını ölçmeyi amaçlayan 'Sosyal Kabul Ölçeği-SKO'ni Türkçe'ye uyarlamıştır. 22 maddeden oluşan ölçek, 5'li derecelendirmeli bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 iken, en yüksek puan 110'dur. Yüksek puan çocuğun özel gereksinimli arkadaşına yönelik sosyal kabul düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Civelek'den aktaran Aktaş ve Küçükler, 2002). Bir başka deyişle, ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse kaynaştırma öğrencisinin akranları tarafından sosyal kabul düzeyinin de o kadar yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Civelek'den aktaran Ayrıl vd., 2013). Geçerlik çalışması olarak beş uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli olmayan 83 öğrenciye bir ay ara ile ölçek tekrar

uygulanmıştır (Civelek'den aktaran Aktaş ve Küçükler, 2002). Test-tekrar test yöntemiyle yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur (Civelek'den aktaran Ayrıl vd., 2013). Aktaş ve Küçükler (2002)'nin yaptığı çalışmada SKO'nun Cronbach-alfa katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Sosyal kabul ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, ön-test olarak normal gelişim gösteren üç grup çocuğa uygulanmış, bu gruptan biri kontrol grubu olarak seçilmiş ve bu gruba son-teste kadar hiçbir uygulama yapılmamıştır. Diğer iki gruptaki çocuklar 'bütünleştirme grubu'nu oluşturmuş ve iki farklı derste özel gereksinimli çocuklarla kaynaştırma eğitimi almışlardır. Aynı zamanda bu iki gruptan yalnızca bir gruba bilgilendirme programı yapılmıştır. Daha sonra, ölçek tüm gruplara son-test olarak uygulanmış, sonuç olarak hem kaynaştırma eğitimine katılan hem bilgilendirilen gruptaki normal gelişim gösteren çocuklar diğer gruplara oranla daha fazla sosyal kabul göstermiştir (Civelek, 1990).

Schmelkin (1981) 'Teachers' and nonteachers' attitudes toward mainstreaming' adlı çalışmasında bireylerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla 'Mainstreaming Opinionnaire (MO) – (Kaynaştırma Görüşleri)' anketini geliştirmiştir. Anket 30 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Anket sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve öğretmen olmayan toplam 120 kişiye uygulanmış, kaynaştırmanın akademik değeri ve ayrıştırmanın sosyo-ekonomik bedeli olmak üzere iki alt ölçeğe erişilmiştir. Literatür taranarak kaynaştırmaya ilişkin birçok konunun yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler kaynaştırmanın akademik, sosyal, duygusal veya davranışsal gelişimlerine olan etkisi ile ilgilidir. Ayrıca kaynaştırmanın sınıftaki diğer çocuklara, öğretmene ve eğitim sürecine olan etkisi ile de ilgilidir. Ölçekte hem negatif hem de pozitif maddeler vardır. Pilot çalışma için 67 madde seçilmiştir. Her madde yanıtı 7'li likert tipidir. Pilot ölçek eğitim, sağlık, hemşirelik ve sanat bölümlerinden mezun olan 222 kişiye uygulanmıştır. Temel faktör analizi ve çoklu regresyon katsayısı hesaplanmıştır. Yalnızca iki faktör genel faktör varyansının yaklaşık %60'ını göstermektedir. Diğer faktörler göz ardı edilebilecek değerlere sahiptir. Bu nedenle iki faktör alınmıştır. Mantıksal uyum ve tekrarların azaltılması kriterlerine bağlı olarak, madde sayısı her alt ölçekte 15 madde olacak şekilde 30'a düşürülmüştür. Birinci faktör, "Kaynaştırmanın Akademik Değeri" iken, ikinci faktör "Ayrıştırmanın Sosyo-Ekonomik Bedeli" dir. Kaynaştırmanın akademik değeri alt ölçeğinin alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 iken, ayrıştırmanın sosyo-ekonomik bedeli alt ölçeğinin alfa güvenilirlik katsayısı 0.88'dir. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır. Üç örneklem grubunun da her iki alt

ölçek açısından kaynaştırmaya yönelik tutumunun olumlu olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte çoklu diskriminant fonksiyon analizi yapılmış, özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmanın akademik getirisine diğer iki gruptan daha az değer verdiği belirlenmiştir.

Schmelkin (1981) tarafından geliştirilen MO geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; Garvar-Pinhas ve Schmelkin, 1986; Colwell, 2012; Osmanaga, 2013) kullanılmıştır.

Antonak (1982) 'Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons' adlı çalışmasında 24 maddeden oluşan özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği 'Scale of Attitudes Toward Disabled Persons (SADP) – (Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlar Ölçeği)' geliştirmiştir. Ölçek özel gereksinimli bireylere yönelik küresel tutumu ölçmek üzere geliştirilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar her durumda 6 göstergeli puanlamaya göre puanlanabilmektedir. Puan aralığı 0 ile 144 arasındadır ve puan arttıkça özel gereksinimli insanlara yönelik olumlu tutumu belirtmektedir. Ölçek yaşları 17-53 aralığında olan 28 erkek ve 197 kadına uygulanarak, madde, ölçek, alt ölçek yapı geçerliği ve faktör analizleri yapılmıştır. Spearman-Born yarıya bölme güvenirlik katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır. Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı 0.81 bulunmuştur. SADP verilerinin analizi, ilk araştırmalarda ölçeğin çok nitelikli psikometrik özellikleri olduğunu göstermiştir (Antonak'dan aktaran Antonak ve Larrivee, 1995). Antonak (1982) bu ölçeğin gelişimi tanımlaması, psikometrik özellikleri, faktör yapısıyla açık ve anlaşılır şekilde sorulup-puanlanan, psikometrik olarak tanımlanan çağdaş bir ölçek olduğunu belirtmiştir.

Antonak (1982) tarafından geliştirilen SADP geliştirildiğinden günümüze birçok çalışmada (örn; Benham, 1988; Chocran, 1997; Tervo, Palmer ve Redinius, 2004; Johnson, 2007; Barr ve Bracchitta, 2008; Dibra, Osmanağa ve Bushati, 2013) kullanılmıştır.

Antonak ve Larrivee (1995) 'Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale' adlı çalışmalarında Gren, Rock ve Weisenstein'in 1983 yılında geliştirdiği 'Opinions Relative to Mainstreaming (ORM) scale' adlı kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğini düzenlenerek, 'Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) – (Öze Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşler)' isimli özel gereksinimli çocukların entegrasyonuna ilişkin görüşler ölçeğini geliştirmiştir. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği ORI'nin sosyodemografik ve deneysel veri sonuçlarına ve 'Scale of Attitudes Toward Disabled Persons (SADP)' ile elde edilen dataya dayanmaktadır. 30 orijinal ORM maddesi yeniden

düzenlenmiş, tüm maddeler daha kaynaştırmacı ve kapsayıcı bir terminolojiyle (örneğin; mainstreaming yerine integration, handicapped yerine disability, özel gereksinimliler yerine öğrenciler ve çocuklar) yeniden yazılmıştır. Asıl ölçekteki madde-yanıt format değişikliği ve maddelerin düzenlenmesi sayesinde geçerliğin tehlikeye girmesini önlenmiştir. Kabullenici nitelikteki yanıtlar için, 10 maddenin kelimeleri 15 pozitif ve 15 negatif madde ile değiştirilmiştir. Madde, ölçek ve faktör analizleri sonucunda 30 maddelik ölçekten beş maddenin (1, 14, 15, 22 ve 26) çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylelikle ölçeğin son hali 25 maddeden oluşmaktadır. 25 maddeden oluşan son halinin madde, ölçek ve faktör analizleri tekrarlanmıştır. Madde ve ölçek analizi sonucunda, madde-toplam ölçek korelasyonu 0.54 bulunmuştur. Spearman-Brown yarıya bölme güvenilirlik değeri 0.87, Cronbach-alfa katsayısı ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Temel eksen faktör analizi yapılmış ve dört fatöre ulaşılmıştır. Birinci faktör varyansın %27'sini, ikinci faktör %7'sini, üçüncü faktör %4'ünü ve dördüncü faktör ise %3'ünü oluşturmaktadır. Birinci faktör 'kaynaştırmanın yararı', ikinci faktör 'kaynaştırmada sınıf yönetimi', üçüncü faktör 'özel gereksinimli çocuklara öğretme becerisinin gelişimi', dördüncü faktör ise 'kaynaştırma eğitime karşı özel eğitim' olarak adlandırılmıştır. Yanıtlayıcılardan ortalama nitelikteki yanıtlar için, orijinal ölçekteki yanıtlardaki bilgilendirici olmayan orta değeri yok sayacak şekilde, çalışmadaki katılımcılardan her durumu 6 göstergeli puanlamaya göre puanlamaları istenmiştir. Düzenlenen ölçek madde yanıtları -3 ile +3 aralığındadır. -3 yanıtlayıcının hiç katılmadığını belirtirken, +3 tamamen katıldığını belirtmektedir. Puan aralığı 0 ile 180 arasındadır ve puan arttıkça kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumu belirtmektedir. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Antonak ve Larrivee (1995) tarafından geliştirilen ORI geliştirildiğinden günümüze birçok çalışmada (örn; Beattie, Anderson ve Antonak, 1997; Dupoux, Wolman ve Estrada, 2005; Lamberson, 2006; Hannon, 2007; Whitaker, 2011; Blackman, Conrad ve Brown, 2012; Pursley, 2014) kullanılmıştır.

Kırcaali-İftar (1996), Antonak ve Larivee (1995)'in geliştirmiş olduğu 'Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI)' ölçeğini 'Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği' adıyla Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipi yapıya sahiptir. Ölçekte 10 olumsuz madde bulunmakta ve bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, tutumun olumsuzlaşması anlamına gelmektedir.



Ölçeğin güvenirlik çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur (Kırcaali-İftar'dan aktaran Ayrıl vd., 2011). Ölçeğin yapı geçerliği analizinde 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. 4., 5., 7., 8., 12., 14., 18., 19. maddelerin “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” ve “Kaynaştırmaya Karşı Görüşler” ile, 9., 15., 17. maddelerin “Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği” ile, 2., 3., 13., 16., 20. maddelerin “Kaynaştırmanın Yararları” ile, 1. ve 6. maddelerin “Engelli Öğrencinin Yeterliliği” ve “Kaynaştırmanın Faydası”, 10. ve 11. Maddelerin ise “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” ile ilişkili oldukları belirlenmiştir (Kırcaali-İftar'dan aktaran Orel vd., 2004).

Birçok araştırmada (örn; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Orel vd., 2004; Şahbaz ve Kalay, 2010; Ünal, 2010; Ayrıl vd., 2011) Kırcaaliİftar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” nin kullanıldığı görülmektedir.

Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998) ‘Exploring Factors Influencing Parent's and Early Childhood Practitioner's Beliefs about Inclusion’ adlı çalışmasında kaynaştırma hakkında düşünceleri ortaya çıkarma amacıyla ‘My Thinking About Inclusion (MTAI) – (Kaynaştırmaya İlişkin Düşüncelerim)’ ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek, anne-babalara ve erken çocukluk eğitimi alanında çalışanların erken çocuklukta kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ölçeğin iki versiyonu geliştirilmiştir. Birincisi, 12 kısa maddeden oluşmakta, diğeri ise 12 maddelik kısa soruları da kapsayan toplam 28 maddelik kapsamlı sorulardan oluşmaktadır. Her iki versiyonu da demografik sorular ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, eğitimcilerin ve ailelerin kaynaştırmaya yönelik bakış açıları, tutumları ve ilgilerinin literatürden taranması yoluyla elde edilmiştir. Ölçek geliştirilirken, daha önce geliştirilmiş olan kaynaştırmaya ilişkin ölçeklerden yararlanılmıştır. Varolan ölçek soruları uyarlanmış ya da üç alt ölçek görüşünü kapsayacak şekilde soruların geliştirilmiştir. İlk olarak 50 eğitimci ve 10 ebeveyn ile pilot uygulaması yapılmış daha sonra, 415 ebeveyn ve 128 erken çocukluk eğitimcisi ile çalışılmıştır. Bu çalışmada ailelerden kısa sorulardan oluşan ölçeği, eğitimcilerden de uzun maddeli ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ölçek şıkları ise 5’li likert tipi yanıtlardan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlığı 0.91 dir ve üç alt ölçek görüşünü kapsamaktadır; temel bakış açısı, beklenen kazanımlar, sınıf etkinlikleri. Ölçeğin tamamı ile bu üç alt ölçeğin iç tutarlığı Cronbach-alfa analiziyle değerlendirilmiştir. Ölçeğin 28 maddelik uzun (ve 12 maddelik kısa) versiyonu için güvenirlik analizi sonuçları sırasıyla şu şekildedir; ‘temel bakış açısı’ 0.80 (0.77), ‘beklenen kazanımlar’ 0.85 (0.69), ‘sınıf etkinlikleri’ 0.64 (0.69). Uzun ve kısa ölçeklerin toplam Cronbach-alfa değeri ise sırasıyla 0.91 ve 0.86 olarak

hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı ile alt ölçekler arası korelasyon 0.73 ile 0.91 aralığındadır. Alt ölçekler arasındaki iç-korelasyon hesaplanmış, r: 0.50 temel bakış açısı-sınıf etkinlikleri, r: 0.55 beklenen kazanımlar-sınıf etkinlikleri, r: beklenen kazanımlar-temel bakış açısı. Üç faktörün tek bileşenli yapısı temel bileşenler analizi yoluyla doğrulanmıştır. Buna göre her faktör yalnızca tek bir boyutu ifade etmektedir. Varyansın toplam yüzdeliği her faktör için şu şekilde açıklanmıştır; %47.7 temel bakış açısı, %52.2 beklenen kazanımlar, %69.2 sınıf etkinlikleri. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır. Eğitim seviyeleri, çocuk sayıları ve medeni durumlarına göre karşılaştırıldığında, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin özel gereksinimli çocuğu olmayanlara göre daha olumlu bakış açısına sahip olduğu saptanmıştır. Eğitimcilerin bakış açısının ise ailelere göre daha olumlu olduğu, fakat engelin türüne göre değişkenlik gösterdiği bulunmuştur.

Stoiber vd. (1998) tarafından geliştirilen MTAI geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; Kalyva, Gojkovic ve Tsakiris, 2007; Hooper, 2011; De Boer, Timmerman, Pijl ve Minnaert, 2012) kullanılmıştır.

Dalğar ve Şahbaz (2012) 'The Comparison of the Views of Early Childhood Teachers and Candidate Teachers Towards the Inclusion Education' adlı çalışmasında Stoiber vd. (1998)'in geliştirmiş olduğu 'My Thinking About Inclusion Scale (MTAI)' ölçeğini 'Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim Ölçeği (KHDÖ)' adıyla Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek anne-babaların ve erken çocukluk eğitimi alanında çalışanların kaynaştırmaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiş, KHDÖ 20 maddeden oluşan beşli dereceleme ölçeğidir. Ölçekte terse çevrilen dokuz soru (2, 6, 8, 11, 14, 17, 18, 19, 20) yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlık oranı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Madde değeri terse çevrilen maddelerin yeniden kodlanan verilerinden elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük değer 20 iken en yüksek değer 100'dür. Değerin düşmesi olumlu görüşü ifade ederken, yükselmesi olumsuz görüşü ifade etmektedir. Ölçek okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi eğitimi öğrencilerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini karşılaştırmada kullanılmıştır. Görüşleri karşılaştırmada parametrik test kullanılmış ve çalışma sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Soodak, Podell ve Lehman (1998) 'Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion' adlı çalışmasında 'Response to Inclusion Survey (RIS) – (Kaynaştırmaya Yönelik Anket)' anketini geliştirmiştir. Anket 188 eğitimeciye

uygulanmıştır (Soodak vd., 1998). Ölçekte olumludan olumsuz doğru sıralanmış 17 zıt anlamlı sıfat yer almaktadır. Yanıtlayıcıların özel gereksinimli çocuklara ilişkin algılarını 4'lü düzeyde derecelendirmeleri gerekmektedir. Bu derecelendirmenin ölçekte olumludan olumsuz doğru sıralanmış olarak yer alan 17 zıt anlamlı sıfatın kullanılarak yapılması gerekmektedir (hazırlanmış/hazırlanmamış, rahat/endişeli gibi) (Soodak vd.'den aktaran Roll-Pettersson, 2008). Faktör analizi sonucunda iki faktöre ulaşılmıştır. Birincisi 'karşıtlık/kabullenirlik', ikincisi 'kaygı/sakinlik'tir (Soodak vd., 1998). Bu faktörlerin güvenilirliği 42 öğretmene uygulanan test-tekrar test yoluyla sağlanmıştır. Cronbach-alfa katsayısı birinci faktör için 0.92 olarak hesaplanırken, ikinci faktör için 0.87 olarak hesaplanmıştır (Soodak vd.'den aktaran Roll-Pettersson, 2008). Çalışma sonuçları, öğretmen nitelikleri-tutumları, öğrenci özellikleri ve sınıf atmosferinin bu iki boyut ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır (Soodak vd., 1998).

Soodak, Podell ve Lehman (1998) tarafından geliştirilen RIS geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon, 2005; Roll-Pettersson, 2008) kullanılmıştır.

Nurse, Rodhe ve Farmer (1990) 'A study of doctors' and parents' attitudes to people with mental handicaps' adlı çalışmasında çocuk doktorlarına ve zihinsel yetersizliği olan çocuğu bulunan anne babalara yönelik olarak 'Attitudes to people with mental handicaps – (Zihinsel Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar)' ölçeğini geliştirmiştir. İngiltere'de toplam 132 anne-baba ve 73 doktorun zihinsel engelli bireylere yönelik tutumları ile ilgili bir çalışmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk hali iki bölüm olmak üzere toplam 66 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü anne, baba, çocuk ve doktor hakkında kişisel bilgilere ilişkindir. Ayrıca bu bölümde ankette yer alan kaynaştırmaya ilişkin bazı kavramların açıklamaları da yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü tutumların aileler üzerindeki etkisi, zihinsel engelli bireylerin toplumdaki yeri, zihinsel engelli bireylerin hayat kalitesi, zihinsel engelli bireylerin otonomi ve bağımsızlıkları konularını içermektedir. Madde-toplam ölçek korelasyonlarına bakıldığında, üç maddenin korelasyonları düşük değerde bulunmuş ve bu maddeler çıkarılmış, diğer maddelerin korelasyonlarının 0.20 ile 0.66 arasında değiştiği saptanmış ve tutum ölçeğinin kapsam geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği çalışması olarak faktör analizi yapılmış, madde-toplam ölçek korelasyonu ve alt ölçek korelasyonu hesaplanmış, bazı maddeler elenmiştir. Böylelikle ölçekte 23 negatif 26

pozitif madde kalmıştır. Alt ölçekler; 'aile üzerindeki etkisi' (12 soru), 'toplumdaki yerleri' (13 soru), 'yaşamlarının kalitesi' (13 soru), 'bağımsızlık hakları' (11 soru)'dur. Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı alt ölçekler için sırasıyla 0.86, 0.75, 0.76 ve 0.85'tir. Anne-baba ve doktorlar birlikte ele alındığında alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları 0.76 ile 0.86 arasındadır. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda belirtilen dört konuda ailelerin ve doktorların birbirlerinden farklı algılara ve tutumlara sahip oldukları saptanmıştır (Nurseş vd.'den aktaran Dindar, 1995).

Dindar (1995) "Çocuk doktorları ile zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne-babaların, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının karşılaştırılması" adlı çalışmasında Nurseş vd. (1990)'nin geliştirmiş olduğu 'Attitudes to people with mental handicaps' ölçeğini "Zihinsel Yetersiz Bireylere Yönelik Tutumları Ölçme Aracı" adıyla Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek 5 li likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Güvenirliğı iç tutarlık, geçerliğı ise kapsam geçerliğı açılarından incelemiştir. Geçerlik çalışması psikoloji ve özel eğitim alanlarında uzman kişilerin maddeleri değerlendirmeleri yoluyla yapılmıştır. Yapı geçerliğı için faktör analizi, her maddenin ölçeğin bütünüyle olan korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması çerçevesinde her alt ölçek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış olup sırasıyla, 'aile üzerindeki etkisi' 0.78, 'toplumsal yerleri' 0.84, 'yaşamlarının kalitesi' 0.85, 'bağımsızlık hakları' 0.71 olarak bulunmuştur. Her maddenin toplam ölçekle olan korelasyonu, alt ölçeklerin toplam ölçekle olan korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon çalışmaları yapılmıştır. Madde-toplam ölçek korelasyonlarına bakıldığında, üç maddenin korelasyonları düşük değerde bulunmuş ve bu maddeler çıkarılmıştır. Diğer maddelerin korelasyonlarının 0.21 ile 0.57 arasında değıştiğı saptanmıştır. Ölçeğin bütünüyle olan korelasyonunda düşük görülen bazı maddeler atılarak, 49 maddelik tutum ölçeğı 46 maddeye düşürülmüştür. 46 maddeye düşürülen ölçeğin, alt ölçek puanları ile toplam ölçek puanı arasındaki korelasyon değeri 'aile üzerindeki etkisi' 0.78, 'toplumsal yerleri' 0.82, 'yaşamlarının kalitesi' 0.86, 'bağımsızlık hakları' 0.72 olduğu bulunmuştur. Alt ölçekler arası korelasyon değerlerine bakıldığında, tek bir ölçeğin alt boyutlarının ölçüldüğü belirlenmiştir. Anne-baba ve doktorlar birlikte ele alındığında alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları 0.67 ile 0.78 arasında bulunmuştur. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır. Çalışmada çocuk doktorları ile özel gereksinimli çocuğı olan anne babaların zihinsel engelli bireylere yönelik

tutumlarında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Ankara'da öğretilbilir çocuklar okulu ve eğitilebilir çocuklar iş okuluna devam eden 21 yaş altında zihinsel engelli çocuğu olan 216 anne ve baba ve hastanede çalışan 100 çocuk doktoru ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel engelli çocuğa sahip anne-babaların, zihinsel engelli bireylere ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sharma ve Desai (2002) 'Measuring Concerns about Integrated Education in India' adlı çalışmasında eğitimcilerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla 'Concerns about Integrated Education (CIE) – (Entegre Eğitimle İlgili Kaygılar)' ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Hindistan'da 310 ilköğretim müdürü ile 484 öğretmene uygulanmıştır. İlk olarak literatür araştırması ve yapılandırılmamış görüşme verilerine dayanan 36 maddelik bir ölçek havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra her madde için dördümlük likert tipi yanıtlar belirlenmiştir. Ölçeğin hem Hintçe hem İngilizce olarak iki şekilde taslak formları oluşturulduktan sonra, kapsam geçerliği için uzmanlara gönderilmiş, uzmanlardan gelen dönütlere göre ölçekteki madde sayısı 21'e düşürülmüştür. Faktör analizi sonucunda 'desteğe ilişkin görüşler', 'kabule ilişkin görüşler', 'akademik standartlara ilişkin görüşler' ve 'iş yüküne ilişkin görüşler' olmak üzere toplam dört faktöre ulaşılmıştır. Faktörler varyansın % 55.2'sini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak üzere 25 müdür ve 29 öğretmen ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen verilere göre, ölçeğin güvenilirliği cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış, 0.83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçek güvenilirliğinde iç-tutarlılığı ölçmek için dört faktörün ölçeğin tamamıyla olan Cronbach-alfa katsayısı hesaplanmış, 'desteğe ilişkin görüşler' faktörünün 0.82, 'kabule ilişkin görüşler' faktörünün 0.70, 'akademik standartlara ilişkin görüşler' faktörünün 0.84 ve 'iş yüküne ilişkin görüşler' faktörünün 0.74 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Sharma ve Desai (2002) tarafından geliştirilen CIE geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; Sharma Ee ve Desai, 2003) kullanılmıştır.

Mahat (2008), 'The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education' adlı çalışmasında duygusal, davranışsal ve bilişsel tutumlar yönünden etkili bir ölçek olarak belirttiği 'Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES) – (Çok-boyutlu

Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlar Ölçeği' ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek formatı oluşturulurken, likert tipi yanıtlar kullanılmıştır; yanıtlar 'tamamen katılıyorum' seçeneğinden 'hiç katılmıyorum' seçeneğine doğru altı puanlı derecelemeden oluşmaktadır. 'Kararsızım' gibi belirsiz seçenekler ölçek şıkları içerisinde yer almamaktadır. Alt ölçek düzenlemede madde yanıt kuramı ve klasik test kuramı modelleri kullanılmıştır. Bu sayede farklı boyutlarda bilgi sağlanırken, aynı zamanda geçerlik-güvenirlilik için gerekli bilgilerin de alınması sağlanmıştır. Ölçek maddeleri ve şıkları oluşturulduktan sonra, uzman görüşü almak üzere özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve ölçme alanında çalışan 7 uzmana gönderilmiş, gelen dönütlere göre birçok madde daha anlaşılır hale getirilmiş ve beş madde silinmiştir. Düzenlenen sorular hem özel eğitim hem sınıf öğretmenlerini içeren 14 öğretmen tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Pilot araştırma öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını sorgulayan 36 maddeden oluşmuştur. Tutumla ilgili her boyut, fiziksel, sosyal ve kaynaştırma eğitim programını belirtmektedir. Genel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlere uygulanarak yapılan pilot çalışmanın analizleri, kareler ortalaması ve doğrulayıcı faktör analizi ile 18 maddenin son üç alt ölçeğinin iç güvenirliliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği, kriter geçerliği ve uyum geçerliğini sağladığını göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda sekiz faktöre ulaşılmıştır. Uyum indexleri düşük olan sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle ölçek 28 maddeye düşmüştür. Daha sonra ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve üç faktör doğrulanmıştır. Bunlar 'bilişsel', 'duygusal' ve 'davranışsal' faktörlerdir. Tüm alt ölçeklerin Cronbach-alfa güvenirlilik katsayısı sırasıyla 0.77, 0.78 ve 0.91 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler arası korelasyon katsayıları ise şu şekildedir; 'bilişsel' ile 'duygusal' 0.48, 'bilişsel' ile 'davranışsal' 0.61 ve 'davranışsal' ile 'duygusal' 0.62 olarak bulunmuştur. Diğerleri arasındaki korelasyon 1'den düşük olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenirlilik düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Mahat (2008) tarafından geliştirilen MATIES geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; De Boer vd., 2012; MacFarlane ve Woolfson, 2013) kullanılmıştır.

Forlin, Earle, Loreman ve Sharma (2011) 'The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion' adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmanın 'özel gereksinimlilerle çalışacağında hissettiği duygu durumu', 'farklı öğrenme durumlarındaki öğrencileri kabul düzeyi' ve 'kaynaştırmaya yönelik görüşleri' olmak

üzere üç yapısına yönelik algısını ölçmek amacıyla 'The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale – (Düzenlenmiş-Kaynaştırma Eğitime Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği)' ölçeğini geliştirmişlerdir. Araştırma 542 öğretmen ile çalışılmıştır. SACIE-R dört basamakta geliştirilmiştir. Öncelikle ölçekte kullanılmak üzere 19 madde belirlenmiş ve geçerliği yapılmıştır. Daha sonra maddeler tekrar gözden geçirilerek 15 maddeye düşürülmüştür. Üçüncü basamakta ölçeğe tutum yönünden güçlülüğünü test etmek amaçlı 8 madde eklenmiş ve güvenilirliği artırılmıştır. Son aşamada geçerlik sonuçlarına göre 15 maddeye düşürülerek son hali verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi yapılmış ve faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Üç faktöre ulaşılmıştır. Bunlar; 'özel gereksinimlilerle çalışacağında hissettiği duygu durumu', 'farklı öğrenme durumlarındaki öğrencileri kabul düzeyi' ve 'kaynaştırmaya yönelik görüşleri' faktörleridir. Birinci faktör varyansın %22.5'ini, ikinci faktör %21.1'ini, üçüncü faktör ise %17.6'sını ifade etmektedir. Ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı 0.74'tür. Alt ölçeklerin alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.75, 0.67 ve 0.65'tir. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin yeterli geçerlik güvenilirlik düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Forlin vd. (2011) tarafından geliştirilen SACIE-R geliştirildiğinden günümüze bazı çalışmalarda (örn; Loreman, Earle, Sharma ve Forlin, 2007; Montgomery, 2013) kullanılmıştır.

Küçüker (1997) "Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürülü çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürülü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi" adlı çalışmasında kardeşlerin zihinsel engelli kardeşlerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla "Özürülü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği"ni geliştirmiştir. Ölçek tutumun biliş, duyuş ve davranış boyutlarını kapsayan ve olumlu/olumsuz yönde tutumu yansıtan 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yanıtları dörtlü Likert tipidir (Küçüker'den aktaran Aksoy ve Berçin Yıldırım, 2008). Ölçek yaşları 12-21 arasında değişen özel gereksinimli kardeşe sahip çocuklara yönelik olarak geliştirilmiştir (Küçüker'den aktaran Konuk Er, Yıldırım Doğru ve Temel, 2013). Konuk Er vd. (2013)'in yaptığı çalışmada 'Özürülü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Çalışma 13-15 yaş arasındaki 32 kardeşle yürütülmüştür. Kardeşlerin zihinsel engele ilişkin bilgi düzeyleri ile engelli kardeşlerine

yönelik tutumları araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Bilgi Düzeyi Belirleme Testi ve Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği’ ile belirlenmiştir. Çalışma deneysel desenli olarak uygulanmış, kardeşlere ön test ile son test uygulanmıştır. Deneş grubu haftada bir gün iki saat süreyle dokuz oturumdan oluşan bilgi verici psikolojik danışmanlık uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Çalışmanın sonucunda, bilgi verici psikolojik danışmanlık programının kardeşlerin engele ilişkin bilgi düzeyleri ve engelli kardeşlerine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Küçüker (1997)’in geliştirdiği ‘Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği’ bazı araştırmalarda (örn; Aksoy ve Berçin Yıldırım, 2008; Konuk Er vd., 2013) kullanılmıştır.

Sucuoğlu, Atay ve Çiftçi (1997) öğretmen adayları ya da profesyonellerin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarına hizmet öncesi eğitimin yani dört yıllık üniversite eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla “Zihin Engelli Çocuklara Yönelik Tutumları Belirleme Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Ölçek zihinsel engelli çocuklar ve eğitimlerine ilişkin tutumları içeren otuzdokuz maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Maddelerin yirmiikisi olumlu onyedisi olumsuz tutum ifade etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizine bakıldığında iki faktör olduğu görölmektedir. Bu faktörlerden birincisi ‘zihinsel engellilere yönelik genel tutumlar’, ikincisi ‘zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlar’dır. Ölçeğin Cronach-alfa iç tutarlık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca birinci faktör için hesaplanan iç tutarlık katsayısı 0.93 iken ikinci faktör için 0.88’dir. Ölçeğin iki yarı güvenilirliği tüm ölçek için 0.75, birinci faktör için 0.81, ikinci faktör için ise 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçek alt testi-toplam puan arasındaki korelasyon birinci alt ölçek için 0.78, ikinci alt ölçek için ise 0.84 hesaplanmıştır. Madde analizi yapılmış, yalnızca bir madde dışında tüm maddelerde iki grup arası farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Madde analizi sonucu anlamlı çıkmayan madde ölçekten çıkarılmış ve yapı geçerliğini değerledirmek için faktör analizi yapılmıştır. Maddeler daha önce belirtilen iki faktör altında toplanmıştır. Yani ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Son hali verilen ölçeğin tümüne ait Cronbach-alfa iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı birinci faktör için 0.88, ikinci faktör için ise 0.86 olarak belirlenmiştir. İki yarı güvenilirliğinde ise ölçeğin tamamı için hesaplanan değer 0.89, birinci faktör için 0.72 ve ikinci faktör için ise 0.84’tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195 iken, en düşük puan ise 39’dur (Sucuoğlu vd.’den aktaran Avcı, 1999).



Özbaba (2000) “Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları” adlı çalışmasında “Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği” ni geliştirmiştir. Ölçek beşli likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeği bir hafta arayla uygulanarak elde edilen veriler arasındaki korelasyona Pearson Moment tekniği, iç tutarlılık katsayısına Spearman Brown, Horst ve Cronbach teknikleri ile bakılmış, içerik geçerliliği çalışmasında madde analizi yapılmış, elde edilen puanlardan üst ve alt grup ayırt edicilik ve maddelerin geçerliğini tesbit etmek için ortalamaları, standart sapmaları ve faktör yükleri hesaplanmıştır. Pearson Moment korelasyon tekniğinin uygulanması sonucu elde edilen güvenilirlik katsayısına (0,97) bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu, bölünmüş test çözümlenmeleri (Spearman Brown:0,908 Horst:0,908 ve Cronbach:0,92) yoluyla elde edilen iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin içerik geçerliğinin sağlanması çalışmaları kapsamında madde analizi çalışmaları sonucunda hem madde toplam hem de madde kalanda 27 maddenin anlamlı, 3 maddenin anlamsız olduğu saptanmıştır. Madde ayırt ediciliklerine bakıldığında 28 maddenin ayırt edici olduğu, 2 maddenin ise olmadığı bulunmuştur. Maddelerin madde toplam-madde kalan korelasyonları ve ayırt edicilikleri incelendiğinde toplam 5 maddenin üzerinde düşünülmesi gereken maddeler olduğu, diğer 25 maddenin ise sorunsuz maddeler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği için yapılan analiz sonucunda üç faktör elde edilmiş, ölçeği oluşturan maddelerden 22 tanesinin davranış boyutu faktörünü, altı tanesinin duygusal boyut faktörünü, iki tanesinin de bilişsel boyut faktörünü oluşturduğu saptanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi ise eğitimcilerin ve anne-babaların verdiği cevaplarla verilmesi beklenen cevaplar karşılaştırılarak yapılmıştır. Verilmesi beklenen cevaba 5, diğer cevaplara ise sırasıyla 4, 3, 2 ve 1 puan verilerek toplam puan elde edilmiştir, buna göre tüm sorular beklenen şekilde cevaplandığında olumlu tutumu ifade eden toplam puan 150 olmaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği bazı çalışmalarda (örn; Ünal, 2010) kullanılmıştır.

Dökmen (2000) ‘Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği’ adlı çalışmasında özel gereksinimlilere yönelik bir ölçek geliştirmek amacıyla ‘Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği’ ni geliştirmiştir. Ölçek beşli likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 30-150 dir. Ölçekte 10 madde (2, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 25) tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu

saptanmıştır Güvenirliği sağlamak için, ‘Kişi Algısı Ölçeği’ ile birlikte uygulanmış ve arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon katsayısı 0.58 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı ise; Cronbach-alfa 0.91 ve iki yarım güvenirlik katsayısı 0.83 bulunmuştur (Dökmen’den aktaran Sezer, 2012).

Dökmen (2000) in geliştirdiği EYTÖ bazı araştırmalarda (örn; Sezer, 2012) kullanılmıştır. Kaner, Öğülmüş, Büyüköztürk ve Dökmen (2009) toplumun özel gereksinimliliği nasıl anladığını ve değerlendirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla ‘Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ)’ geliştirmişlerdir. Ölçek beşli likert tipi 52 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirilme aşamasında İngilizce ve Türkçe alanyazında var olan ölçekler incelenmiş, bu ölçeklerden yararlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, özel gereksinimlilerin kişisel özellikleri, aile yaşamı, çalışma ve iş yaşamı, kişilerarası ilişkiler ve özel gereksinimlilerin eğitimi ana başlıkları altında 149 madde belirlenmiştir. Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin her biriyle ilgili dengeli sayıda madde yazılmıştır. Madde sayısı ilk incelemede 116’ya, bir sonraki incelemede ise 76’ya indirilmiştir. 76 madde 6 uzman tarafından incelenmiş, bazı maddeler çıkarılmış bazıları ise birkaç madde haline getirilmiş ve sonuğa 80 maddelik bir deneme formu hazırlanmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması 243 kişi ile ana uygulaması ise 4144 kişi ile yapılmıştır. Ölçeğin uzman görüşü ile belirlenen altı faktörlü yapısının pilot uygulamada elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ulaşılan altı faktör; ‘eğitim ortamı’, ‘kişilerarası ilişkiler’, ‘çalışma yaşamı’, ‘aile yaşamı’, ‘kişisel özellikler’ ve ‘yetkinlik-bağımsız yaşam’dır. Faktörü ile düşük yük değeri (<.30) veren 37 madde ölçekten çıkartılmış, geride kalan 43 madde ile analizler tekrarlanmış ve ölçeğin 6 faktörlü yapısının verilerle kabul edilebilir sınırlarda uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla Dökmen (2000) tarafından geliştirilen EYTÖ kullanılmış, güvenirliğini sağlamak amacıyla ise pilot uygulamada elde edilen veriler kullanılarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları 0.56 ile 0.83 arasında değişmektedir. Cronbach alfa katsayıları ‘eğitim ortamı’ alt ölçeği için 0.56, ‘kişilerarası ilişkiler’ alt ölçeği için 0.80, ‘çalışma yaşamı’ alt ölçeği için 0.74, ‘aile yaşamı’ alt ölçeği için 0.67, ‘kişisel özellikler’ alt ölçeği için 0.74 ve ‘yetkinlik-bağımsız yaşam’ alt ölçeği için ise 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçülen özellik ile ilgili olarak her bir maddenin bireyleri ne derece ayırt edebildiğini belirlemek amacıyla her bir alt ölçek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bu değerler ‘eğitim ortamları’ alt ölçeği için 0.319- 0.342,

'kişilerarası ilişkiler' alt ölçeği için 0.329- 0.521, 'çalışma yaşamı' alt ölçeği için 0.358- 0.540, 'aile yaşamı' alt ölçeği için 0.268- 0.546, 'kişisel özellikler' alt ölçeği için 0.359- 0.530 ve 'yeterlik ve bağımsız yaşam' alt ölçeği için ise 0. 314- 0.639 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve maddelerin faktör yüklerinin 0.37 ile 0.78 arasında değiştiği bulunmuştur. Buna göre ölçeğin geçerli bir faktöriyel yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bazı faktörlerdeki madde sayısının az olduğu düşüncesiyle ölçeğe dokuz yeni madde eklenerek madde sayısı 43'den 52'ye yükseltilmiştir. ÖYTÖ'nün tümünden alınabilecek en yüksek puan 215 iken, en düşük puan 43'tür. Ölçekten alınan puanın yüksekliği özel gereksinimlilere yönelik olumlu tutumu yansıtmaktadır.

Kaner vd. (2009) geliştirdiği ÖYTÖ bazı çalışmalarda (örn; Çolak ve Çetin, 2014) kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, ölçüm güvenirliği, ölçüm yorumlarının ve kullanımlarının geçerliği, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntemi ve teknikleri üzerinde durulmuştur.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma karma yöntemlerden biri olan keşfedici sıralı karma yöntem bir araştırmadır. Karma yöntem araştırması felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır. Keşfedici sıralı karma yöntem nitel bir araştırma ile başlar, katılımcıların bakış açıları ortaya çıkarıldıktan sonra veri analizi gerçekleştirilir ve elde edilen bilgiler ikinci basamakta yani nicel aşamayı oluşturmada kullanılır. Nitel aşama inceleme altındaki örnekleme en uygun ölçme aracını yapılandırmada kullanılabilir (Creswell, 2013).

Araştırmanın nitel boyutu yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere dayalıdır. Araştırmanın nicel boyutu ise bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçme ilgilenilen niteliklerin, amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilmesi çabası işlemi ve süreci olarak tanımlanmaktadır. Nicelleştirme, niteliklerin büyüklüklerini herkesin aynı şekilde anlayacağı hale getirme olanağı sunmaktadır (Erkuş, 2012). Bu çalışmanın amacı, bireylerin birlikte eğitim/kaynaştırmaya ilişkin görüş, inanış ve tutumlarını inceleyerek, kaynaştırmaya yönelik vinyet tipi bir ölçek geliştirmektir.

Vinyetler özel durumlar için temsili durumların aktarıldığı kısa hikâyeler ve bu özel durumlar için çeşitli soruların sorulduğu parçalar olarak tanımlanmıştır (Finch'den aktaran Polat, 2011). Vinyetler, her maddede belirli durumların anlatıldığı, bu durumlarla

karşılaşsalarđı katılımcıların tepkilerinin nasıl olacağının araştırıldığı, genelde kendilerini hikâye içinde bir karakter olarak ya da üçüncü bir şahıs olarak hayal ettiklerinde nasıl tepki verebileceklerinin sorulduğu sorulardan oluşur (Renold, 2002). Vinyetler sözel anlatımla, yazılı olarak, ses kaydıyla, video kaydıyla veya bilgisayar ortamında olmak üzere çok çeşitli yollarla uygulanabilir (Finch'den aktaran Polat, 2011). Araştırma ister nicel ister nitel olsun, bu metodun genel özelliği katılımcıların kendi düşünce sistemlerini ortaya çıkarmasıdır (Renold, 2002).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılara uygun örnekleme ve kartopu örnekleme tekniği ile ulaşılmıştır. Bu aşamada, çalışma grubu çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği, özel eğitim ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde öğrenimlerine devam etmekte olan lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri, bölüm öğretim elemanları ve bu alanlarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Lisans düzeyinde 11, yüksek lisans düzeyinde 4, doktora düzeyinde 9 öğrenci, 20 öğretim elemanı ve 7 öğretmen olmak üzere toplam 51 kişi ile görüşülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda 2013 yılı Türkiye İstatistik Kurumu raporlarına göre (TUİK, 2013, s. 96-99), Ankara ilinin 0-19 yaş aralığındaki nüfus yoğunluğu en fazla olan 9 ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Pursaklar, Yenimahalle) küme örnekleme yoluyla, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise (Anadolu lisesi ve meslek lisesi) olmak üzere her eğitim kademesinden öğretmenle ölçeğin ön uygulama ve ana uygulaması yapılmıştır. Dokuz ilçenin toplam öğretmen sayısı yani araştırmanın evreni 45.116 kişi olarak hesaplanmıştır.

%95 güven aralığı, %5 hata payı ve %50 yanıtlayıcı güvenilirliği esas alınarak örneklem hesaplandığında 381 öğretmene ulaşılması gerektiği saptanmıştır. Bu kapsamda branş öğretmeni (Matematik Öğretmeni f:41, İngilizce Öğretmeni f:28, Edebiyat Öğretmeni f:19, Fen Bilgisi Öğretmeni f:15, Türkçe Öğretmeni f:15, Coğrafya Öğretmeni f:10, Müzik Öğretmeni f:10, Beden Eğitimi Öğretmeni f:8, Biyoloji Öğretmeni f:7, Felsefe Öğretmeni f:7, Fizik Öğretmeni f:7, Teknoloji Tasarım Öğretmeni f:6, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni f:5, Kimya Öğretmeni f:5, Sosyal Bilgiler Öğretmeni f:5, Tarih Öğretmeni f:5, Görsel Sanatlar Öğretmeni f:4, Almanca Öğretmeni f:2), çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni (f:10), meslek dersi öğretmeni (Bilişim Teknolojileri Öğretmeni f:5, Grafik

Tasarım Öğretmeni f:3, Büro Yönetimi Öğretmeni f:2, El sanatları Öğretmeni f:2, Giyim Öğretmeni f:2, Muhasebe Öğretmeni f:2, Sağlık Bilgisi Öğretmeni f:1, Metal Öğretmeni f:1, Turizm ve Otelcilik Öğretmeni f:1), okul öncesi öğretmeni (f:37), özel eğitim öğretmeni (f:10), rehberlik öğretmeni (f:29), sınıf öğretmeni (f:96) olmak üzere yedi farklı alandan toplam 400 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçilmesinde gönüllük ve branş çeşitliliği temel alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları kaynaştırmanın engelleri, olanakları ve erken çocukluk döneminde yapılan kaynaştırma eğitiminin önemi ve yararı olmak üzere üç konu ile ilgilidir. Katılımcılara görüşme soruları haricinde kaynaştırmaya ilişkin belirtmek istediklerinin olup-olmadığı sorularak, görüşlerini tüm yönleriyle ifade etmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılar görüşme yanıtına ek olarak sorunların çözümüne yönelik öneriler de sunmuştur.

Çalışmanın nicel boyutunda ise veri toplama aracı olarak Özbaba (2000) tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği' ile araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı' nın taslak ve esas formu kullanılmıştır.

### **Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği**

Özbaba (2000)'nin geliştirdiği 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği' otuz maddedir ve beşli likert tipi yanıtlardan oluşmaktadır. Pearson Moment Korelasyon tekniğinin uygulanması sonucu elde edilen güvenilirlik katsayısı (0,97) ve bölünmüş test çözümlenmeleri (Spearman Brown:0,908 Horst:0,908 ve Cronbach:0,92) yapılarak hesaplanan iç tutarlık katsayılarına göre ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin içerik geçerliğinin sağlanması çalışmaları kapsamında madde analizi çalışmaları sonucunda hem madde toplam, hem de madde kalanda 27 maddenin anlamlı, 3 maddenin anlamsız olduğu saptanmıştır. Madde ayıt ediciliklerine bakıldığında 28 maddenin ayırt edici olduğu, 2 maddenin ise olmadığı bulunmuştur. Maddelerin madde toplam-madde

kalan ve ayıt edicilikleri incelendiğinde toplam 5 maddenin üzerinde düşünülmesi gereken maddeler olduğu, diğer 25 maddenin ise sorunsuz maddeler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği için yapılan analiz sonucunda üç faktör elde edilmiş, ölçeği oluşturan maddelerden 22 tanesinin davranış boyutu faktörünü, altı tanesinin duygusal boyut faktörünü, iki tanesinin de bilişsel boyut faktörünü oluşturduğu saptanmıştır.

Ölçeğin değerlendirilmesi, ölçek maddelerine verilen puanlar hesaplanarak yapılmaktadır. Verilmesi beklenen cevaba 5, diğer cevaplara ise sırasıyla 4, 3, 2 ve 1 puan verilerek toplam puan elde edilmekte, buna göre tüm sorular beklenen şekilde cevaplandırıldığında olumlu tutumu ifade eden toplam puan 150 olmaktadır.

### **Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracının Taslak Formu (Taslak KIEGA)**

Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracının Taslak Formu, araştırmanın nitel boyutundaki yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler temel alınarak oluşturulmuştur. Birinci aşama olan bu nitel aşama, ölçeğin taslak formunun oluşturulması için ön-çalışma niteliğindedir. İkinci aşamada ise, nitel aşamada erişilen görüşme verileri kullanılarak 'Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı (KIEGA)' nın taslak formu elde edilmiştir.

### **Ön Çalışma**

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu çalışmada birlikte eğitim/kaynaştırma eğitimi ile yakından ilgili olduğu düşünülen çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, özel eğitim ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinden eğitimci ve eğitimci adayları ile çalışılmıştır. Bu bölümlerde görev yapan farklı kademelerdeki (Prof.Dr., Doç. Dr., Yrd. Doç.Dr., Dr., Araş. Gör.) öğretim elemanları, bu bölümlerde öğrenimlerine devam etmekte olan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile bu alanlarda çalışan öğretmenlerle (toplam 51 kişi) yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce öğretim elemanları, öğretmenler ve öğrencilerden görüşmenin yapılacağı yer, saat ve gün için randevu istenmiştir. Görüşmeler, ses kaydını kabul eden katılımcılarla kayıt cihazı kullanarak, kabul etmeyenlerle ise araştırmacının görüşülen kişinin görüşlerini yazması suretiyle kaydedilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için ses kaydı alınan görüşmelerin deşifreleri yapılmıştır.



Elde edilen yazılı dokümanlardan kaynaştırmaya ilişkin görüşler çözümlenerek, hangi boyutların ele alınacağına karar verilmiş, katılımcıların kaynaştırmanın engelleri, olanakları, önemi-yararı ve kaynaştırma eğitimi konusunda yaptıkları önerilerine ilişkin ifadeler aranmıştır. Bu doğrultuda dört ana boyuttan(engel, olanak, önem-yarar ve öneriler) kategori ve kodlara içerik analizi yoluyla ulaşılmıştır.

Çalışmada dört temel boyutta kategori ve kod geliştirme yoluna gidilmiştir. Bu boyutlardan biri olan katılımcıların sorunların giderilmesine yönelik üretmiş olduğu çözüm yollarını belirten 'öneriler' boyutu eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini belirlemede kullanılamayacağından ölçeğin geliştirilmesi sürecinde dikkate alınmamıştır. Buna göre engel boyutunda 9, olanak boyutunda 7, önem-yarar boyutunda 6 kategoriye erişilmiştir (Tablo 1). *Engel* boyutunda toplam 9 kategori ve 30 koda ve ayrıca belirlenen kodlara ilişkin görüşlerini belirtenlerin toplam söylem sıklığına dayalı 475 ifadeye, *olanak* boyutunda toplam 7 kategori ve 13 koda ve ayrıca belirlenen kodlara ilişkin görüşlerini belirtenlerin toplam söylem sıklığına dayalı 75 ifadeye, *önem-yarar* boyutunda ise toplam 6 kategori ve 15 koda ve ayrıca belirlenen kodlara ilişkin görüşlerini belirtenlerin toplam söylem sıklığına dayalı 235 ifadeye ulaşılmıştır.

Boyutların kategori, kod ve söylem sıklığına ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Boyutların kategori, kod ve söylem sıklığı.

Boyut	Kategori	Kod	Söylem sıklığı
Engel Boyutu	9	30	475
Olanak Boyutu	7	13	75
Önem-Yarar Boyutu	6	15	235

### *Taslak Aracın Geliştirilmesi*

Taslak aracın geliştirilmesi; madde ağırlıklarının belirlenmesi, maddelerin ve vinyetlerin oluşturulması ve vinyet yanıt seçeneklerinin oluşturulması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Bu aşamalara ilişkin şema Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1: Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı'nın Taslak Form Şeması.

### *Madde Ağırlıklarının Belirlenmesi*

Ölçekte yer alacak soru sayısı engel, olanak, önem-yarar boyutlarının kategori, kod ve söylem sıklığı kullanarak belirlenmiştir. Boyut, kategori ve kodların oranlarına göre, 25 maddelik bir ölçekte hangi ağırlıklarla temsil edilecekleri hesaplanmıştır. Ölçeğin madde sayısı belirlenirken, görüşme verilerinden elde edilen 'engel' 'olanak' ve 'önem-yarar' boyutlarını temsil eden vinyet sayısı (araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların anlattıkları yaşantılar) göz önüne alınmıştır. Ayrıca, ölçeğin, nitel çalışmanın tüm alt boyutlarını içerecek özellikte olmasının yanında, istatistiki açıdan sorun oluşturmayacak madde sayısında ve yanıtlayıcıları yormayacak nitelikte olması durumları gözönüne alınıp bazı maddelerin çıkabileceği de düşünülerek 25 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Öncelikle engel, olanak ve önem-yarar boyutlarının kodlarının söylem sıklığı üzerinden her bir boyutun ölçeğin yüzde kaçını oluşturacağı belirlenmiştir. Daha sonra 25 soruluk bir ölçek oluşturabilmek için bulunan yüzdeler oranlara göre engel, olanak, önem-yarar boyutlarına ait soru sayıları; son olarak da boyutların alt basamağı olan her bir kategoriye ait soru sayı dağılımları belirlenmiştir. Buna göre engel (toplam söylem sıklığı:475),

olanak (toplam söylem sıklığı:75) ve önem-yarar (toplam söylem sıklığı:235) boyutlarında ulaşılan toplam söylem sıklığı 785 (475+75+235=785)'dir. Tüm boyutların toplam söylem sıklığı içindeki yüzdelik oranı hesaplanmış; engel boyutunda %60, olanak boyutunda %10 ve önem-yarar boyutunda ise %30'luk bir temsil oranı belirlenmiştir. Bu oranlar daha sonra aracın toplam madde sayısı içinde boyutun nasıl temsil edileceğinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Buna göre 25 soruluk ölçekte, engel boyutuna ilişkin 15, olanak boyutuna ilişkin 3, önem-yarar boyutuna ilişkin 7 soru olması planlanmıştır (planlanan: engel boyutunda 15, olanak boyutunda 3, önem-yarar boyutunda ise 7 madde).

Aynı hesaplama yolu boyutların içinde kategorilerin nasıl temsil edileceğine karar verilmesinde de kullanılmıştır. Buna göre, 'Önyargılar-tutumlar-düşünceler' kategorisinin 3, 'Eğitimcilerin yetersizliği' kategorisinin 3, 'Destek hizmetler' kategorisinin 3, 'Yasa-sistem-ülke politikaları' kategorisinin 2, 'Aile ve topluma ilişkin engeller' kategorisinin 1, 'Kaynaştırma öğrencisinin/ailesinin/öğretmenin yıpranması-tükenmişliği' kategorisinin 1, 'Eğitim programları' kategorisinin 1, 'Fiziksel koşullar' kategorisinin 1, 'Paydaşlar(Öğretmen-aile-stajyer öğrenci-öğretim elemanları)' kategorisinin 3, 'Çocukların gelişimini destekleme' kategorisinin 3, 'Öğretmenin etkililiğini artırma' kategorisinin 2, 'Erken eğitim ve başarı' kategorisinin 1, 'Tutumlar ve bakış açılarının gelişmesi' kategorisinin 1 soru ile temsil edilmesine karar verilmiştir.

#### *Maddelerin ve Vinyetlerin Oluşturulması*

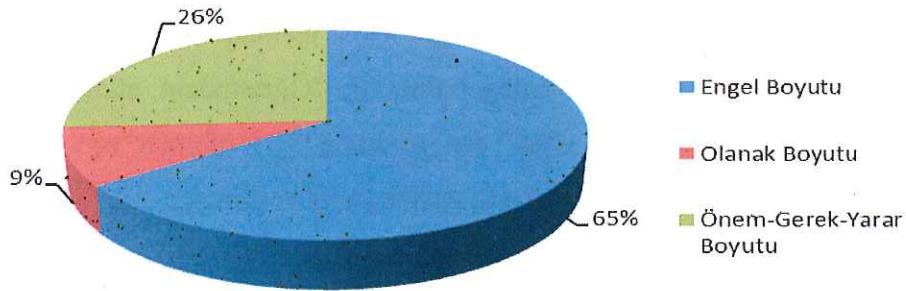
Ölçekte yer alacak vinyetlerin oluşturulması için görüşme verileri kaynak olarak kullanılmış, katılımcıların anlattığı yaşanmış olaylar, vinyetlere dönüştürülmüştür. Ölçekte yer alacak vinyetlerin Tablo 2'de yer verilen boyut ve kategorileri temsil etmesine özen gösterilmiştir.

Katılımcıların anlatmış olduğu 24 yaşanmış öykünün vinyet kategorilerine göre dağılımı incelenmiş, bazı kategorilerin birden çok vinyet ile eşleştiği, bazı kategorilerin hiçbir vinyetle eşleşmediği ve bazı kategorilerle ilgili ise hiç vinyetin bulunmadığı saptanmıştır. Buna göre birden çok kategoriyle eşleşen öyküler sadeleştirilerek yalnızca bir kategoriyle ilgili hale getirilmiş, açıkta kalan kategorilere uygun olarak yaşanmamış ancak yaşanması muhtemel yeni öyküler/vinyetler geliştirilmiştir. Bu aşamada bu şekilde toplam 26 vinyete ulaşılmıştır (erişilen: engel boyutunda 15, olanak boyutunda 3, önem-yarar boyutunda ise 8 madde).

Avramidis ve Norwich (2002)'in vurguladığı yanıtlayıcıların yorumlama hatalarıyla ilgili durumu çözmek üzere, vinyetlerde özel gereksinimlilik genel sözcüğü yerine özel gereksinim türlerinden bahsedilmiştir. Özel gereksinim türünden bahsedilmeyen bazı durumlarda da detaylı durumsal betimlemeyle bu durumun üstesinden gelinmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasından elde edilen boyutlar, kategoriler ve kodlar güvenirliliğin sağlanması amacıyla danışmanla birlikte aralıklarla tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Birbirleriyle yakından ilgili olduğu düşünülen kategoriler birleştirilerek, yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden değerlendirildiğinde, erişilen kategori, kod ve söylem sıklığı sayılarına göre ölçek sorularının yüzdelik oranları tekrar hesaplanmıştır. Buna göre, engel boyutu yüzdelik dilimin %65'i, olanak boyutu yüzdelik dilimin %9'u, önem-yarar boyutu yüzdelik dilimin %26'sı olarak değişmiştir.

Boyutların yüzdelik oranları, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Ölçekte yer alan boyutların yüzdelik oranları.

Bu değişikliğe bağlı olarak, 25 soruluk ölçekte, engel boyutuna ilişkin 16, olanak boyutuna ilişkin 2, önem-yarar boyutuna ilişkin 7 soru olması planlanmıştır. Buna göre planlanan toplam vinyet sayısı aynı (25) kalmış ancak, boyutlarda yer alacak soru sayısında (engel boyutu 15+1; olanak boyutu 3-1) değişim yaşanmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların anlattığı öyküler/vinyetler de göz önüne alındığında erişilen toplam vinyet sayısının (26) planlanan vinyet sayısından (25) fazla olduğu belirlenmiştir. Erişilen bu extra öykü/vinyet önem-yarar boyutu'na aittir. Planlanan ve erişilen değerler birleştirilerek 'Taslak KİEGA' engel boyutunda 16, olanaklar boyutunda 2, önem-yarar boyutunda ise 8 maddeden oluşmuştur (engel boyutunda 16, olanak boyutunda 2, önem-yarar boyutunda ise 7+1 madde).

Yüzdelik dilimlerin değişimine bağlı olarak, 25 soruluk bir ölçekte yüzdelik dilimlerin boyutlara göre kaçar soruluk dağılım gösterdiği de değişikliğe uğramıştır. Buna göre engeller boyutunda bir madde artarken, olanak boyutundan bir madde eksilmiştir. Engeller boyutuna eklenen madde 'öğretmene baskı ve beklentiler' kategorisine ilişkin iken, olanak boyutundan çıkarılan madde 'paydaşlar(öğretmen-aile-stajyer öğrenci-öğretim elemanları)'a ilişkindir.

Ölçekte yer alan vinyetlerin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ölçekte yer alan vinyetlerin/maddelerin boyut ve kategorilere göre dağılımı.

Boyut	Boyutu temsil eden madde sayısı	Kategori	Kategoriye temsil eden madde sayısı
Engeller	16	Önyargılar-tutumlar-düşünceler	3
		Eğitmcilerin yetersizliği	3
		Destek hizmetler	3
		Yasa-sistem-ülke politikaları	2
		Aile ve topluma ilişkin engeller	1
		Kaynaştırma öğrencisinin/ailesinin/öğretmenin yıpranması-tükenmişliği	1
		Eğitim programları	1
		Fiziksel koşullar	1
Olanaklar	2	Öğretmene baskı ve beklentiler	1
		Paydaşlar	2
Önem-Yarar	7	Çocukların gelişimini destekleme	3
		Öğretmenin etkililiğini artırma	2
		Erken eğitim ve başarı	1
		Tutumlar ve bakış açılarının gelişmesi	1

### *Vinyet Yanıt Seçeneklerinin Oluşturulması*

Ölçekte yer alması gereken maddelerin içeriği ve sayılarının belirlenmesinin ardından, vinyet yanıt seçeneklerinin oluşturulması aşamasında da öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Vinyet yanıt seçeneklerinin belirlenmesi için, 26 vinyet maddesinin yer aldığı 'Taslak KİEGA' diğer branşlara göre kaynaştırma alanında çalıştığı ve sıklıkla kaynaştırma öğrencileriyle karşılaştıkları düşünülen, çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitimi, özel eğitim, sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerden oluşan, en kısa sürede ve en kolay ulaşılabilecek toplam 22 öğretmene gönderilmiş ve açık uçlu ölçek maddelerini/vinyetleri yanıtlamaları istenmiştir. Gelen yanıtların analizlerini içeren eleştirel tartışma oturumları sonucunda, ortak görüş birliği ile vinyet yanıt seçenekleri belirlenmiştir.

Belirlenen vinyet yanıt seçenekleri beşlidir. Fakat likert tipi yanıtlar olmayıp, vinyet tarzı ifadelerle benzerlik göstermektedir. 1 ile 5 aralığında puanlanan vinyet yanıt seçenekleri, danışman tarafından da gözden geçirilmiş ve standartlaştırılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nitel boyutunda görüşmeler kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt cihazından dinlenen görüşmeler, ifadelerde değişiklik yapılmadan aynen duyulduğu gibi deşifre edilmiştir. Deşifrelerde katılımcıların kaynaştırmanın engelleri, olanakları, önemi-yararı ve kaynaştırma eğitimi konusundaki önerilerine ilişkin ifadeleri aranmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda veriler, vinyet yanıt seçeneklerinin toplanması, uzman görüşlerinin alınması, pilot çalışma verilerinin toplanması ve ana çalışma verilerinin toplanması olmak üzere dört aşamada toplanmıştır.

### **Vinyet Yanıt Seçeneklerine İlişkin Verilerin Toplanması**

Vinyet maddeleri açık uçlu şekilde, 5 çocuk gelişimi ve eğitimi, 6 okul öncesi eğitimi, 5 özel eğitim, 3 rehber öğretmen ve 3 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 22 öğretmene e-posta yolu ile gönderilmiş ve yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen yanıtlarının toplanmasının ardından, her vinyet maddesi için ayrı birer tablo oluşturulmuştur. Her tabloda öğretmenlerin yalnızca bir vinyet maddesine yönelik yanıtları bir araya getirilmiştir. Buna göre, öğretmenlerden toplanan veriler 26 maddeden oluşan ölçeğin birinci vinyet maddesinden başlanarak son vinyet maddesine kadar tek tek analiz edilmiş ve her madde için vinyet yanıt seçenekleri belirlenmiştir.

### **Uzman Görüşlerinin Alınması**

Taslak KİEGA ve ‘uzman görüşü formu’ kaynaştırma uygulamalarıyla ilgilenen dört profesör, altı doçent, sekiz yardımcı doçent ve üç doktoralı öğretim görevlisi olmak üzere toplam yirmibir uzmana incelenmek üzere gönderilmiştir. Uzman görüşü formunda, uzmanlardan her bir vinyetin, kaynaştırmaya ilişkin tutum ve bakış açılarını ortaya koymadaki uygunluğunu belirtmeleri istenmiştir. Bu uygunluk üç madde halinde belirtilmiştir. Bu maddeler, 1.Vinyet dilinin uygunluğu/anlaşılabilirliği, 2.Seçeneklerin uygunluğu/anlaşılabilirliği, 3.Vinyetin ait olduğu boyuta uygunluğudur. Uzmanlardan her vinyeti üç madde açısından da incelemeleri istenmiştir. Ayrıca, her maddenin altına ‘uygun’ ‘uygun değil’ ve ‘öneri’ kutucukları koyularak sistematik halde inceleyebilmeleri sağlanmıştır.

### **Pilot Çalışma Verilerinin Toplanması**

Pilot çalışma verileri ‘Taslak KİEGA’ ve Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Özbaba (2000) tarafından geliştirilen ölçek, pilot uygulamada ölçüm güvenilirliğini sağlamak üzere kullanılmıştır.

Ölçekteki soru sayısının (26) iki katı (52) pilot çalışma için yeterli bir sayı olarak görülmektedir. Kline (1994) grup büyüklüğünün ölçekte yer alan madde sayısının en az iki katı olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre ölçeğin pilot-uygulaması farklı eğitim kademelerinden (okul öncesi-ilkokul-ortaokul-lise) 58 öğretmenle yapılmıştır.

### **Ana Çalışma Verilerinin Toplanması**

Ölçekteki soru sayısının (26) beş ile on katı arasında katılımcı, ana çalışma için yeterli bir sayı olarak görülmektedir. Bununla ilgili olarak, Kline (1994) grup büyüklüğünün ölçekte yer alan madde sayısının on katı olmasını önermektedir. Ana çalışma Ankara ilinde Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere dokuz ilçede 342 öğretmenle yapılmıştır.

Pilot çalışmada uygulanan ölçek sorularında herhangi bir değişiklik yapılmadan ana çalışmada da kullanıldığından, her iki uygulamanın verileri toplanarak çalışmaya devam edilmiştir.

Ölçeğe, yanıtlayıcıların tutarlığını ölçmek amacıyla, pilot uygulamadan sonra iki vinyet daha eklenmiştir. Bu vinyetler ölçekte zaten var olan vinyetlerdir, bir başka deyişle Vinyet 15 ile Vinyet 27 ve Vinyet 23 ile Vinyet 28 aynıdır. Yalnızca, şıklar tersine çevrilerek(olumlu ifade-olumsuz ifadeye ve olumlu ifade olumsuz ifadeye), yeniden yazılmıştır. Maddeler puanlanırken tersten puanlanmasının yani yön değiştirmenin nedeni, yanıt eğilimi probleminin önüne geçmektir (Neuman, 2012).

Pilot-çalışma ve ana-çalışma verileri birleştirildiğinde toplam 400 öğretmen ile çalışıldığı görülmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin analizi ve nicel boyutundan elde edilen verilerin analizi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

#### **Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Verilerin Analizi**

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme metinlerinin analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler aşağıda belirtilmiştir.

Çalışmada katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. İçerik analizi araştırmacının bir iletişim kaynağındaki içeriği açığa çıkarmasına olanak sağlayan; metin içeriği toplama ve analiz etme tekniğidir (Neuman, 2010).

Görüşme metinlerinde katılımcıların kaynaştırmanın engelleri, olanakları, önemi-yararı ve kaynaştırma eğitimi konusunda yaptıkları önerilerine ilişkin ifadeleri aranmıştır. Bu doğrultuda çalışmada görüşme metinlerinden kategori ve kod geliştirme yolu tercih edilmiştir. Buna göre engel boyutunda 9 kategoriye, olanak boyutunda 7 kategoriye, önem-yarar boyutunda 6 kategoriye ve öneriler boyutunda 9 kategoriye erişilmiştir.

İçerik çözümlenmelerinde güvenilirliği sağlamak amacıyla, kura yoluyla belirlenen beş görüşme metni birinci araştırmacı ve bağımsız bir başka araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, belirlenen dört ana boyuta göre analiz edilmiştir. Beş görüşme metnindeki görüş ayrılığı ve görüş birliği frekansları belirlenerek, araştırmacılar arasındaki güvenilirlik düzeyi %75 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Ancak yine de güvenilirliği artırma gereksinimi duyulmuş,



bunun için araştırmamızdaki ikinci araştırmacı uzlaştırıcı olarak sürece dahil olmuş ve  araştırmacının bir araya geldiği bir değerlendirme toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantıda görüş ayrılığı olan maddeler tartışılarak uzlaşma yoluna gidilmiş ve görüş ayrılığı olan maddelerin tümünde uzlaşma sağlanmıştır.

### **Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel boyutunda ise; verilerin analizi vinyet yanıt seçeneklerinin analizi, uzman görüşleri analizi, pilot çalışmadan elde edilen verilerin analizi, ana çalışmadan elde edilen verilerin analizi olmak üzere dört başlık altında aşağıda verilmiştir.

#### ***Vinyet Yanıt Seçeneklerinin Analizi***

Yanıtlayıcıların her bir vinyet maddesine verdiği yanıtlar ayrı ayrı incelenmiş ve birbirine yakın söylemler aynı kategori altında toplanmıştır. Söylemler, kaynaştırma yaklaşımını benimseme düzeyine göre kategorize edilmiştir. Yani, kaynaştırmayı benimseyen, uygulayan ve kaynaştırma önündeki engellere yönelik eylemsel müdahalede bulunan ğretmen profilini yansıtan söylemden, kaynaştırmanın önünde engel olarak duran ğretmen profilini yansıtan söyleme kadar farklı düzeylere göre sınıflandırılmıştır. Buna göre, her vinyet için birden çok düzeye ulaşılmıştır.

Tablo 3'te vinyetlerde ulaşılan düzey sayısı verilmiştir.

Tablo 3: Vinyet yanıt seçeneklerinde ulaşılan düzey sayısı.

Vinyet	Düzye Sayısı
V1	5
V2	8
V3	11
V4	8
V5	6
V6	12
V7	10
V8	8
V9	5
V10	8
V11	8
V12	6
V13	7
V14	7
V15	8
V16	6
V17	5
V18	6
V19	9
V20	9
V21	8
V22	8
V23	7
V24	5
V25	5
V26	6

Vinyet yanıt seçeneklerinde ulaşılan düzeylerin ayrıntıları EK 1’de sunulmuştur (Bkz; Ek 1: Vinyet yanıt seçeneklerinde ulaşılan düzeyler).

Benzer söylemlerin bir araya toplandığı kategorilerin, söylem sıklığı hesaplanmıştır. Her vinyet maddesinin yanıt seçeneklerini belirlemek için, en yüksek söylem sıklığının yer aldığı beş kategoriden yararlanılmıştır. Bu işlem ölçeğin tamamı yani 26 vinyet maddesi için tekrarlanmıştır.

Vinyet yanıt seçeneklerinin kaynaştırmacı yaklaşımdan ayrıştırmacı yaklaşıma kadar beşli yelpazeyi temsil etmesine dikkat edilmiştir. Beşli yelpaze en olumsuzundan en olumlusuna doğru genel olarak şöyle açıklanabilir: kaynaştırmacı yaklaşıma sahip bir öğretmenin durum karşısında göstereceği tepki(5 puan), daha az kaynaştırmacı yaklaşıma sahip bir öğretmenin durum karşısında göstereceği tepki(4 puan), kaynaştırmaya yönelik yansız/nötr olan öğretmenin göstereceği tepki(3 puan), daha az ayrıştırmacı öğretmenin göstereceği tepki(2 puan), ayrıştırmacı öğretmenin göstereceği tepki(1 puan). Söylem sıklığı en yüksek beş kategorinin, açıklanan beşli yelpazeyi temsil etmemesi durumunda, seçeneklerin yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir.

### *Uzman Görüşleri Analizi*

'Taslak KİEGA' vinyet dilinin uygunluğu/anlaşılabilirliği, seçeneklerin uygunluğu/anlaşılabilirliği ve vinyetin ait olduğu boyuta uygunluğu olmak üzere üç açıdan uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü formunda her vinyet maddesinin altına konan 'uygun' 'uygun değil' ve 'öneri' kutucukları uzmanlar tarafından doldurulmuştur (Bkz; Ek 2: Uzman Görüşü Değerlendirme Formu).

Vinyet maddeleri ve yanıt seçeneklerinin değerlendirilmesi amacıyla 'uzman görüşü frekans tablosu' oluşturulmuştur.

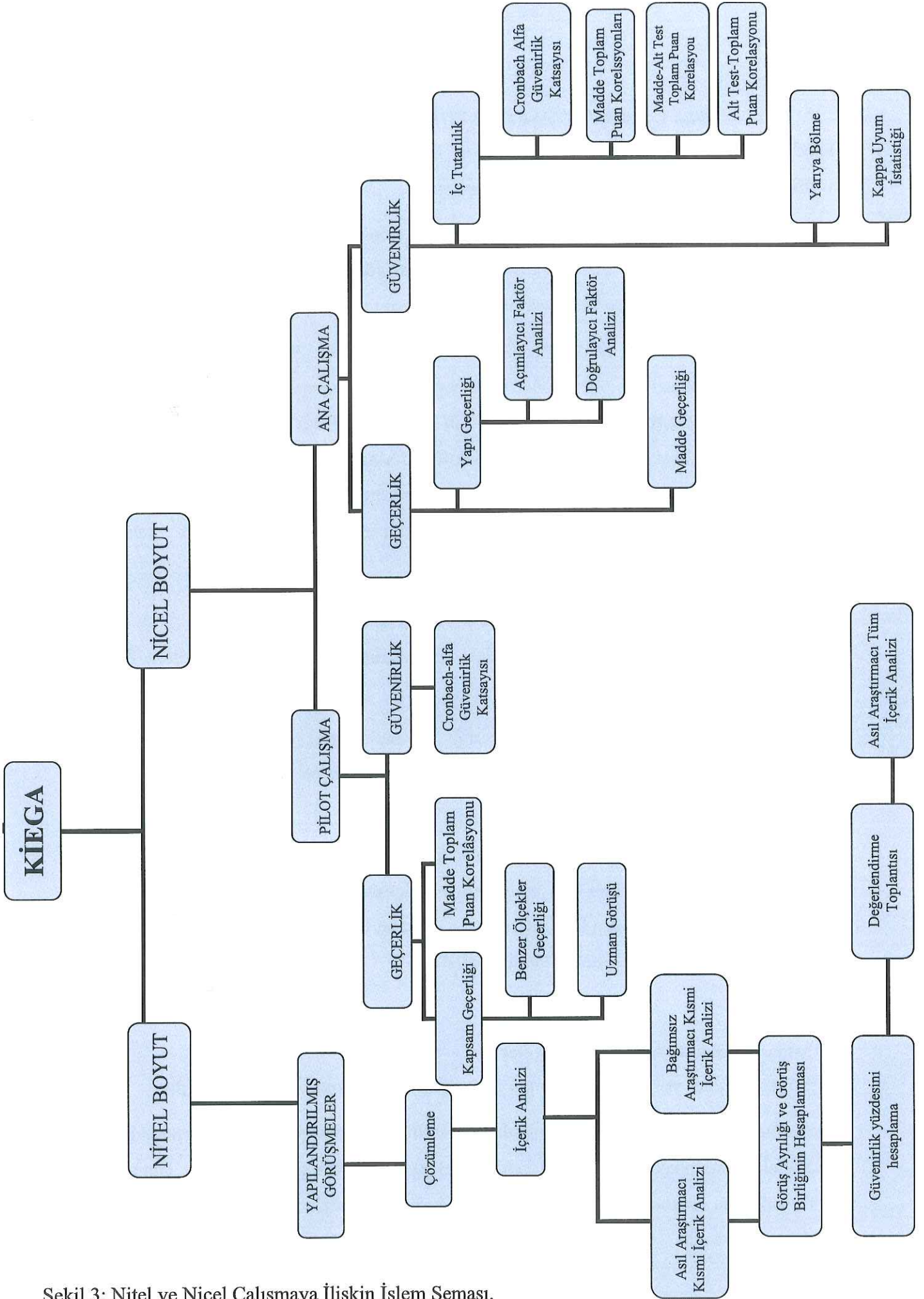
Vinyet maddeleri ve yanıt seçenekleri bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Yedi (bir profesör, iki doçent, üç yardımcı doçent, bir doktoralı öğretim görevlisi) uzmandan alınan görüş doğrultusunda, düzeltme yapılması gereken vinyetler belirlenmiştir. Üç madde açısından da uygunluğun değerlendirildiği vinyetler için 'uygun' seçeneğini işaretleyen uzman sayıları 'uzman görüşü frekans tablosu' na kodlanmıştır. Frekans sayısı 5 ve üstü olan vinyetler olduğu gibi bırakılırken, 4 ve altı olanları düzeltme yoluna gidilmiştir. Buna göre, vinyet dilinin uygunluğu/anlaşılabilirliği yönünden dört uzmanın uygunluğunu onayladığı Vinyet 4'te; seçeneklerin uygunluğu/anlaşılabilirliği yönünden üç uzmanın uygunluğunu onayladığı Vinyet 2 ve 4'te, dört uzmanın uygunluğunu onayladığı Vinyet 5 ve 21'de; son olarak da vinyetin ait olduğu boyuta uygunluğu yönünden dört uzmanın uygunluğunu onayladığı Vinyet 8'de düzeltmeler yapılmıştır.

Pilot çalışma tamamlandıktan sonra, bir doçent doktor ve bir yardımcı doçent doktor olmak üzere iki uzmandan daha değerlendirmeye ulaşılmıştır. Bu uzmanların görüşleri 'uzman görüşü frekans tablosu'na eklenmemiştir. Yalnızca, bu görüşler doğrultusunda ana-

çalışmada kullanılmak üzere, Vinyet 1, 10, 11, 15, 18, 22, 24, 25 ve 26'da niteliksel düzeltmeler yapılmıştır.

Vinyet yanıt seçenekleri nitel olduğundan, SPSS programına girebilmek için nicel hale getirme çalışması yapılmıştır. Bu aşamada her vinyet maddesine ait yanıt seçenekleri 1 ile 5 arasında kodlanmıştır. Kodlama işlemi, kaynaştırma karşıtı görüşten kaynaştırmacı görüşe doğru sırasıyla 1'den 5'e kadar yapılmıştır. Genel olarak, 1 kaynaştırma karşıtı görüşü ve eylemsizliği, 2 eylemsizliğin yanısıra süreçte yararı olmayan bir duygunun varlığını, 3 eylem ve/ya duygunun olmayışını yani yansızlığı/nötrlüğü, 4 eylemsizliğin yarattığı rahatsızlık hissini, 5 ise kaynaştırmacı bakış açısını ve kaynaştırma için bir uğraşın olduğunu anlatan kodlar olarak belirlenmiştir. Buna göre, her vinyet yanıt seçeneğinin karşısına kodu ve açıklaması yazılmıştır (Bkz; Ek 3: KİEGA puan dağılımları). Kodlar ve açıklamalar danışman tarafından incelenmiş, bazı kodları yeniden düzenleme yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında yapılan verilerin analizine ilişkin bir şema Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3: Nitel ve Nicel Çalışmaya İlişkin İşlem Seması.

### *Pilot Çalışmada Elde Edilen Verilerin Analizi*

Farklı eğitim kademelerinden 58 öğretmen ile yapılan pilot çalışmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin pilot uygulaması sırasında araştırmacı öğretmenlere aracı doldurmaları için gerekli yönergeyi vermiş, ölçeği tamamlayana kadar yanlarında beklemiş, herhangi bir soruları olduğunda cevaplamış ve sorulara verdikleri olumlu-olumsuz tepkileri not etmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliği, benzer ölçekler geçerliği ve uzman görüşü yoluyla sağlanırken, güvenilirliği Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısının hesaplanması yoluyla sağlanmıştır. Ayrıca ölçek geçerliğinin sağlanması için madde toplam puan korelasyonu da hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi hem Taslak KİEGA'nın hem de 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği'nin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak sağlanmıştır.

### *Ana Çalışmada Elde Edilen Verilerin Analizi*

KİEGA geçerlik ve güvenilirliği toplamdaki (pilot-çalışma+ana-çalışma) verilere dayalı olarak analiz edilmiştir.

KİEGA'nın geçerlik çalışması yapı geçerliği ve madde geçerliği yoluyla sağlanırken, güvenilirlik çalışması, iç-tutarlılık, yarıya bölme ve Kappa uyum istatistik değeri hesaplanarak sağlanmıştır.

KİEGA'nın yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. İç-tutarlılık analizinde Cronbach-alfa katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları, madde-alt test toplam puan korelasyonları ve alt test toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır.

### **Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler**

Araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında dikkat edilen etik ilkeler aşağıdaki gibidir;

Araştırmanın nitel boyutunda, katılımcıların gönüllülüğü temel alınmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce; katılımcılara çalışmaya ilişkin gerekli bilgiler sunulmuş, katılımcılardan araştırmaya katılmaları ve ses kaydı için sözlü rıza alınmıştır. İsterlerse görüşme sırasında belirledikleri rumuzla katılım sağlayabilecekleri belirtilmiştir.

Görüşmenin ses kaydına alınmasını istemeyen katılımcıların ifadeleri not almak suretiyle kaydedilmiştir. Görüşme soruları tüm katılımcılara aynı sırada sorulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunda da katılımcıların gönüllülüğü temel alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması için gerekli izin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmıştır (Bkz; EK7). Pilot çalışmada katılımcıların taslak ölçeği yanıtlamaları sürecince yanlarında beklenmiş ve anlaşılmayan ifadeler açıklanmıştır. Katılımcıların ölçeği yanıtlamaları sırasında dile getirdikleri öneriler not almak suretiyle kaydedilmiştir.

Araştırmanın hem nitel hem nicel boyutunda verilerin yansız değerlendirilmesini sağlamak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.





## BÖLÜM V

### BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın nitel ve nicel boyutuna ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuş ve tartışılmıştır.

#### **Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular**

Görüşme metinlerinden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiş, kaynaştırma uygulamalarının engelleri, olanakları, önemi ve yararlarına ilişkin görüşler ile uygulamalara ilişkin önerileri içeren dört boyuta erişilmiştir. Dört boyuta ilişkin analizler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

#### **Kaynaştırmanın Engelleri**

Engel boyutu, eğitimcilerin yetersizliği; önyargılar-tutumlar-düşünceler; fiziksel koşullar; destek hizmetler; yasa-sistem-ülke politikaları; eğitim programları; aile ve topluma ilişkin engeller; öğretmene baskı ve beklentiler ile kaynaştırma öğrencisinin, ailesinin ve öğretmenin yıpranması/tükenmişliği olmak üzere 9 kategori altında toplanmıştır (Tablo4).

Tablo 4: Kaynaştırma uygulamalarının engelleri.

Kategoriler	Kodlar	Frekan s (f)
Eğitimcilerin yetersizliği	• Öğretmenlerin bilgisizliği ve/ya yetersizliği	48
	• Hizmet-öncesi eğitimde özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik derslerin uygulamalı olmaması, yetersizliği, seçmeli olması veya programda olmaması	29
	• İdari personelinin/diğer okul personelinin bilgi yetersizliği ve/ya sınıf öğretmenine, rehber öğretmene ve okul personeline öğrenci hakkında ön bilgi verilmemesi	10
	• Hizmet-içi eğitimlerin olmaması veya eğitim içeriğinin sınırlı ve uygulamadan uzak olması veya öğretmenlerin eğitimlere katılmaması	5
Önyargılar-tutumlar-düşünceler	• Toplumun ve ailelerin bilgisizliği-önyargısı ve olumsuz tutumları	46
	• Öğretmenlerin, çocukların ve okul personelinin olumsuz tutum-yaklaşım ve görüşleri	43
	• İdari personelin bilgisizliği	13
Fiziksel koşullar	• Sınıf-içi fiziki koşulların ideal olmaması ve araç-gereç/materyal eksikliği	41
	• Sınıf mevcudunun fazlalığı, sınıftaki öğrencilerin homojen olmaması ve/ya sınıfta birden fazla engeli olan çocuğun bulunması	22
	• Okul dışındaki fiziki engeller	9
Destek hizmetler	• Destek hizmetlerin olmaması, yetersiz olması veya önemsenmemesi	24
	• Öğretmenlerin ve/ya ailelerin danışmanlık desteği alabileceği kurumların/uzmanların olmaması	17
	• Rehberlik Araştırma Merkezine ilişkin engeller	11
	• Okullara yardımcı personel istihdamının yapılmaması veya gezici özel eğitim öğretmenlerinin ulaşmaması	7
Yasa-sistem-ülke politikaları	• Yasalarda yer alan kaynaştırma türlerinin uygulanmaması veya hâlihazırdaki kaynaştırma sisteminin iyi işlememesi	22
	• Kanun/yönetmeliklerin yetersizliği ve ülkemizin özel eğitim politikası	11
	• Öğretmenlerin yetersizliğinde Yüksek Öğretim Kurumu'nun, Milli Eğitim Bakanlığı'nın(MEB) ve akademik camianın etkisi	5
	• Denetlemelerin yapılmaması veya müfettişlerin bilgisizliği veya uygulamalardaki eksikliklere yönelik caydırıcı yaptırımların olamaması	5
	• Kaynaştırma öğrencilerine devlet tarafından yatırımların yapılmasının geçmiş yıllarda ihmal edilmesi veya devlet tarafından sağlanan desteğin etkin kullanılmaması	5

Eğitim programları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim programlarının yetersiz olması</li> <li>• Ülkemizin eğitim sistemi</li> </ul>	12 11
Aile ve topluma ilişkin engeller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ailelerin haklarını bilmemeleri veya haklarına ulaşmaları için çok çaba harcamaları gerekliliği</li> <li>• Toplumun özel gereksinimli bireylere ayrılmış olanakları yanlış kullanması</li> <li>• İstihdamı sağlanan özel gereksinimli bireyin istismar edilebilme riski</li> </ul>	11 2 1
Öğretmene baskı ve beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yasalar yoluyla öğretmenler üzerinde yapılan baskı ve/ya idari personelin yasalardaki zorunluluk nedeniyle öğrenciyi kabulü</li> <li>• Kaynaştırma öğrencisinin baskı yoluyla gönüllü olmayan öğretmenin sınıfına verilmesi veya öğretmene haber verilmeden sınıfına verilmesi veya kabul eden bir öğretmen olduğu için birkaç engelli öğrencinin birden verilmesi</li> <li>• Sınıf öğretmeninden akademik -sosyal anlamda çok fazla beklentinin olması</li> </ul>	7 4 1
Kaynaştırma öğrencisinin/ ailesinin/ öğretmenin yıpranması-tükenmişliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normal gelişim gösteren çocukların ve onların ailelerin olumsuz tutumunun kaynaştırma öğrencisini ve ailesini olumsuz yönde etkilemesi</li> <li>• Ailenin özel gereksinimli çocuklarına hayatta iken bakabileceklerini ancak sonrasında çocuklarının yalnız kalıp, istismar edileceklerini düşünerek çaresizlik hissetmesi</li> <li>• Kaynaştırma öğrencisinin kendisini yetersiz hissetmesi</li> </ul>	5 2 1

Tablo 4 incelendiğinde, eğitimcilerin yetersizliği kategorisinde öğretmenlerin bilgisizliği ve/ya yetersizliğinin neredeyse katılımcıların tamamı (f:48) tarafından bir engel olarak belirtildiği göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümü akademisyenlerinden K 33 bu konudaki görüşünü “ ....Akademik gelişimlerini sağlamak için, duygusal desteğini sağlamak için, bu çocukların ailelerine rehberlik yapmak için, çocukların diğer çocuklarla ilişkilerini düzenlememiz için bilgimiz yeterli değildir... yıllarca bir bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) dosyası idareye vermiş bir öğretmenim. Ama biz ne o amaçları biliyoruz, ne o kazanımları biliyoruz, ne o sistematigi biliyoruz. Bu çocuklara da o BEP'te yazan işten değil, bildiğimiz o an ne işliyorsak, ne gidiyorsa onun üzerine bir şeyler yapmaya çalıştık ....” şeklinde ifade etmiştir.

Önyargılar, tutumlar, düşünceler kategorisinde katılımcıların ağırlıklı olarak iki konuda birleştikleri görülmektedir. Toplumun ve ailelerin bilgisizliği-önyargısı ve olumsuz

tutumlarının engel olduğunu vurgulayan kırkaltı, öğretmenlerin, çocukların ve okul personelinin olumsuz tutum-yaklaşım ve görüşlerini kaynaştırmayı engelleyen bir olgu olduğunu belirten kırküç katılımcı bulunmaktadır. Özel eğitim bölümü akademisyenlerinden K 21 özel gereksinimli çocukların etiketlenmesi nedeniyle gelişimlerinin engellendiğini belirtmiş ve bu konudaki görüşünü “... Eğer etiket almışsa çocuk, zihin engelliye, O dökemez nedense, O'nun öyle bir şansı yok,... Halbuki onun yaşındaki çocuk da dökerek yiyor.. Yani hep şey unutuluyor; insan-çocuk-ondan sonra engelli ya da insan-yetişkin-sonra engelli...” şeklinde belirtmiştir. Çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenlerinden K 7 ise kaynaştırma öğrencisinin etiketlenmesi sonucu çocuğun bu durumu kullanmasına ilişkin görüşünü “ ... kaynaştırma öğrencisi demek istemiyoruz, o kavramı kullanmak istemiyoruz çok fazla. Çünkü o zaman ...Zaten ben kaynaştırma öğrencisiyim,... Öğretmen bana daha kolay sormak zorunda veya bana yardım etmek zorunda, kendisinin yapabileceği şeyleri bile tembellik ederek yapmama yoluna da gidebiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Fiziksel koşullar kategorisinde, engel olarak, sınıf-içi fiziki koşulların ideal olmaması ve araç-gereç/materyal eksikliği katılımcıların büyük çoğunluğunca (f:41), okul dışındaki fiziki koşullar ise dokuz katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam etmekte olan öğretmen adayı K 11 okulun fiziki yapısına dair yaşantısını “... Bizim staj yaptığımız yerde kömürlük gibi bir yer vardı. Biz zor çıkıyorduk oradan, bırak yani engelli çocuk nasıl çıkacak oradan. ....” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü akademisyenlerinden K 40 ise toplumsal hayatta karşılaşılan fiziksel engellere yönelik görüşünü “...caddelerde sarı şeritler var. Onların yapılmasında bile o kadar şey var ki görüyorsunuz, kar yağdığında, yağmur yağdığında benim ayaklarım sürekli oradan kayıyor, yani bir engellinin orada nasıl yürüyebileceğini düşünemiyorum bile...” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar sınıf mevcudunun fazlalığı, sınıftaki öğrencilerin farklı gelişimsel/akademik düzeylerde olması ve/ya sınıfta birden fazla engeli olan çocuğun bulunmasını da engel olarak vurgulamıştır.

Destek hizmetler kategorisinde belirtilen engellere ilişkin olarak, özel eğitim bölümü akademisyenlerinden K 21 rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan değerlendirmelerin niteliği (f:11) konusundaki görüşünü “...Günde o kadar çok öğrenciyle karşılaşıyor ki onlar, ...dolayısıyla ayrıntılı bir değerlendirme yapamıyor....zaten normalde yapamayan çocuk, yeni bir ortama girmiş, seni hiç tanımıyor....yani çocuk belki biliyor ama bizim rehberlik araştırma merkezlerindeki sistem buna uygun değil, dolayısıyla çıkan BEP de

ona göre oluyor...” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, önceki yıllarda Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) görev yapmış okul öncesi eğitimi bölümü akademisyenlerinden K 19 “...Çok kalıplaşmış işte ne varsa ki Binet kullanıyorduk. Çünkü daha uygulanabilir ve çabuk sonuç veriyor diye. Ona göre karar veriyorduk.... Diğer engel türlerini de bilmiyorduk aslında....” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Yasa-sistem-ülke politikaları kategorisinde katılımcıların en çok vurguladığı engelin yasalarda yer alan kaynaştırma türlerinin uygulanmaması veya hâlihazırdaki kaynaştırma sisteminin iyi işlememesi (f:22) olduğu görülmektedir.

Eğitim programları kategorisinde katılımcıların ağırlıklı olarak iki engeli vurguladıkları görülmektedir. Oniki katılımcı kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim programlarının yetersiz olmasını engel olarak vurgularken, onbir katılımcı da ülkemizin eğitim sistemini engel olarak vurgulamıştır.

Aile ve topluma ilişkin engeller kategorisinde onbir katılımcı ailelerin haklarını bilmemeleri veya haklarına ulaşmaları için çok çaba harcamaları gerekliliğini engel olarak vurgulamıştır. Özel eğitim bölümü akademisyenlerinden K 21 bu konudaki görüşünü “Aile şunu sorgulayabilecek düzeyde değil: BEP’inde şu amaçlar yazıyor, iki ay geçiyor, o amaçlardan bir tanesi bile gerçekleşmedi. Gidip bunu sorgulayabilir aslında aile. Benim çocuğuma bakın bu amaçları koymuştunuz ama bir ay geçti hiçbir şey yapılmadı öğretmenim demesi gerekir. Normal çocuğu olsa ama gider çatır çatır sorar...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmene baskı ve beklentiler kategorisinde yedi katılımcı yasalar yoluyla öğretmenler üzerinde yapılan baskıyı ve/ya idari personelin yasalardaki zorunluluk nedeniyle öğrenciyi kabul etmesini engel olarak belirtmiştir. Özel eğitim bölümü akademisyenlerinden K 21 yasalar yoluyla öğretmenler üzerinde yapılan baskıya ilişkin görüşünü “Tepeden inme bir anlayış olduğu için de hiçbir şey, bir açıdan 4+4+4 gibi oldu. Mekanları, insanları bu işe hazırlamadan paat diye yaptık.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenliği akademisyenlerinden bir katılımcı sınıf öğretmeninden akademik -sosyal anlamda çok fazla beklentinin olması engelini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim bölümü akademisyenlerinden K 18 de bu konuda görüşünü “...herkesin bir beklentisi var öğretmenenden.... hem çok başarılı yapacak bütün öğrencileri, hem yani grup sınıflarımız da çok az değil. ... Onları hem idare edecek, hem onlarla çok iyi iletişim kuracak, hem onları çok iyi eğitecek....” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun ‘toplumun ve ailelerin bilgisizliği-önyargısı ve olumsuz tutumları’(f:46) ve ‘öğretmenlerin, çocukların ve okul personelinin olumsuz tutum-yaklaşım ve görüşleri’(f:43) engellerini vurgulaması, önyargının kaynaştırma uygulamalarını ne denli etkilediğini göstermektedir. Birçok çalışmada da (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Ayrıl, Özcan, Demirhan, Ünlü, Can, Bedel ve İlkaya, 2011; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Barton ve Wolery, 2010; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım-Doğru ve Çiftçi, 2010; Loftin, Odom ve Lantz, 2008; Odom vd. 1999; Odom vd., 2011; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Özaydın ve Çolak, 2011; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Rae, McKenzie ve Murray, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Şahbaz, 2007) eğitimcilerin ve eğitimci adaylarının bakış açılarının kaynaştırma eğitim sürecini etkilediği saptanmıştır. Bireylerin özel gereksinimlilere olan olumsuz tutumu ve düşük yeterlik algısı ile ilgili de çeşitli örneklem gruplarıyla birçok araştırma (örn; Rae vd. 2010; Bouillet, 2013; Peter ve Nderitu, 2014) yapılmıştır. Peter ve Nderitu(2014) öğretmenlerin en çok tedirgin oldukları konunun kendi yeterlilikleri ve özel gereksinimli çocuklara karşı önyargıları olduğunu, bu nedenle sınıfta bu çocuklara karşı tepki ve dışlama olabildiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, Rae vd. (2010) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarının olumlu tutumlarından fazla olduğunu belirtmiştir. Yine araştırmalar (Gök ve Erbaş, 2011; Smith ve Smith, 2000; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Ünal, 2010) kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgilerinin çok az olduğunu, bu nedenle uygulamada yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Örneğin; Sazak-Pınar, Sucuoğlu ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2013) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimi ve sosyal beceri öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerinin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir.

Eğitimcilerin ve eğitimci adaylarının bu engeli vurgulamaları hizmet-öncesi eğitim programlarının eksikliklerini ortaya koyması açısından da çok önemlidir. Katılımcıların en büyük engel olarak belirttiği eğitimcilerin yetersizliği engeli (f:48) son yıllarda yapılan araştırmalarla da (örn; Avramidis ve Norwich; 2002; Peter ve Ndetiru, 2014; Silverman, Hong ve Trepanier-Street, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2008) aynı doğrultudadır. Katılımcılarımızın görüşmelerde bu engeli vurgulayış şekli ve yoğunluğu aynı zamanda eksikliğin giderilmesi gerektiği inancında olduklarını düşündürmektedir. İyi bir kaynaştırma için katılımın planlanması, fikirlerin paylaşılması, tüm çocuklar için sorumluluğun paylaşılması, iletişim, profesyonel roller, ilişkinin tutarlılığı ve idari desteğin

olması ve bu ilişkilerin rehberlik, danışmanlık ve profesyonel rehberliği (özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma bozuklukları uzmanı, fizyoterapist) içermesi gerekmektedir (Odom vd. 2011). Alanyazında destek hizmetlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısı üzerindeki rolü önemle vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Odom vd. 2011; Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Katılımcıların görüşleri bu bilgi ile paraleldir. Destek hizmetlere hem engel hem olanak boyutundaki kategorilerde ulaşılmasının nedeni, ülkemizde belirli bir hizmet standardının olmaması olabilir. Kaynaştırma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için destek hizmetlerin önemi düşünüldüğünde, katılımcıların neredeyse yarısının vurguladığı ‘destek hizmetlerin olmaması, yetersiz olması veya önemsenmemesi’ engelinin (f:24) üzerinde durulması gerektiğine inanılmaktadır. Avcıoğlu (2012) RAM müdürlerinin tanılama karşılaştıkları en büyük sorunun erken dönemde engellenebilecek yetersizliklerin erken tanılanması için genel tarama programlarının eksikliği ya da yaygın olmaması olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda (örn; Özaydın ve Çolak, 2011; Ünal, 2010) kaynaştırmaya ilişkin hizmet-içi eğitim programlarının uygulamadaki sorunlara yönelik olmadığı ve kaynak oda sıkıntısının yaşandığı belirtilmiştir. Özaydın ve Çolak (2011) öğretmenlerin yardımcı personel ve özel eğitim danışmanlığı desteğine ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Gürgür ve Uzuner (2010) yardımcı öğretmen konusunda kendilerine gerekli desteğin sağlanmaması sorununu göz önüne alarak, kaynaştırma öğrencileri olan bir sınıf öğretmenin sınıfına öğretim uygulamalarında birlikte çalışabileceği bir özel eğitim öğretmeni yerleştirmiş ve sürecin nasıl işlediğini (uygulamaya hazırlık aşaması, planlama toplantıları, uygulama süreçleri) araştırmıştır. Araştırma sürecinde sınıf öğretmenin gönüllü katılım sergilediği ancak planlama toplantıları için gerekli süreyi ayırmadığı ve gerçekleştireceği dersle ilgili toplantılarda ayrıntılı bilgi verememesi nedeniyle, ders uygulama sürecinde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında belirsizlik yaşandığını belirlemiştir.

Sınıf-içi koşulların (f:41) engel olarak dile getirilmesi dikkate değer bir bulgudur. Erişilebilir mekanların eğitsel bir hak hatta daha da önemlisi bir insan hakkı olarak ele alındığı (evrensel tasarım) anlayışın hâkim olduğu yüzyılımızda (Brand ve Dalton, 2012; Çağlar, 2012; Conn-Powers vd. 2006) okullarımızın erişim engelleri katılımcıların da belirttiği gibi önemli bir sorun olarak görülmelidir.

Yasa-sistem-ülke politikaları kategorisinde katılımcıların en çok vurguladığı engelin yasalarda yer alan kaynaştırma türlerinin uygulanmaması veya hâlihazırdaki kaynaştırma sisteminin iyi işlememesi (f:22) olduğu görülmektedir. Kaynaştırmanın hak bağlamında

geliştirilmesi için ulusal kaynaştırma politikaları, bireysel destek sistemleri ve uygun eğitim programı ve değerlendirme formları çok önemlidir (UNESCO, 2005). Ancak, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin uluslararası yasalar olmasına rağmen, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde yasalarla uygulama arasında uçurum olması sorunuyla karşılaşmaktadır. Bunun temel nedeni, uygulamaların izlenmesi ve desteklenmesi süreçlerinin işlememesi olarak görülebilir.

Eğitim programları kategorisine ilişkin olarak, ülkemizin eğitim politikasının genel olarak başarılı öğrenci yetiştirme prensibine bağlı ilerlediği düşünüldüğünde, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinden çok bilişsel gelişimine odaklanıldığı açıktır. Bunun nedeni katılımcılar(f:6) tarafından da belirtildiği gibi müfredatın yoğunluğu olabilir.

Öğretmene baskı ve beklentiler kategorisinde gerekli hazırlıkların ihmalinin (4+4+4 sürecinin hazırlığı gibi) getirdiği engellerin yanı sıra, katılımcıların öğretmenler ve idarecilere yasalar yolu ile baskı yapıldığını düşünmeleri kaynaştırmayı benimsemekten çok yaptırımlara bağlı hareket edildiğini düşündürmektedir. Eğitim planlarının kâğıt üzerinde göstermelik bir mükemmeliyetçilikle yapıldığını belirten katılımcıların (f:3) görüşleri de yaptırımlara bağlı davranıldığını belirtmesi açısından önemlidir. Kaynaştırma öğrencisinin baskı yoluyla gönüllü olmayan öğretmenin sınıfına verilmesi veya öğretmene haber verilmeden sınıfına verilmesi veya kabul eden bir öğretmen olduğu için birkaç engelli öğrencinin birden verilmesi de katılımcılar (f:5) tarafından vurgulanan bir diğer engeldir. Gerekli koşullar sağlanmaksızın yapılmakta olan baskı ve yüksek beklenti düzeyi öğretmenlerin kendilerini desteksiz hissetmelerine yol açabilir. Bu durum ise öğretmenin tüm çocuklara hizmet etme noktasında tükenmişliğe düşmesi ile sonuçlanabilir (Arucan, 2008). Katılımcıların öğretmenlere sağlanması gereken desteklerle ilgili görüşleri de bu yargımızı destekler yöndedir.

Kaynaştırma öğrencisinin/ailesinin/öğretmeninin yıpranması kategorisine ilişkin olarak Bakkaloğlu (2013) özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecinde ebeveynlerin birçok sorun, kaygı ve güvensizlik yaşadığını belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin yıpranmasını vurgulayan araştırma bulgularımızı desteklediği düşünülen bir çalışma Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini uyum ve iletişim problemleri olarak algıladıklarını ve ortak



çalışmalarda tercih etmedikleri saptanmıştır. Böyle bir bağlamda kaynaştırılan çocuğun yıpranması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

### Kaynaştırmanın Olanakları

Kaynaştırma uygulamalarının olanakları; paydaşlar; fiziki düzenlemeler; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim; medya; yeni program-kaynaklar; geçmişe göre artan olumlu yaklaşımlar ile destek hizmetler olmak üzere 7 kategori altında toplanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Kaynaştırma uygulamalarının olanakları.

Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)
Paydaşlar	• Öğretmen	8
	• Kaynaştırma öğrencisinin ailesi	6
	• Yardımcı personel	3
Fiziki düzenlemeler	• Geçmişe göre sınıf/okul koşullarının iyileşmesi	7
	• Dış çevredeki düzenlemeler	7
Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim	• Hizmet-öncesi eğitimler içerisinde kaynaştırma dersinin verilmesi	7
	• Hizmet-içi eğitimler içerisinde kaynaştırma seminerlerinin verilmesi	4
Medya	• Medyanın toplumun bilinçlenmesine etkisi	3
Yeni program-kaynaklar	• Güncellenen yeni okul öncesi eğitimi programındaki yenilikler (uyarlamalar)	3
Geçmişe göre artan olumlu yaklaşımlar	• Toplumdaki reddedici tutumun azalması	3
	• Ülke olarak yasalar yoluyla kaynaştırmaya ilişkin gelişme süreci yaşamakta olmamız	3
Destek hizmetler	• Rehberlik Araştırma Merkezleri	3
	• Devletin özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sağladığı maddi destek	1

Tablo 5'e göre, olanak boyutunda ulaşılan paydaşlar kategorisindeki en yüksek frekanslı kod 'öğretmen (f:8)' olarak belirlenmiştir. Katılımcıların hizmet-içi eğitimler kapsamında kaynaştırma seminerlerinin verilmesinden (f:4) çok, hizmet-öncesi eğitimler kapsamında kaynaştırma dersinin verilmesini (f:7) vurgulaması da dikkat çekmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencilerinden K 50 bu konudaki görüşünü "...bizim kendi okulumuzdan öne çıkarsak(örnek verecek olursak), bizim aldığımız eğitimler dolayısıyla mezun olduktan sonra atanan her çocuk gelişimi öğretmeni ya da okul öncesi

*öğretmeni biraz daha farklı bakış açılarıyla bakabiliyorlar ve bu konuyla ilgili çevrelerini daha doğru etkilediklerini düşünüyorum.*“ şeklinde ifade etmiştir.

Fiziki düzenlemeler kategorisinde geçmişe göre sınıf/okul koşullarının iyileşmesi olanağı yedi katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, okul, sınıf koşullarının düzenlenmesi ve sınıf materyallerinin yenilenmesini belirttikleri göze çarpmaktadır. Dış çevredeki düzenlemeler olanağı da yedi katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencilerinden K 31 bu konudaki görüşünü *“Bunla ilgili çalışmalar son zamanlarda yapıldı. Mesela şu metroların önüne görme engelliler için yapılan o belirleyici çizgiler, güzel bir çalışma... Onun dışında rampalar, çok az sayıda binada da olsa bazı binalarda rampalar var...”* şeklinde ifade etmiştir.

Geçmişe göre artan olumlu yaklaşımlar kategorisinde toplumdaki reddedici tutumun azalması (f:3) ve ülke olarak yasalar yoluyla kaynaştırmaya ilişkin gelişme süreci yaşamakta olmamız (f:3) olanakları toplam altı katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

Destek hizmetler kategorisinde rehberlik araştırma merkezlerini olanak olarak vurgulayan katılımcıların sayısı ile yeni program-kaynaklar kategorisinde güncellenen yeni okul öncesi eğitimi programındaki yenilikleri(uyarlamaları) ve medya kategorisinde medyanın toplumun bilinçlenmesine etkisini olanak olarak vurgulayan katılımcıların sayısı (f:3) aynıdır. Yeni program-kaynaklar kategorisinde, güncellenen yeni okul öncesi eğitimi programındaki yenilikler(uyarlamalar) üç katılımcı tarafından olanak olarak belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimi bölümü akademisyenlerinden K 35 güncellenen güncellenen okul öncesi eğitimi programındaki yeniliklerden bahsetmiş ve programa eklenen uyarlamalara ilişkin görüşünü *“2012'deki Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim programının güncelleme çalışmasında sınıfta herhangi bir yetersizliğe sahip çocuk varsa deyip, öğretmenlere etkinliğini o çocukla etkinliğini nasıl planlaması gerektiğini önerdik. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı 2012 Güncellemesi çalışmasının öğretmenler açısından yararlı olacağını düşünüyorum. Eline bu program geçen öğretmene en azından temel düzeyde bir rehberlik sağlayacaktır. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklara yönelik olacak şekilde etkinlik uyarlamaları ve özel gereksinimli olan ya da olduğu düşünülen çocukların özellikleri hakkında da bilgiler var.”* şeklinde ifade etmiştir.

‘Paydaşlar’ kategorisi ile ilgili görüşler okul içinde ve okul dışında kaynaştırma sürecini tüm yönleriyle destekleyen öğretmen-aile-stajyer öğrenci-öğretim elemanları olarak

belirtilmiştir. Ancak, öğretmenin en yüksek frekanslı (f:8) olanak olarak belirlenmesi, öğretmen merkezli eğitime dayanan geleneksel görüşü düşündürmektedir. Ancak aynı zamanda kaynaştırma konusundaki olumlu öğretmen nitelikleri doğal olarak kaynaştırmada önemli bir olanak olarak görülebilir. Öte yandan, tutumlar açısından önemli bir engel olarak görülen öğretmenlerin aynı zamanda olanak olarak ele alınması dikkate değer bir durumdur. Bu durum bazı öğretmen yetiştirme programlarında tutum değiştirmeye odaklanan bir kaynaştırma eğitimi anlayışının benimsenmesi ile de ilgili olabilir.

Fiziki düzenlemeler kategorisinde ‘dış çevredeki düzenlemeler’ olanağı 7 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Konuşma içeriklerinde kastedilen düzenlemenin sarı kabartma yol çizgileri olduğu saptanmıştır. Bu düzenlemenin hem engel (f:9) hem de olanak (f:7) olarak dile getirildiği belirlenmiştir. Tıpkı öğretmen konusunda olduğu gibi, bu durumun hem olumlu hem de olumsuz olarak dile getirilmesi düzenlemenin kalitesi ile ilişkilendirilebilir. Niyet olarak olumlu bulunan bu çevre düzenlemesinin nitelik olarak yetersiz görüldüğü söylenebilir.

Hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimin olanak olduğunu belirten toplam 11 katılımcı bulunmaktadır. Bu durum öğretmeni olanak olarak gören katılımcıların görüşlerini ve bu konudaki yorumumuzu da doğrular yöndedir. Farklı alanlardaki öğretmen adaylarına verilen hizmet öncesi eğitimlerin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüş, tutum ve inanışlarında olumlu yönde etki yarattığını belirten birçok araştırmacı (Allen ve Cowdery, 2005; Avcı, 1999; Aydoğan ve Kılınç, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Çakıroğlu-Wilbrandt vd. 2008; Melekoğlu, 2013; Odom vd. 2011; Şahin ve Güldenoğlu, 2013) bulunmaktadır.

### Kaynaştırmanın Önemi ve Yararı

Kaynaştırma uygulamalarının önem ve yararı, çocukların gelişimini destekleme; erken eğitim ve başarı; tutumlar ve bakış açılarının gelişmesi; akran öğretimi; aileye sosyal destek ile öğretmenin etkililiğini artırma olmak üzere 6 kategoriden oluşmaktadır(Tablo 6).

Tablo 6: Kaynaştırma uygulamalarının önem ve yararı.

Kategoriler	Kodlar	Frekan s (f)
Çocukların gelişimini destekleme	• Kaynaştırma öğrencisinin sosyalleşmesine katkı sağlama	37
	• Normal gelişim gösteren çocukların bireysel farklılıkları fark edebilmeleri ve herkesi olduğu gibi kabul etmeleri	25
	• Kaynaştırma öğrencisinin öz-benlik gelişiminin sağlanması	14
	• Özel gereksinimli çocukların gelişimini destekleme	10
	• Normal gelişim gösteren çocuklarda yardımlaşma-dayanışma duyarlılığının gelişmesi	6
	• Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli bireyleri tanımaları, bakış açılarının gelişmesi	5
Erken eğitim ve başarı	• Çocukların fark edilip-tanılanmasında ve erken müdahalenin başlamasında etkili olması	16
	• Erken dönemde alınan kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencisinin gelişimini olumlu yönde etkilemesi	11
	• Erken dönemde kaynaştırma uygulamaları ile normal gelişim gösteren çocuklarda değerler eğitiminin sağlanması	6
Tutumlar ve bakış açılarının gelişmesi	• Normal gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin, öğretmenlerin, okul yönetiminin ve toplumun önyargılarının kırılmasında etkili olması	14
Akran öğretimi	• Kaynaştırma öğrencisinin gelişiminde sağladığı destek	10
	• Normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimine sağladığı destek	2
Aileye destek sağlama	• Özel gereksinimli çocukların ailelerine sosyal-duygusal destek sağlama	7
Öğretmenin etkililiğini artırma	• Öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetiminde etkili olması	4
	• Öğretmenlerin bilgi edinmede dinamikliğini sağlama	3

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların gelişimini destekleme kategorisinde katılımcıların ağırlıklı olarak iki konuda birleştikleri görülebilir. Kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşmesine katkı sağladığını belirten otuzyedii, normal gelişim gösteren çocukların bireysel farklılıkları anlama ve farklılıklara saygı anlayışlarının gelişeceğini

vurgulayan yirmibeş katılımcı bulunmaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarından K 40 erken çocukluk döneminde kaynaştırma sınıflarında eğitim alan öğrencilerin toplumdaki engelli bireyleri anlayabilecekleri, onlara yardım edebilecekleri ve birlikte yaşama fikrini içselleştirebileceklerini belirtmiştir.

Erken eğitim ve başarı kategorisinde öne çıkan iki görüş bulunmaktadır. Her iki görüş de aslında erken tanı ve müdahaleyi içermektedir. Erken müdahale optimal gelişme vurgusunu yapan toplam yirmiyedi görüş bulunmaktadır. Özel eğitim bölümü öğretim elemanlarından K 12 erken dönemde yapılan kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların fark edilmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiş ve bu konudaki görüşünü *"Bazı çocuklar var ki onlar fark edilmiyor. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için bu geçerli. İlköğretime gidinceye kadar, akademik beceriler söz konusu olmayana kadar fark edilmiyor, okulöncesinde de fark edilmeyebiliyor. Erken dönemde engele uygun, doğru uyarlamaların yapılmasıyla kaynaştırma programı uygulanabilir."* şeklinde ifade etmiştir.

Tutumlar ve bakış açılarının gelişmesi kategorisinde ondört katılımcının kaynaştırmanın normal gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin, öğretmenlerin, okul yönetiminin ve toplumun önyargılarının kırılmasında etkili olduğunu vurguladığı belirlenmiştir. Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğretim elemanlarından K 42 ise bu konudaki görüşünü *"...Onlar da yaşadıkça, gördükçe aslında bu çocukların olumsuz değil, kendi çocuklarına katkıları olduğunu düşünmeye başlıyorlar... ailelerin bakış açısı değişiyor. Dolayısıyla diğer çocuklara yansıyor bu olumlu nokta. Daha olumlu bakmaya başlıyorlar."* şeklinde ifade etmiştir.

Akran öğretimi kategorisinde belirtilen görüşler incelendiğinde çok büyük bir farkla katılımcıların normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimine sağladığı destekten (f:2) çok kaynaştırma öğrencisinin gelişimine sağladığı desteği (f:10) vurguladığı görülmektedir.

Aileye destek sağlama kategorisinde kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların ailelerine sosyal-duygusal destek sağladığı yedi katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

Öğretmenin etkililiğini artırma kategorisinde birbirine yakın frekanslarda üç farklı görüşe erişilmiştir. Okul öncesi eğitimi bölümü öğretim elemanlarından K 49 *"Öğretmene yine de özgürlük sağlıyor ....istekli olan duyarlı olan öğretmenler için kaynaştırma bir esneklik olabilir. O çocuklara uygun etkinlik planlamayı kastediyorum, ...."* şeklinde ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğretim elemanlarından K 42 ise *"Öğretmen için ise bir kere*

*öğretmeni dinamik yapıyor, yenilikleri takip etmek zorunda, bu konuda, bu çocuklar için neler yapması gerektiğinin farkına varmak zorunda ve araştırmalar yapmak zorunda...” şeklinde ifade etmiştir.*

Bu boyutta yer alan ‘çocukların gelişimini destekleme’ kategorisinde kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşmesine katkı sağladığını belirten 37, normal gelişim gösteren çocukların bireysel farklılıkları anlama ve farklılıklara saygı anlayışlarının gelişeceğini vurgulayan 25 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların ağırlıklı olarak bu iki görüşü belirtmiş olmaları kaynaştırmanın yararları konusundaki geleneksel anlayışın kendini tekrarladığı düşüncesini akla getirmektedir. Son yirmi yılın kaynaştırma alan yazını incelendiğinde (örn; Dukes ve Smith, 2006; Hunt ve McDonnell, 2007; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Odom vd. 2011; Sargın ve Sünbül, 2002; Tsao, Odom, Buysse, Skinner, West ve Komanecki-Vitztum, 2008) gerek teorik gerekse araştırma alan yazının bu iki yarara hakim bir şekilde odaklandığı söylenebilir. Aslında kaynaştırma tüm çocuklara yarar sağlamakta, kaynaştırma uygulayan okullarda ezbere öğrenmeden etkinlik temelli, aktif ve işbirlikli öğrenmeye doğru bir ilerleme görülmektedir (Allen ve Cowdery, 2005; Odom vd. 2011; UNESCO, 2005). Chen (2014) özel gereksinimli çocukların ayrıştırıcı ortamdan çok kaynaştırma ortamlarında geliştiğini belirtmektedir. Aidiyet, katılım, olumlu sosyal ilişkiler geliştirme, aitlik/parçası olma, sosyal kabul, katılım, olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlık kaynaştırmanın yararlarındandır (Odom vd. 2011). Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç (2011) anasınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan down sendromlu çocuklar ile bu çocukların normal gelişim gösteren akranları arasındaki olumlu sosyal iletişim davranışlarının olumsuzlardan daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Çalışmalar çeşitliliğin olduğu ortamlarda paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi prososyal davranışların gelişimine zemin oluşturduğunu göstermektedir (Odom, 2005; Tsao vd., 2008; Guralnick, 2010; McDonnell ve Brown, 2013; Warneken ve Tomasello’dan akt. Somer, 2015) Bu bakış açısı ile kaynaştırma sınıfındaki tüm çocukların optimal gelişme olanağı bulacağı açıktır. Kaldı ki kaynaştırmaya yararlı bir bakış açısı yerine bir hak olarak bakmak ve önemi ile ilgili olarak tüm çocuklara maksimum gelişme olanağı sağlamanın vurgulanması modern çocukluk anlayışının bir gereği olarak görülmelidir (Avcı, 2012). Ancak öğretmen eğitimi yapan akademisyenlerin bile kaynaştırmayı çoğunlukla araştırmamızda ortaya çıkan bu sınırlı bakış açısı ile ele alması düşündürücüdür (f:19).

Erken eğitim ve başarı kategorisinde öne çıkan iki görüş [Çocukların fark edilip-tanılanmasında ve erken müdahalenin başlamasında etkili olması (f:16) ve Erken dönemde

alınan kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencisinin gelişimini olumlu yönde etkilemesi (f:11)] ‘erken yıllarda kaynaştırmanın felsefesini oluşturan erken müdahale özel eğitim hizmetlerine gereksinimi azaltır, optimal gelişme olanağı sağlar’ hakim görüşünü (örn; Allen ve Cowdery, 2005; Ersoy, 2012) destekler niteliktedir. Birçok çalışma (örn; Hunt ve McDonnell, 2007; Tsao vd., 2008) kaynaştırmanın okul öncesi döneminde uygulanmasının ideal olduğunu belirtirken, aslında en etkili sonuca ulaştıran yöntem, özel gereksinimlilik ortaya çıkar çıkmaz uygulanandır (Chen, 2014).

Tutumlar ve bakış açılarının gelişmesi kategorisinde kaynaştırmanın çeşitliliğe yönelik olumlu bakış açısını geliştirdiğinin vurgulanması sevindirici olmakla birlikte sayıca az (f:14) olması düşündürücüdür. Her ne kadar akademisyen, eğitmen ve eğitimci adaylarının ülkemizdeki olumsuz kaynaştırma uygulamalarının sonucu olarak bu yararı gözardı ettikleri düşünülse de, sınırlı sayıda katılımcının alanyazında belirtilen kaynaştırma programlarına katılımın toplumun bilgi ve yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediği (Odom vd., 2011) görüşünü belirtmesi dikkat çekmektedir.

Akran öğretimi kategorisinde belirtilen görüşler incelendiğinde çok büyük bir farkla katılımcıların normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimine sağladığı destekten (f:2) çok kaynaştırma öğrencisinin gelişimine sağladığı desteği (f:10) vurguladığı görülmektedir. Bu bağlamda akran öğretiminin karşılıklı yarardan çok, bir konuda gereksinimi olana yarar sağlaması genel algısı katılımcılar arasındaki farkı açıklamaktadır. Alanyazında kaynaştırmanın sınıftaki çocuklara yarar sağladığına ilişkin birçok kaynak (örn; Odom, 2005; Tsao vd., 2008; Guralnick, 2010; McDonnell ve Brown, 2013) bulunmaktadır. Örneğin; Karacan, Kaba, Yenigün, Aydın ve Bayazıt (2003)’ın çalışmasında kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimine sağladığı desteğe ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Çalışmada biri kaynaştırma eğitimi alan ve normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan, diğeri eğitilebilir zihin engelli çocuklardan oluşan iki ayrı gruba ritim eğitimi ve dans çalışmaları yaptırmış, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu gruptaki çocukların model alma, özgüven kazanma, sosyalleşme yoluyla beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde gelişmeler sağlandığını, sadece özel gereksinimli öğrencilerin olduğu diğeri gruba göre etkinliklere uyum sağlama süreçlerinin daha kısa olduğunu belirtmiştir.

Aileye destek sağlama kategorisinde özel gereksinimli çocukların ailelerine sosyal-duygusal destek sağladığı görüşünün bazı katılımcılar (f:7) tarafından belirtilmesi ailelerin

kaynaştırma sürecinde birçok zorluklarla karşı karşıya olduğunu vurgulayan araştırma sonuçları(örn; Peter ve Nderitu, 2014; Sucuoğlu ve Kargın, 2008) dikkate alındığında ilginç bir sonuç olarak ele alınabilir.

### Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Öneriler

Öneri boyutu program açısından düzenlemeler; yönetmeliklerde değişiklik yapılması/yasal zorunluluk getirilmesi; hizmet-öncesi programlar; toplumun bilinçlendirilmesi; fiziki düzenlemeler; profesyonel bilgi-deneyim paylaşımı; destek sistemine yönelik öneriler; denetlemeler ile MEB-Hastane işbirliğine ilişkin öneriler olmak üzere 9 kategori altında toplanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7: Kaynaştırma uygulamalarına yönelik öneriler.

Kategoriler	Kodlar	Frekan s (f)
Program açısından düzenlemeler	• Özel gereksinimli öğrencinin yeteneğine uygun kaynaştırma şekli ve faaliyetinin tercih edilmesi	13
	• Kaynaştırma öğrencilerinin etkinliklere katılmalarını sağlamak için uyarılma/adaptasyon çalışmalarının yapılması	3
Yönetmeliklerde değişiklik yapılması-yasal zorunluluk getirilmesi	• Özel eğitim öğretmenlerinin/gezici öğretmenlerin/yardımcı öğretmen/ek personel istihdamının sağlanması	11
	• Kaynaştırmanın devlet politikası haline getirilmesi	6
Hizmet-öncesi programlara ilişkin öneriler	• Kaynaştırmaya yönelik derslerin verilmesi ve derslerde uygulama becerisini artıracak çalışmaların yapılması	9
	• Tüm bölümlere özel eğitim alanında çift anadal/yandal fırsatının sunulması	2
Toplumun bilinçlendirilmesi	• Yazılı ve görsel medya ve/ya eğitim yolu ile bilinçlendirme çalışmaları	8
Fiziki düzenlemeler	• Fiziki koşulların iyileştirilmesi	6
Profesyonel bilgi- deneyim paylaşımı	• Ağ üzerinden ve/ya yüz yüze bilgi ve deneyim paylaşımı	3
	• İşbirlikçi eğitimin sağlanabilmesi için okullarda kurulların oluşturulması	1
Destek sisteme yönelik öneriler	• Öğretmenlere ek ücret verilmesi	2
	• Materyal desteğinin sağlanması	2
	• Kaynaştırmaya hazırlık aşamasında ailelere yönelik paket programların oluşturulması	1



Denetlemeler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEB'e bağı okullarda ve/ya akademik camiada denetlemelerin yapılması</li> <li>• Özel gereksinimli bireylerin istihdamının sağlanması ve iş ortamında istismara karşı gerekli denetimlerin yapılması</li> </ul>	2 1
MEB-Hastane işbirliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEB-Hastaneler arasında işbirliği yapılması</li> </ul>	1

---

Nitelikli bir kaynaştırma süreci için katılımcılar bazı öneriler sunmuş ve sundukları öneriler Tablo 7'de belirtilmiştir.

Program açısından düzenlemeler kategorisinde özel gereksinimli öğrencinin yeteneğine uygun kaynaştırma şekli ve faaliyetinin tercih edilmesine ilişkin öneri sunan onüç katılımcının yanında kaynaştırma öğrencilerinin etkinliklere katılmalarını sağlamak için uyarlama/adaptasyon çalışmalarının yapılmasına ilişkin öneri sunan üç katılımcı da bulunmaktadır. Bu bağlamda çocuğa uygun sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı sosyal faaliyetler, işbirlikçi eğitim, günlük yaşam becerilerinin gelişiminin desteklenmesi ve akademik öğretimin sağlanması önerileri sunulmuştur. Sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarından K 8 bu konudaki görüşünü “...*Kaynaştırma sadece derslerde değil, aynı zamanda ders dışı faaliyetlerde de spor, müzik gibi katılmaları sağlanmalıdır...*” ve özel eğitim bölümü öğretim elemanlarından K 21 de bu konudaki görüşünü “...*sosyalleşme dediğin şey neyle olur, tabi ki o çocuk yani bir şeyde başarılı olacaksın ki sosyal olabilesin, arkadaşların seni sevsin. Matematikte değil de ama mesela çok güzel sesi var, çok güzel şarkı söylüyor o zaman onu geliştirmen gerekiyor.....*” şeklinde ifade etmiştir. Okul öncesi bölümü öğretim elemanlarından K 18 ise bu konudaki görüşünü “...*Ben öğrencilere hep şunu söylerim bu etkinliği neye göre planlıyorsunuz. Dinleyen, kapasitesi iyi, çok zeki bir öğrenci için di mi ...mesela bir öğrenci var ama kolu kırık bir aydır kolu alçıda geliyor. Bu etkinliği öyle bir planlamamız ki kendisini kötü hissetmeden katılmalı...görme engelinin şu kadar olması gerekmiyor, yani özel durum, diğerleriyle aynı yarış götüremeyen....Ya da aşırı çekingen, etkinlikte gidiyor mesela bir şeylerin arkasına saklanıyor ya da hiç konuşmuyor çocuk herkesle. Mesela sen onu fark ederek onun için bir şey yapmalısın ki onu kat...Onu mesela her etkinliğe katmak lazım. Bir de etkinliğe has düşünmek lazım, uygun olanı.*” şeklinde ifade etmiştir.

Yönetmeliklerde değişiklik yapılması-yasal zorunluluk getirilmesi kategorisinde 11 katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin/gezici öğretmenlerin/yardımcı öğretmen/ek personel istihdamının sağlanmasını, 6 katılımcı da kaynaştırmanın devlet politikası haline

getirilmesini önermiştir. Buna ilişkin olarak bir katılımcı MEB'nin siyasi olmaktan uzaklaşmasını öneri olarak sunmuş, gerçek eğitim hedefleri üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk gelişimi eğitimi bölümü doktora öğrencilerinden K 13 RAM'ın sisteminin değişmesi konusundaki görüşünü *"RAM'ın işleyişinin sistemli olması lazım. Çocuk evinin adresine uygun bir okula ve uygun bir sınıfa RAM tarafından yerleştirilecek. Sınıf seçilmesinde yasal bir zorunluluk olacak, gönüllülük esas olmayacak. Mesela ....(ilçe adı) bölgesindeki RAM'da bütün okulların listesi olacak, RAM bilgisayardan bakacak, o öğrenciyi ....(ilçe adı) bölgesindeki bir sınıfa ...oraya RAM atayacak. Müdürlere bırakılmayacak bu iş, insanlar uğraştırılmayacak. ...Sistem çok iyi olacak, hastane RAM'a, RAM okula... Aile en baştan itibaren bilgilendirilecek,.."* şeklinde ifade etmiştir. Çocuk gelişimi eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisi K 24 de bu kategoride kaynaştırmanın devlet politikası haline getirilmesi konusundaki görüşünü *"....Bu bir devlet politikası haline getirilip, kabul etmeme lüksünün kaldırılması gerekiyor. Belki o sınıfın öğretmeni kabul etmiyor ama neden? İşte yetersiz mi görüyorsun kendini. ....o zaman sana bir eğitim vereceğiz...Sağlık hizmetlerinden tutun da, tanıma hizmetlerine, tanıma hizmetlerinden okullara kontak, iletişim ekiplerinin oluşturulmasından medikal yardıma kadar hepsinin bir bütün olup binaların, fiziksel ortamın düzenlenmesine kadar hepsinin bir çark içinde dönmesi gerektiğini düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitim bölümü öğretim elemanlarından K 12 ise özel eğitim öğretmenlerinin/gezici öğretmenlerin/yardımcı öğretmen/ek personel istihdamının sağlanması konusundaki görüşünü *"....Kaynaştırma için bence okullarda özel eğitim öğretmenleri bulundurulmalı. Her engel grubunu tanıyan, bu alanda yetişmiş bir özel eğitimcinin okullarda bulunması ile öğretmene daha çok destek sağlanabilir. Özel eğitim öğretmenleri için alanda bu yönde bir istihdam olmalı...."* şeklinde ifade etmiştir.

Hizmet-öncesi eğitim programlarına ilişkin öneriler kategorisinde 9 katılımcı kaynaştırmaya yönelik derslerin verilmesi ve derslerde uygulama becerisini artıracak çalışmaların yapılmasını önermiştir. Katılımcılar sıklıkla vurguladıkları kaynaştırma konusundaki bilgisizliğin hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerde verilen derslerle giderilebileceğini, bu derslerin yalnızca teorik değil aynı zamanda uygulamalı olması gerektiğini bu şekilde uygulamada karşılaşılan sorunların aza ineceğini belirtmişlerdir. Özel eğitim alanında çift anadal/yandal fırsatı verilmesi görüşü lisans düzeyinde eğitim veren tüm bölümlerde bu fırsatın sunulması şeklinde 2 katılımcı tarafından önerilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü doktora öğrencilerinden K 1 bu konudaki görüşünü *"....Okul*

*öncesi, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim anabilim dalları bir araya gelip bu çocuklar için bir birim oluşturabilir. Anadal ve çift yandal olarak verilebilir.....Lisans döneminde bu eğitim verilebilir..... Lisans dönemindeki öğrenciler kendi ders seçimlerinin yanında diğer bölümlerden okul öncesi, özel eğitim gibi alanların ders programlarından da ders seçme hakkı verilerek, öğretim elemanları tarafından desteklenmelidir.” şeklinde ifade etmiştir. Fiziki düzenlemeler kategorisinde ise altı katılımcının fiziki koşulların iyileştirilmesini vurguladığı görülmektedir.*

Profesyonel bilgi-deneyim paylaşımı kategorisinde ağ üzerinden ve/ya yüz yüze bilgi ve deneyim paylaşımı önerisini sunan katılımcıların yanında işbirlikçi eğitimin sağlanabilmesi için okullarda kurulların oluşturulmasını öneren dört katılımcı bulunmaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarından K 2 bu konudaki görüşünü “...*Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin bir araya gelip yaşantılarını paylaşacakları, başarılı oldukları eğitim yaklaşımlarını paylaşacakları bir ortam oluşması açısından internet ortamında ya da bir kurum aracılığıyla bir grup oluşturulmasının yararlı olacağını, iyi sonuçlar getireceğini düşünüyorum. Belki bir öğretmen etkili bir öğretim yöntemi kullanmıştır, bunu paylaşarak diğer öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine de yarar sağlayabilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, 4+4+4 olarak değiştirilen eğitim sisteminde kaynaştırma eğitimi uygulaması gereken sınıf öğretmenlerinin sınıflarında küçük yaş grubundan özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşacakları göz önüne alındığında, sınıf içi etkinlikleri belirlemede erken çocukluk dönemi öğretmenleriyle iletişim kurmalarının yararlı olacağına ilişkin öneri (K 8) de sunulmuştur.

Destek sisteme yönelik öneriler kategorisinde öğretmenlere ek ücret verilmesi ve materyal desteğinin sağlanması önerilmiştir. Ayrıca, kaynaştırmaya hazırlık aşamasında ailelere yönelik paket programların oluşturulması önerisinde bulunan bir katılımcı bulunmaktadır. Bu konuda, BEP lerin niteliğinin iyileştirilmesine ilişkin öneri çocuk gelişimi eğitimi öğretmenlerinden K 31 tarafından “... *bireysel eğitim programlarının içeriğini biraz daha derinleştirmek gerekiyor. Çünkü çok standart olduğunu düşünüyorum. Biraz daha çocuk üzerine eğilmek onun için zaman harcamak gerekiyor. O klişeleştirilmişlikten kurtulmak anlamında..*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu boyutta yer alan program açısından düzenlemeler kategorisinde özel gereksinimli öğrencinin yeteneğine uygun kaynaştırma şekli ve faaliyetinin tercih edilmesine ilişkin olarak, Chen (2014) çocuğun tüm etkinliklerde pasif olduğu durumlarda, akranlarıyla ve

öğretmeniyle iletişim kurabilmesi için öğretmenin çocuğu bir etkinlikte geliştirmeye çalışması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar bu kategoride özellikle özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulü için sınıf içi veya sınıf dışı herhangi bir etkinlikte başarılı olması yönünde uğraşılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Topçu ve Katılmış (2013) ilköğretim beşinci sınıfa devam eden yarı zamanlı kaynaştırma öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak devamlı aktif olabildikleri eğlenceli etkinlikleri (projeksiyon, oyun oynamak, resim çizmek, top oynamak) bilgi aktarımının yoğunlukta olduğu etkinliklerden daha çok sevdiklerini belirtmiştir. Herşeyden önce özel gereksinimli çocuğun kaynaştırmaya yerleştirme kararının etkin çalışan bir disiplinlerarası geçişli ekip kanalıyla verilmesi gerekmektedir. Çocuğun yeteneklerine uygun bir şekilde yerleştirilmesi kararı alanyazında da özenle vurgulanan başarı ölçütlerindedir (Avcıoğlu, 2012; McDonnell ve Brown, 2013; Odom vd. 2011).

Hizmet öncesi programlara ilişkin öneriler kategorisinde ‘özel eğitim alanında çift anadal/yandal fırsatı’ önerisi yoluyla farklı alanlardan özel eğitim ve kaynaştırma konularına ilgi gösteren öğrencilerin çiftanadal/yandal yapmasının toplumsal farkındalığın oluşmasında etkili olacağı sanılmaktadır.

Profesyonel bilgi-deneyim paylaşımı kategorisinde ağ üzerinden ve/ya yüz yüze bilgi ve deneyim paylaşımı önerisini sunan katılımcıların yanında işbirlikçi eğitimin sağlanabilmesi için okullarda kurulların oluşturulmasını öneren katılımcılar da bulunmaktadır. Özellikle sosyal ağlar üzerinden ulusal ve/ya uluslar arası düzeyde paylaşımlarda bulunmanın öğretmenleri etkinleştireceği sanılmaktadır.

MEB ile hastaneler arasında işbirliği yapılması önerisi katılımcıların biri tarafından belirtilmiştir. Birçok ailenin, değerlendirme sürecinde rehberlik araştırma merkezi ile hastane arasındaki iletişimi sağlama çabası sonucu yıprandığı göz önüne alındığında, bu önerinin uygulama açısından oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler temel alınarak geliştirilen KİEGA'nın geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, pilot ve ana uygulamaya ilişkin analizler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

### **KİEGA' nın Pilot Uygulaması**

KİEGA'nın pilot uygulamasına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri aşağıda sunulmuştur. Pilot uygulamada ölçeğe son hali verilmediğinden, ölçek metinde 'Taslak KİEGA' olarak adlandırılmaktadır.

### ***Taslak KİEGA' nın Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular***

Taslak KİEGA'nın geçerlik çalışmalarının yapılmasında benzer ölçekler geçerliği ve uzman görüşleri olmak üzere kapsam geçerliği analizi kullanılmıştır. Ayrıca ölçek geçerliğinin sağlanması için madde toplam puan korelasyonu da hesaplanmıştır.

### ***Kapsam Geçerliği***

Geçerlik ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesi ve ölçülmek istenenin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2012; Karasar, 2012; Neuman, 2012). Ölçülmek istenen kavramın gözlenebilir nitelikteki değişkenlerle ifade edilebilmesi ölçeğin geçerliğini arttırmaktadır (Karasar, 2012), Aynı şekilde değişkenlerin gerçek kavramı tam karşılayamaması durumunda yani dolaylı ölçmelerde geçerlik daha düşük olabilir (Karasar, 2012). Ölçüm geçerliği kavramsal ve işlemsel tanımların birbirine ne kadar iyi oturduğunu göstermektedir. Ölçüm geçerliğinin *görünüşte geçerlik, kapsam geçerliği, kriter geçerliği ve yapı geçerliği* olmak üzere dört türü bulunmaktadır (Neuman, 2012).

Kapsam geçerliği yöntemlerinden bir olan benzer ölçekler geçerliği Taslak KİEGA'nın kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Benzer ölçekler geçerliği, psikolojik testlerin uygulandığı aynı zaman düzeyinde elde edilebilen bir ölçütle korelasyonun bulunmasıyla hesaplanmaktadır (Özgüven, 2014). Bu doğrultuda Özbaba (2000) tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutum Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır (Bkz; Ek 6). Benzer ölçekler geçerliği analizinde toplam 'Taslak KİEGA' puanı ile toplam 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutum Ölçeği' puanının korelasyonu hesaplanmıştır.

Tablo 8: Taslak KİEGA benzer ölçekler geçerliği analizi.

<b>Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutum Ölçeği Toplam Puan</b>			
	N	R	P
<b>Taslak KİEGA Toplam Puan</b>	58	0,896	0,000

Tablo 8’de görüldüğü gibi, benzer ölçek ile ilişki katsayısı 0,896 olarak elde edilmiştir, bu değer benzer ölçek geçerliliğinin sağlandığının bir göstergesidir. Genel olarak geçerlik katsayısı 0.30 ve 0.40 arasında olduğunda, yüksek güvenilirliği ifade etmektedir (Özguven, 2014). Buna göre hesaplanan ilişki katsayısının kaynaştırmaya ilişkin tutumları değerlendiren benzer bir ölçek ile yüksek düzeyde benzer nitelikleri ölçtüğünü düşündürmektedir.

Taslak KİEGA’nın kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne de başvurulmuştur. Bu doğrultuda, kaynaştırma konusunda çalışan yedi uzmandan ölçekteki her bir vinyet maddesinin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve bakış açılarını ortaya koymadaki uygunluğuna ilişkin eleştirileri alınmıştır. Uzmanlardan her maddeyi vinyet dilinin uygunluğu/anlaşılabilirliği, seçeneklerin uygunluğu/anlaşılabilirliği, vinyetin ait olduğu boyuta uygunluğu açısından incelemeleri istenmiştir.

Kapsam geçerliğini test etme yollarından biri olan uzman görüşü alınması sürecinde uzmandan beklenen, ölçeğin taslak formundaki maddelerin kapsam geçerliği açısından değerlendirmesi olmaktadır. Uzman görüşleri, açık ve/ya kapalı uçlu sorulardan oluşan uzman değerlendirme formundan yararlanılarak alınabilmektedir.

Yedi (bir profesör doktor, iki doçent doktor, üç yardımcı doçent doktor, bir doktoralı öğretim görevlisi) uzmandan KİEGA’ya ilişkin görüşleri alındıktan sonra, düzeltme yapılması gereken vinyetlerin belirlenmesi için ‘uzman görüşü frekans tablosu’ oluşturulmuştur. Üç madde açısından da uygunluğun değerlendirildiği vinyetler için ‘uygun’ seçeneğini işaretleyen uzman sayıları ‘uzman görüşü frekans tablosu’ na kodlanmıştır. Frekans sayısı beş ve üstü olan vinyet olduğu gibi bırakılırken, dört ve altı olanları düzeltme yoluna gidilmiştir. Buna göre, vinyet dilinin uygunluğu/anlaşılabilirliği yönünden dört uzmanın uzlaştığı Vinyet 4’te; seçeneklerin uygunluğu/anlaşılabilirliği yönünden üç uzmanın uzlaştığı Vinyet 2 ve 4’te, dört uzmanın uzlaştığı Vinyet 5 ve 21’de; son olarak da vinyetin ait olduğu boyuta uygunluğu yönünden dört uzmanın uzlaştığı

Vinyet 8’de düzeltmeler yapılmıştır (Bkz; EK 4: Uzman görüşleri doğrultusunda KİEGA’da düzeltme yapılan vinyetlerin eski ve yeni halleri).

Tablo 9’da uzman görüşü frekansları verilmiştir.

Tablo 9: Uzman Görüşü Frekansları.

Vinyet	Vinyet dilinin uygunluğu/anlaşılabilirliği	Seçeneklerin uygunluğu/anlaşılabilirliği	Vinyetin ait olduğu boyuta uygunluğu
V1	5	5	7
V2	6	3*	6
V3	7	7	7
V4	4*	3*	6
V5	5	4*	6
V6	7	6	7
V7	7	6	6
V8	7	7	4*
V9	6	5	5
V10	6	5	7
V11	6	6	6
V12	7	7	7
V13	6	5	6
V14	6	5	6
V15	7	7	6
V16	7	5	7
V17	7	6	5
V18	6	6	5
V19	7	7	6
V20	7	7	6
V21	6	4*	5
V22	6	6	6
V23	6	5	6
V24	6	6	5
V25	6	6	5
V26	6	6	6

\* Düzeltme yapılan vinyetler.

Düzeltme yapılan vinyetlerin eski ve yeni halleri EK 4’de gösterilmiştir.

*Madde-Toplam Puan Korelasyonu*

'Taslak KİEGA' nın geçerliğini saptamak için madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir.

'Taslak KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Taslak KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonları.

Vinyet	Düzeltilmiş Madde- Toplam puan korelasyonu	Maddenin Silinmesi Durumunda Cronbach's Alfa Değeri
V1	0,552	0,713
V2	0,479	0,724
V3	0,157	0,743
V4	0,259	0,737
<b>V5</b>	<b>-0,332</b>	<b>0,765</b>
V6	0,279	0,735
V7	0,140	0,743
V8	0,277	0,736
<b>V9</b>	<b>0,042</b>	<b>0,751</b>
<b>V10</b>	<b>0,099</b>	<b>0,745</b>
<b>V11</b>	<b>0,009</b>	<b>0,750</b>
V12	0,494	0,725
V14	0,346	0,730
V16	0,327	0,731
<b>V22</b>	<b>0,094</b>	<b>0,745</b>
V23	0,524	0,714
V25	0,156	0,742
V13	0,311	0,733
V21	0,138	0,743
V15	0,552	0,711
V17	0,704	0,700
V18	0,248	0,737
V19	0,307	0,733
V20	0,119	0,743
V24	0,367	0,729
V26	0,269	0,736



'Taslak KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonu hesaplandığında değerlerin -0,332 ile 0,704 arasında değiştiği saptanmıştır. Vinyet maddelerinin madde-toplam puan korelasyon değeri incelendiğinde Vinyet 5'in -0,332, Vinyet 9'un 0,042, Vinyet 10'un 0,099, Vinyet 11'in 0,009 ve Vinyet 22'nin 0,094 olduğu görülmektedir.

Madde-toplam puan korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamakta, korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre 5, 9, 10, 11 ve 22 nolu vinyet maddelerine ait ifadelerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği saptanmıştır. On, onbir ve yirmiiki nolu vinyetlerin araçtan çıkarılmasının niteliksel açıdan uygun olmayacağına, yalnızca Vinyet 5'in 'Taslak KİEGA'dan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu işlemle taslak ölçekte toplam 25 madde kalmıştır (engel boyutunda 15, olanak boyutunda 2, önem-yarar boyutunda ise 8 madde).

#### ***Taslak KİEGA'nın Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular***

Taslak KİEGA'nın güvenirlik çalışmalarının yapılmasında Cronbach-alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

#### ***Cronbach-alfa Güvenirlik Katsayısı***

Güvenirlik, bir ölçümün random hatadan arınmış olması olarak tanımlanmakta ve geçerlik için ön koşul niteliğinde sayılmaktadır. Güvenirlik, bir ölçeğin tutarlılığını göstermekte, onun eş veya benzer koşullar altında yinlendiğinde aynı sonuçları vereceğini belirtmektedir (Balci, 2010; Neuman, 2012). Bir araç ölçmek istediklerini tutarlı bir biçimde ölçüyorsa güvenilir sayılmaktadır. Bir ölçü aracının her ölçümede birbirine yakın sonuçlar verebilme niteliği testin devamlılığını yani güvenirliliğini ifade etmektedir (Balci, 2010; Karasar, 2012).

Ölçme aracının güvenirliliği, test-tekrar test güvenirliliği, paralel form güvenirliliği, iki yarı test güvenirliliği, Kuder Richardson-20 ve Cronbach alfa güvenirliliği, madde toplam puan korelasyonu kullanılarak test edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Cronbach-alfa, ölçekteki maddelerin birbiriyle ne derece tutarlı olduğu arka planda gizli, hipotetik değişkeni ne ölçüde temsil ettiği hakkında bilgi vermektedir (Çakmur, 2012).

'Taslak KİEGA' ve Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya)

Karşı Tutum Ölçeği” nin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

‘Taslak KİEGA’nın toplam güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değeri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Taslak KİEGA’nın Cronbach Alfa değeri.: Taslak KİEGA’nın Cronbach Alfa değeri.

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
0,742	26

Tablo 11 incelendiğinde ‘Taslak KİEGA’nın vinyet madde sayısının 26, toplam güvenilirlik katsayısına ait Cronbach Alfa değerinin 0,742 olduğu görülmektedir.

Psikolojik bir ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre, elde edilen veriler pilot çalışma için yeterli büyüklükte bir güvenilirlik olarak değerlendirilmiştir.

‘Taslak KİEGA’ nın geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda bir vinyet (V5) atılarak 25 maddelik bir forma erişilmiştir. Ana uygulamaya 25 maddelik ‘KİEGA’ ile devam edilmiştir.

## KİEGA' nın Ana Uygulaması

KİEGA'nın ana uygulamasına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri aşağıda sunulmuştur. KİEGA'nın pilot uygulamasında elde edilen verilerde yalnızca ifadelerde niteliksel değişiklikler yapıldığından ana uygulamasında elde edilen verilerle birleştirilerek (f:400) değerlendirilmiştir.

### *KİEGA' nın Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular*

KİEGA'nın geçerlik çalışmalarının yapılmasında yapı geçerliği ve madde geçerliği analizi kullanılmıştır. Yapı geçerliğinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır.

#### *Yapı Geçerliği*

KİEGA'nın yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA ve DFA teknikleri kullanılmıştır. Büyüköztürk (2012) yapı geçerliğini, ölçeğin ölçülmek istenen davranış doğrultusunda soyut bir kavramı/faktörü doğru bir şekilde ölçebilme düzeyi olarak tanımlamaktadır. Bir yapının göstergelerinin ne kadar iyi uyduğu veya farklı yapıların göstergelerinin ne kadar iyi birbirinden ayrıştığını açıklayan yapı geçerliği birden çok gösterge kullanan ve uyuma geçerliği ve ayrışma geçerliği olmak üzere iki alt türü olan bir ölçüm geçerliği türü olarak açıklanmaktadır (Neuman, 2012). Faktör analizi, küme analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi teknikleri yapı geçerliğini incelemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

#### *Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)*

KİEGA'nın geçerlik çalışması kapsamında faktör yapılarını belirlemek amacıyla farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda öğretmenlik yapan 400 öğretmenin ölçekten aldıkları puanlara açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

KİEGA'da yer alan maddeler üç boyuta göre (1-engel, 2-olanak, 3-önem-yarar boyutu) dağılım göstermektedir. Pilot çalışma sonrasında ölçekten atılan 5. madde haricinde, engel boyutunda 15, olanak boyutunda 2, önem-yarar boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır. Boyutların önceden belirli olmasının DFA analizi gerektirmesine rağmen, bir boyutta iki madde olamayacağından tüm maddeler birlikte değerlendirilip AFA yapılması yoluna gidilmiştir. AFA bulgularına göre döndürülmüş sonuçlarda açıklanan varyans %30'un üzerinde bulunmuş ve üç faktör belirlenmiştir. Büyüköztürk (2012), sosyal bilimlerde alanındaki çalışmalarda %30 ve üzeri açıklanan varyansın yeterli görülebileceğini belirtmektedir. Fakat bu çalışmada belirlenen faktörler kendi içlerinde anlamlı bir yapı

oluşturmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Teknik olarak kullanılabilir sonuçlar olmasına rağmen, içerik olarak anlamlı olmaması nedeniyle çalışmaya DFA ile devam edilmiştir.

#### *Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)*

Tek boyutta (olanak boyutu) iki sorunun yer alması analizi güçleştireceğinden, önem-yarar boyutu (sekiz soru) ile birleştirilmiştir. Böylece, engeller (onbeş soru) ve olanaklar (iki soru)+önem-yarar(sekiz soru) (on soru) olmak üzere iki boyutta DFA ile devam edilmiştir.

Uygulanan ilk DFA'da anlamlı olmayan t değerine sahip 9, 10, 17 ve 19 nolu vinyetler ölçekten çıkartılmıştır. Analiz tekrar edilmiştir. Tekrar edilen DFA analizi sonrasında elde edilen tüm t değerleri anlamlı bulunmuştur.

Büyüköztürk (2012) ve Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2012) testin kullanılabilmesi için, beklenen değeri beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının %20'sini aşmaması ve tüm kategorilerde bu değer birden büyük olması gerektiğini, bu koşulun sağlanamadığı durumlarda mantıklı ise kategoriler arası birleşme yoluna gidilebileceğini belirtmektedir.

Bir yapı geçerliği kanıtı olarak araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce belirlenen yapılarının uygunluğu test edilmiştir. KİEGA'nın iki faktör ve 25 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı birinci ve ikinci düzey DFA ile incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesini sağlayan oldukça gelişmiş bir teknik olarak tanımlanmakta ve ileri düzey araştırmalarda kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden yani gizil değişkenlerden meydana gelen faktöryel bir modelin gerçek verilerle ne düzeyde uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak saptanmış veya belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilmektedir (Sümer, 2000).

DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır (Gizir'den aktaran Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007). Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness,  $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed

Fit Index, NFI), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of-Fit Index, AGFI)'dir.

Bu çalışmada DFA kapsamında Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness,  $\chi^2$ ), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of-Fit Index, AGFI) dikkate alınmıştır.

Bir ölçme modelinde faktörler arasındaki yüksek korelasyonların sebebinin üçünün de arkasında yer alan ikinci düzey bir faktör olduğu düşünülürse veya faktörlerin bir üst yapının alt boyutları olduğu düşünülürse ikinci düzey DFA uygulanabilir. İkinci düzey DFA için birinci düzey faktörler ikinci düzey faktörün göstergeleri olarak alınır. Bu nedenle, serbestlik derecesi hesabı sonucu iki faktörlü bir ölçme modeline ikinci düzey faktör analizi yapılamaz (Çepni, 2010). KİEGA'ya ait iki faktör belirlendiği için, ölçüğe ikinci düzey DFA yapılamamıştır. İkinci düzey DFA yapılamamasının kısıtlılığı, madde-toplam puanının hesaplanamaması olduğundan ölçek iki faktör olarak değerlendirilmiştir.

KİEGA'ya ait iki faktör ile toplam puan arasındaki ilişkiler ve hata varyansları hesaplanamamıştır. Bu nedenle yalnızca birinci düzey DFA uygulanmıştır. Diğer bir deyişle iki ayrı boyut olarak değerlendirilebileceği görülmüştür.

Birinci düzey DFA sonucunda ulaşılan değerler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: DFA sonucunda ulaşılan değerler.

İstatistik	Değer
$\chi^2$	322.01
X2/sd	1.71
CFI	0.91
NNFI	0.90
NFI	0.90
AGFI	0.90

KİEGA'nın faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında,

ölçeğin daha önce belirlenen iki faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Ki kare istatistiği gözlenen değişkenlerin kovaryans yapıları ile modelin uygunluk gösterdiğine ilişkin hipotezi test eden bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Başokçu, 2010). İyi-uyum (uyum iyiliği) testi olarak da açıklanan ki kare istatistiği, değişkenin her bir kategorisinde gözlenen sayıların, kategoriler için beklenen sayılardan farkının anlamlılığını incelemektedir (Büyüköztürk, 2012). Küçük istatistik değeri modelin gözlemsel yapıya uygun olduğunu, büyük istatistik değeri ise modelin gözlemsel yapıya uygun olmadığını yani modelin gözlenen yapıyı yeterince açıklamadığını göstermektedir. Ancak ki kare istatistiği toplamalı bir istatistik olduğundan değişken sayısı arttıkça yüksek değerlere çıkacağından ki-kare/serbestlik derecesinden yararlanılmaktadır. Bu değer 5 değerinden küçük ise modelin uyum iyiliğine sahip olduğu, 3 değerinden daha küçük ise modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğu kabul edilmektedir (Byrne'den aktaran Doğan ve Başokçu, 2010). Eroğlu (Hoyle ve Panter'den aktaran Eroğlu, 2003) iyi bir analizde Ki Kare değerinin yanında mutlak ve artmalı uyum indeksleri grubundan indekslerin sunulmasını önermektedir.

Ki kare istatistiğinin yanında, ikinci grup testler olarak tanımlanan uyum ve anlamlılık testleri geliştirilmiştir. Bu testlere genel olarak uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index; GFI) ismi verilmiştir. Uyum indekslerini, mutlak ve artmalı olmak üzere iki genel kategoride toplamaktadır (Eroğlu, 2003).

Mutlak uyum indekslerinin başında GFI (Goodness of Fit Index- İyilik Uyum İndeksi) ve AGFI (Adjusted Goodness-of-Fit Index) gelmektedir (Eroğlu, 2003). GFI modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü göstermekte ve modelin açıklandığı örneklem varyansı olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2012). Uygunluğun örnekleme dayalı olduğu ki kare testinden farklı olarak, GFI temelde uygunluğun örneklem genişliğinden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir (Eroğlu, 2003). AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI'nın düzenlenmiş bir türü olarak tanımlanmaktadır. GFI ve AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında değişmekte ve örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı olduğu için büyük örneklemelerde daha uygun değerler vermektedir (Çokluk vd., 2012). Bu değer "1" değerine ne kadar yakınsa model uyumu o kadar iyi olmaktadır (Eroğlu, 2003). KİEGA'nın doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan AGFI=0.90 değeri model uyum derecesinin iyi olduğunu göstermektedir.

Artmalı uyum indeksleri ise modelin uyumunu ya da yeterliğini genellikle, bağımsızlık modeli ya da yokluk modeli olarak adlandırılan ve değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayan temel bir modelle karşılaştırarak vermektedir. Artmalı uyum indekslerinin başında gelen Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), bağımsızlık modelinin yani gizli değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören modelinin ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen yapısal eşitlik modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırmakta ve ikisi arasındaki oranı yansıtan “0” ile “1” arasında bir değer vermektedir. Değerler “1” değerine yaklaştıkça modelin daha iyi bir uyum verdiği kabul edilmektedir. 0,90 ve üzerindeki değerler iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Eroğlu, 2003). KİEGA'nın doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan CFI=0.91 değeri model uyum derecesinin iyi olduğunu göstermektedir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) de uyum ve anlamlılık testlerindedir. CFI'ya alternatif olarak geliştirilen NFI, karşılaştırdığı modeller yönünden aslında CFI'ya benzemekte, ancak Ki Kare dağılımının gerektirdiği varsayımlara uyma zorunluluğu olmaksızın karşılaştırma yapmaktadır (Eroğlu, 2003). NFI, H0 hipotezinin uygunluğu ile karşılaştırıldığında varsayılan modeli kullanarak elde edilen uygunluktaki artış miktarını göstermektedir (Mels'den aktaran Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007). NNFI (Tucker-Lewis İndeksi) ise NFI'ya benzemekte, ancak model karmaşıklığını dikkate alarak bir değer vermektedir. Bunu da karşılaştırdığı modellerin (bağımsızlık ve önerilen modeller) SD'lerini hesaba katarak yapmaktadır. Yine CFI benzer şekilde NFI ve NNFI değerlerinin “0” ile “1” arasında değişmekte ve 0,95 ve üzeri mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Eroğlu, 2003). KİEGA'nın doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan NFI=0.90 ve NNFI=0.90 değeri model uyum derecesinin iyi olduğunu göstermektedir.

Belirtilen bu uyum ve anlamlılık indeks değerlerine göre KİEGA'nın iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

KİEGA'nın faktör analizi sonuçları doğrultusunda vinyet maddelerine ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13: DFA'ya ait Regresyon ve t Değerleri.

Vinyet	Regresyon değeri	t değeri	p değerleri
V1	0,41	6,88	0,001
V2	0,34	5,60	0,001
V3	0,38	6,30	0,001
V4	0,37	6,08	0,001
V6	0,29	4,67	0,001
V7	0,58	9,94	0,001
V8	0,26	4,26	0,012
V9*	0,12	1,36	0,126
V10*	0,09	1,12	0,189
V11	0,17	2,77	0,036
V12	0,30	4,82	0,001
V13	0,31	5,03	0,001
V14	0,37	6,16	0,001
V15	0,42	7,03	0,001
V16	0,38	6,33	0,001
V17*	0,03	0,78	0,788
V18	0,38	6,13	0,001
V19*	0,03	0,62	0,799
V20	0,42	6,75	0,001
V21	0,42	6,72	0,001
V22	0,30	4,74	0,001
V23	0,54	8,87	0,001
V24	0,14	2,26	0,039
V25	0,13	2,05	0,040
V26	0,26	4,14	0,013

\* DFA sonrasında ölçekten çıkarılan vinyetler

Tablo 13 incelendiğinde, iki faktörlü modeldeki her bir değer istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t değerlerine bakıldığında, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak regresyon katsayılarının ise 0.13 ile 0.58 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda faktörlerde yer alan maddeler istatistiksel

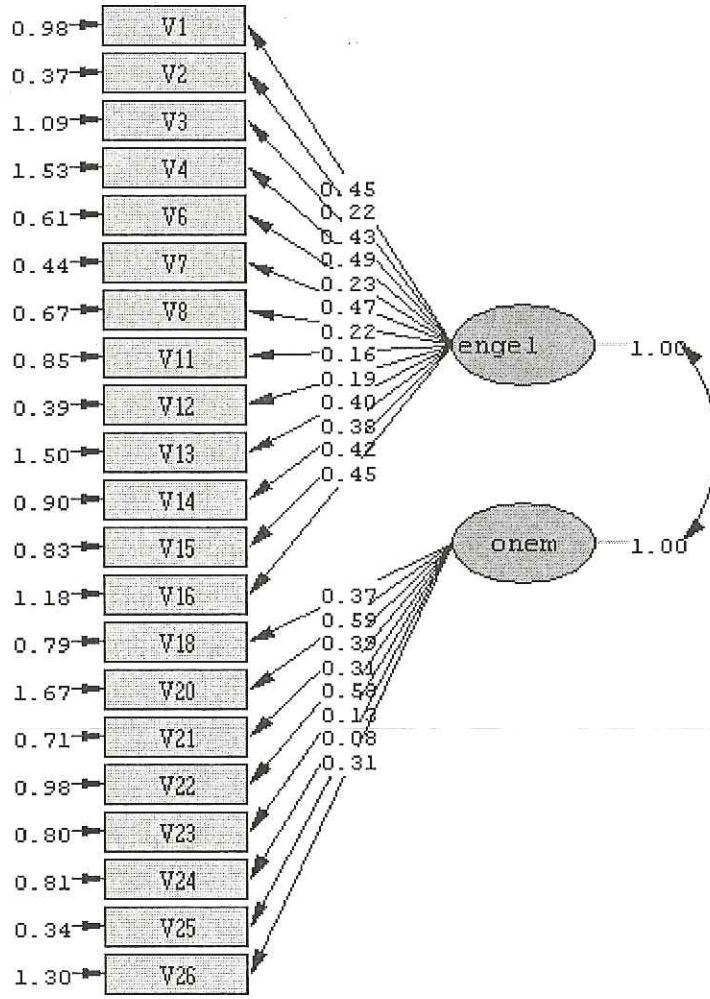


olarak anlamlıdır. Bu bulgular ışığında elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve iki faktörlü yapının doğrulandığı söylenebilir.

Geçerlik çalışmaları sonucunda, 'KİEGA' nın faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayıları incelendiğinde tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerlerinin ölçeğin iki faktörlü yapısını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde desteklediği ve bu yapıya genel olarak uyum sağladığı saptanmıştır. Erişilen bu sonuca göre, çalışma modeline ilişkin ulaşılan değerler modellenen faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip vinyet maddeleri incelenmiştir. Bu incelemeye göre t değeri kritik değer olan 1.96'nın altında kalan 9, 10, 17 ve 19 nolu vinyet maddeleri ölçekten çıkartılmıştır. Başka bir deyişle anlamlı olmayan vinyet maddeleri elenmiştir. Analiz tekrar edilmiş, tekrar edilen analiz sonrasında elde edilen tüm t değerleri anlamlı bulunmuştur.

DFA sonucunda elde edilen doğrulayıcı faktör analizinin modeli (Path diyagramı) Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4: KİEGA Path Diagramı.

Şekil 4 incelendiğinde, son hali verilen KİEGA'nın 21 madde ve iki faktörden oluştuğu görülmektedir.

Değişkenler arasında herhangi bir ilişki olduğu varsayıldığında, önce bu ilişkinin derecesi ve fonksiyonel biçimi belirlenmeye çalışılmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel bir kalıpla gösterildiği çalışma regresyon analizi; değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün ve derecesinin araştırılması ise korelasyon analiziyle yapılmaktadır. Ancak, klasik regresyon analizi ve korelasyon analizi değişkenler arasındaki dolaysız ve dolaylı ilişkileri bir arada belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu durumlarda path analizi tekniğinden yararlanılmaktadır. Path analizi yoluyla değişkenler arasındaki dolaysız ve dolaylı nedensel ilişkilerin önemi ve büyüklüğü tahmin edilebilmektedir (Bal ve Doğan'dan aktaran Deliktaş, Usta, Bozkurt ve Helvacı, 2008).

Path analizi, değişkenler arasında varsayılan nedensellik bağlarının önemini ve büyüklüğünü tahmin etmek için kullanılmaktadır. Açıklanan (sonuç) ve açıklayıcı (sebeup) değişkenler arasındaki ilişkiler dizisini belirlemeye çalışan path analizi tekniğinde hangi değişkenlerin sebep değişkeni, hangi değişkenlerin sonuç değişkeni olarak ele alınacağıının planlanması önemlidir (Pek'den aktaran Deliktaş vd., 2008). Bu çalışmada daha önce belirlenen boyutlar (engel boyutu, önem boyutu) ile ölçek maddeleri arasındaki ilişkiler dizisini belirlemek amacıyla Path analizi kullanılmıştır.

Path diyagramı açıklanan ve açıklayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri şematik olarak ifade etmeye yarayan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Deliktaş vd., 2008). Buna göre önceden belirlenen boyutlar (engel boyutu, önem boyutu) ile KİEGA maddeleri arasındaki ilişki Şekil 4'de yer alan Path diyagramından anlaşılmaktadır.

Path diyagramında, birbiriyle ilişkili olduğu varsayılan değişkenler oklar kullanılarak ilişkilendirilmektedir. Oklar üzerine ilişkili standardize edilmiş değişkenlerin adları yazılmaktadır. Okun yönü, etkinin yönünü belirlemektedir (Deliktaş vd., 2008). Path diyagramlarında hem tek yönlü hem iki yönlü oklar kullanılmaktadır. Tek yönlü oklar her bağımsız değişkendenden kendisine bağımlı olan değişkene doğru çizilmektedir (Kaygısız, Saraçlı ve Dokuzlar, 2005). Buna göre, Şekil 4'de yer alan KİEGA Path diyagramı incelendiğinde Vinyet 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16'nın engel boyutu; Vinyet 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26'nın ise önem boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sistem içerisinde diğerlerine bağımlı olmayan değişkenler arasındaki korelasyonlar ise iki yönlü oklar tarafından gösterilmekte ve birleştirici eğri biçiminde çizilmektedir (Kaygısız vd., 2005). Şekil 4'de KİEGA'nın engel boyutu ile olanak boyutu arasında birleştirici eğri bir çizginin olduğu görülmektedir.

Path katsayılarının sembolik (path girdi diyagramı) veya sayısal değerleri (path çıktı diyagramı) çizilen oklar üzerine yazılmaktadır. Girdi path diyagramı olası nedensellik ilişkilerini gösteren henüz tahmin edilmemiş temsili parametreleri ifade ederken çıktı path diyagramı istatistiki analizin sonuçlarını ifade etmekte ve tahmin edilen parametre değerlerini yani katsayıları göstermektedir (Kaygısız vd., 2005; Deliktaş vd., 2008). Şekil 4'de de görüldüğü gibi, KİEGA'nın engel boyutu ile ilişkili olduğu belirlenen vinyetlerin path girdi değerleri 0.37 ile 1.53 arasında değişirken, path çıktı değerleri ise 0.16 ile 0.49 arasında değişmektedir. Aynı şekilde, önem boyutu ile ilişkili olduğu belirtilen vinyetlerin path girdi değerleri 0.71 ile 1.67 arasında değişirken, path çıktı değerleri ise 0.13 ile 0.59 arasında değişmektedir.

### *Madde Geçerliği*

Madde geçerliği indekslerinin hepsi, test maddelerine verilen cevap ile ölçüt olarak alınan bir grubun performansı arasındaki korelasyonu bulma temeline dayanmaktadır (Özgüven, 2014). Madde geçerliği ölçeğin yapısının ortaya çıkarılmasında araştırılan temel özelliklerden biri olarak görülmektedir. Madde geçerliği bir maddenin geliştirilme amacına hizmet etme derecesini göstermektedir. Yani maddenin hangi kapsam için geliştirilmişse o kapsam içinde, ilgili niteliğe sahip olanlarla olmayanları ayırma gücüne sahip olduğunu göstermesi olarak açıklanabilir. Bu açıdan madde geçerliği madde ayırt ediciliği olarak da adlandırılmaktadır. Maddeler ne kadar işe yarar ise ölçek de o kadar işe yarar varsayılacağından önemli bir analiz olarak görülmektedir. Madde geçerliğini değerlendirmek için farklı istatistikî yöntemler kullanılmaktadır (Erkuş, 2012). Madde analizinin yapılmasında en yaygın olarak kullanılan işlem yolu, performansı yüksek ve düşük ölçüt gruplarının bir maddeyi doğru cevaplandırma oranlarının ya da yüzdelerinin karşılaştırılmasıdır (Özgüven, 2014). Bu araştırmada madde geçerliğini değerlendirme yöntemlerinden biri olan, maddenin içinde bulunduğu ölçek ya da alt ölçek toplam puanları açısından alt ve üst %27'lik grupların o madde için ortalamalarının karşılaştırılmasına dayanan yöntem kullanılmıştır. Uç gruplar ölçüt olarak alınan verilere ilişkin dağılımın 'yüksek' ve 'düşük' olmak üzere iki uçundan alınmaktadır. Dağılımın iki uçundan alınan gruplar ne derece birbirine zıt ise ayırteediciliği o denli hassas olmaktadır. Dağılımın iki uçundan %10 gibi bir yüzdelerik temel alınarak oluşturulan gruplar aşırı zıt olabilmekte ve sonuçların güvenilirliğini düşürebilmektedir (Özgüven, 2014). Sonuçların güvenilirliğinin düşürülmemesi ve verilerden yeterli düzeyde yararlanılabilmesi için yüksek ve düşük grupların dağılımının iki uçundan %27'sinin alınması tercih edilen bir yöntemdir (Kelly'den aktaran Özgüven, 2014). Ayrıca, Kelly (Kelly'den aktaran Erkuş, 2012) bu uç grupların varyansı maksimum yapan en kritik yüzde olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle madde geçerliği analizinde oran %27 olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak araştırmanın 400 kişilik örnekleminin %27'si 108 kişiyi kapsadığından n değeri, 108 ve 109 olarak yazılmıştır.

KİEGA madde analizine ilişkin bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: KİEGA madde analizi.

Vinyet	Alt %27			Üst %27			T	sd	p
	n	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss			
V1	109	3,75	1,5	108	4,86	0,6	-7,271	215	,000
V2	109	3,78	1,0	108	4,20	0,4	-4,141	215	,000
V3	109	3,75	1,5	108	4,81	0,5	-6,950	215	,000
V4	109	3,28	1,6	108	4,70	0,7	-8,388	215	,000
V6	109	3,72	1,2	108	4,32	0,9	-4,255	215	,000
V7	109	3,83	1,0	108	4,35	0,7	-4,447	215	,000
V8	109	4,06	1,1	108	4,94	0,3	-8,144	215	,000
V11	109	3,63	1,1	108	3,89	0,9	-1,822	215	,037
V12	109	3,63	1,0	108	4,16	0,8	-4,202	215	,000
V13	109	4,20	0,9	108	4,71	0,5	-5,224	215	,000
V14	109	3,27	1,3	108	4,58	0,8	-9,192	215	,000
V15	109	2,78	1,3	108	3,80	1,1	-6,233	215	,000
V16	109	3,19	1,5	108	4,79	0,7	-9,957	215	,000
V18	109	3,51	1,6	108	4,88	0,3	-8,564	215	,000
V20	109	3,34	1,4	108	4,81	0,5	-10,547	215	,000
V21	109	3,28	1,2	108	4,04	0,9	-5,187	215	,000
V22	109	3,35	1,1	108	3,75	0,8	-3,057	215	,003
V23	109	3,50	1,2	108	4,45	0,7	-7,073	215	,000
V24	109	3,17	1,6	108	4,67	0,6	-9,316	215	,000
V25	109	3,25	1,3	108	4,44	0,9	-7,707	215	,000
V26	109	3,50	1,3	108	4,11	0,5	-4,656	215	,000

Tablo 14’e göre, her bir maddenin ayırt ediciliğinin olduğu söylenebilir ( $p < 0,05$ ).

Yüzde yirmiyedilik uç grup analiz yöntemi kullanılarak yapılan analizlerin değerlendirilmesinde, eğer madde ayırt edici ise toplam puanı yüksek olanların, madde puanı ortalaması da yüksektir; toplam puan ortalaması düşük olanların da madde puan ortalaması düşüktür (Erkuş, 2012). Ayrıca, Tablo 14 göz önüne alınarak KİEGA’da yer alan her bir maddenin ayırt edicilik değeri incelendiğinde 0.00 ile 0.037 aralığında değiştiği ve 0.05’ten küçük olduğu belirlenmektedir. Buna göre KİEGA’da yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir.

### *KİEGA'nın Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular*

KİEGA'nın güvenirliliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı, yarıya bölme ve Kappa uyum istatistik değeri hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı analizinde Cronbach-alfa, madde-toplam puan korelasyonları, madde-alt test toplam puan korelasyonu ve alt test-toplam puan korelasyonu da hesaplanmıştır.

#### *İç Tutarlılık Katsayısı*

Ölçeklerin güvenirliliğini test etmede kullanılan yöntemlerden biri de iç tutarlılık analizidir. Bu analizler Kuder-Richardson eşitliği ve Cronbach-alfa katsayısı eşitliği olarak bilinmekte ve kullanılmaktadır. Cevapları sıfır veya bir şeklinde olan ölçeklerde Kuder-Richardson eşitliği kullanılırken, cevapları derecelendirme şeklinde olanlar için Cronbach-alfa katsayısı eşitliği kullanılmaktadır (Özgüven, 2014). KİEGA ölçeğine ait vinyet yanıt seçenekleri derecelendirme türü ölçeklerle benzerlik gösterdiğinden Cronbach-alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin belli bir kavramsal yapıya sahip olması, maddelerin birbiriyle ilişkili olarak aynı yapıyı ölçmelidir. İç tutarlılık analiziyle tek bir ölçüm kullanılarak ve tek bir seansta ölçüm yapılarak maddelerin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediği araştırılır. Güvenilir ölçekler iç tutarlılığı yüksek olan araçlardır. İç tutarlılık analizleri için farklı hesaplama ve istatistik yöntemleri; maddeler arası korelasyon katsayılarının ortalaması, madde-toplam puan korelasyonu katsayılarının ortalaması, iki şıklı değere ait korelasyon analizi ve Cronbach-alfa değeridir (Çakmur, 2012).

#### *Cronbach Alfa Katsayısı*

Yirmi beş maddelik KİEGA'ya doğrulayıcı faktör analizi uygulandıktan sonra dört madde çıkarılmış ve 21 maddelik KİEGA elde edilmiştir. Aşağıda hem 25 maddelik hem de 21 maddelik KİEGA'ya ilişkin Cronbach-alfa değerleri yer almaktadır.

Ana çalışmadan elde edilen istatistiklere göre ise, 'engel' boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0,74; 'olanak+önem-yarar' boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0,79 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997), ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre KİEGA'nın güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Cronbach alfa aynı zamanda uygulanan ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzerlik derecesi ile güvenirlilik doğru orantı göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin seçeneklerinin üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach alfa katsayısı kullanılmaktadır. Psikolojik bir ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Çalışmada 'olanak+önem-yarar' ifadesinin yerine daha kapsayıcı bir ifade olan 'önem' ifadesinin kullanılmasına karar verilmiştir.

KİEGA'ya ilişkin 21 ve 25 maddelik Cronbach-alfa değerleri Tablo 15'de görülmektedir.

Tablo 15: KİEGA'ya ilişkin 21 ve 25 maddelik Cronbach-alfa değerleri.

Altboyut	Cronbach alfa (21 Madde)	Cronbach alfa (25 Madde)
Engel	0,74	-
Önem	0,79	-
<b>Toplam</b>	<b>0,78</b>	<b>0,707</b>

#### *Alt Test-Toplam Puan Korelasyonu*

KİEGA'nın geçerliğini saptamak için alt test-toplam puan korelasyonu da incelenmiştir.

KİEGA'nın alt test-toplam puan korelasyonu Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: KİEGA'nın alt test-toplam puan korelasyonu.

Boyut	N	R	P
Engel	400	,900	,000
Önem	400	,828	,000

Tablo 16 incelendiğinde, engel boyutu-toplam puan korelasyonunun 0.900; önem boyutu-toplam puan korelasyonunun 0.828 olduğu görülmektedir.

*Madde-Alt Test Toplam Puan Korelasyonu*

KİEGA'nın geçerliğini saptamak için madde-alt test toplam puan korelasyonu incelenmiştir.

KİEGA'nın 'engel boyutu' ve 'önem boyutu' alt testlerine ait madde-alt test toplam puan korelasyonu Tablo 17'de sırasıyla gösterilmiştir.

Tablo 17: KİEGA'nın 'engel boyutu' ve 'önem boyutu' na ait madde-alt test toplam puan korelasyonu.

Boyut	Vinyet	R	
Engel	V1	,474**	
	V2	,377**	
	V3	,506**	
	V4	,475**	
	V6	,265**	
	V7	,387**	
	V8	,481**	
	V11	,266**	
	V12	,289**	
	V13	,359**	
	V14	,408**	
	V15	,443**	
	V16	,453**	
	Önem	V18	,609**
		V20	,640**
		V21	,394**
V22		,348**	
V23		,364**	
V24		,546**	
V25		,537**	
V26		,334**	

\*\*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, engel boyutunda yer alan her bir maddenin engel boyutu alt testi ile arasındaki korelasyon değerlerinin 0.265 ile 0.506 arasında değiştiği; önem boyutunda yer alan her bir maddenin önem boyutu alt testi ile arasındaki korelasyon değerlerinin 0.334 ile 0.640 arasında değiştiği görülmektedir.

Korelasyon katsayısı 0.30 ile 0.70 arasında ise, iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu değer 0.70'den büyük ise yüksek, 0.30'dan küçük ise düşük düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2012). Buna göre,



engel boyutunda yer alan Vinyet 6 (0.265), Vinyet 11 (0.266) ve Vinyet 12 (0.289)'nin engel boyutu alt testi ile arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Diğer yandan, engel boyutunda korelasyon değerleri 0.359 ile 0.506 aralığında olan ve önem boyutunda korelasyon değerleri 0.334 ile 0.640 aralığında olan vinyet maddelerinin ait olduğu boyut ile arasında orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### *Madde-Toplam Puan Korelasyonları*

KİEGA'nın geçerliğini saptamak için madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir.

KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18: KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonları.

Vinyet	Madde Toplam Korelasyonları
V1	,350
V2	,276
V3	,303
V4	,252
V6	,284
V7	,333
V8	,370
V11	,323
V12	,308
V13	,324
V14	,353
V15	,309
V16	,314
V18	,385
V20	,448
V21	,375
V22	,362
V23	,297
V24	,363
V25	,331
V26	,317

Tablo 18 incelendiğinde, KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyon değerlerinin 0.252 ile 0.448 arasında değiştiği saptanmıştır.

Ölçeğin toplam puanlarıyla her bir maddeye ait puanların korelasyonunun alınması olarak tanımlanan madde-toplam puan korelasyon katsayılarının ortalaması ölçeğin güvenilirliğini ifade etmektedir (Çakmur, 2012). Madde-toplam puan korelasyonu, ölçek maddelerinden

alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamakta, korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Korelasyon katsayısının -1 ile +1 arasında değerler alması ilişkinin tam olup olmadığı ya da zıt veya doğru yönde olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir. Buna göre KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyonunun 0.252 ve 0.448 aralığında olduğu ve yeterli sayılabileceğine karar verilmiştir.

Ölçeğin Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı ve alt test toplam puan korelasyonu değerleri yüksek düzeyde olduğundan, madde-toplam puan korelasyonlarındaki Vinyet 2 (0.276), Vinyet 4 (0.252), Vinyet 6 (0.284) ve madde-alt test toplam puan korelasyonundaki engel boyutuna ait Vinyet 6 (0.265), Vinyet 11 (0.266), Vinyet 12 (0.289)'nin değerleri 0.30'dan düşük olan korelasyon değerleri kabul edilebilir değerler olarak ele alınmıştır.

#### *Yarıya Bölme*

Ölçekte bulunan soruların iki eşit parçaya ayrılarak yarımlar elde edilmesi sonucu güvenilirliğin hesaplanması yoludur (Özdamar, 2013). Yarımlar arası güvenilirlik iki farklı yaklaşımla hesaplanır; birincisi, Spearman-Brown yarımlar arası güvenilirlik ikincisi ise, Rulon's yarımlar arası güvenilirlik yaklaşımlarıdır (Özdamar, 2013).

Spearman-Brown yarımlar arası güvenilirlik yaklaşımında, ölçek iki parçaya ayrılmakta, daha sonra birinci ve ikinci yarımlar arasındaki güvenilirlik katsayısı hesaplanmaktadır. Böylelikle yarımlar arası güvenilirlik hesaplanmaktadır (Özdamar, 2013). KİEGA'nın yarıya bölme güvenilirlik analizlerinde Spearman-Brown yarımlar arası güvenilirlik analizine başvurulmuştur. Yarıya bölme işlemi ölçekteki tek ve çift sayı ile numaralandırılmış maddelerin iki gruba ayrılması yoluyla yapılmıştır. Bu iki grup Tablo 19'da '1. Bölüm' ve '2. Bölüm' olarak ifade edilmiştir.

KİEGA'nın Spearman-Brown yarımlar arası güvenilirlik analizi Tablo 19'da görülmektedir.

Tablo 19: KİEGA Spearman-Brown yarımlar arası güvenilirlik.

	1. Bölüm	0,641
Cronbach's Alfa	2. Bölüm	0,671
	Madde Sayısı	21
Spearman-Brown Katsayısı		0,616

Tablo 19 incelendiğinde, son hali verilen 21 maddelik KİEGA'nın birinci bölümüne ait Cronbach alfa değeri 0.641, ikinci bölümüne ait Cronbach alfa değeri ise 0.671 olarak

hesaplandığı görülmektedir. Bölüm 1 ve Bölüm 2 arasındaki Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise 0,616 olarak hesaplanmıştır.

### *Kappa Uyum İstatistiği*

KİEGA'nın güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Kappa uyum değeri hesaplanmıştır.

Yanıtlayıcıların tutarlılığını ölçmek amacıyla ölçek formunda zaten var olan iki madde (Vinyet 15, Vinyet 23) vinyet yanıt seçenekleri değiştirilerek tekrar 'Taslak KİEGA'ya eklenmiş (Vinyet 27- Vinyet 28) ve yanıtlayıcıların bu eşdeğer sorulara verdikleri yanıtlara dayanarak iç tutarlıkları incelenmiştir. Vinyet 15 ile 27 arasındaki Kappa uyum değeri 0,543;  $p=0,0001<0,05$ , Vinyet 23 ile 28 arasındaki Kappa uyum değeri 0,583;  $p=0,0001<0,05$  olarak hesaplanmıştır.

Bağımlılığın özel bir hali olan uyumun belirlenmesinde en yaygın başvuru istatistik yöntemi olan Kappa istatistiği, iki değişken arasında uyum ölçümü olarak kullanılmaktadır. Aynı yanıtlayıcının farklı zamanlarda veya farklı yerlerde aynı nesnelere için yapmış olduğu sınıflandırmalarda da uyum ölçüsü olarak kullanılabilir. İki yönlü tablolarda satırda ve sütunda yer alan değişkenlerin seviyelerinin sayısı eşit olduğu durumda, yani  $2 \times 2$ ,  $3 \times 3$ , ...,  $k \times k$  olduğu durumlarda bu istatistik yöntemine başvurulmaktadır. Kappa istatistiği, -1 ile 1 arasında değer almaktadır, bu değer '0' dan küçük olması uyumun olmadığını, 1 olması ise tam bir uyumun olduğunu belirtmektedir (Keskin, 2004).

Tablo 20'de 'Taslak KİEGA'de yer alan eşdeğer vinyet maddelerinden Vinyet 15 ile Vinyet 27'nin Kappa istatistik sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 20: Vinyet 15 ile 27'nin Kappa istatistiği.

		Vinyet 27 * Vinyet 15 Çapraz Tablolama					Toplam
		Vinyet15					
		1	2	3	4	5	
Vinyet 27	1	22	3	0	0	0	25
	2	7	57	14	11	8	97
	3	0	7	15	3	6	31
	4	1	0	0	24	3	28
	5	19	16	3	12	111	161
Toplam		49	83	32	50	128	342

Kappa=0,543 ;  $p=0,0001<0,05$

Tablo 20 incelendiğinde eşdeğer sorular olan Vinyet 15 ile 27'nin Kappa uyum değeri 0,543;  $p=0,0001<0,05$  olarak belirlenmiştir.

Tablo 21'de 'Taslak KİEGA'da yer alan eşdeğer sorulardan Vinyet 23 ile Vinyet 28'nin Kappa istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 21: Vinyet 23 ile 28'in Kappa istatistiği.

		Vinyet 28 * Vinyet 23 Çapraz Tablolama					Toplam
		Vinyet 23					
		1	2	3	4	5	
Vinyet 28	1	110	40	2	2	10	164
	2	14	86	5	1	2	108
	3	0	1	7	0	0	8
	4	1	3	1	3	1	9
	5	2	2	1	8	40	53
Toplam		127	132	16	14	53	342

Kappa=0,583 ;  $p=0,0001<0,05$

Tablo 21 incelendiğinde eşdeğer sorular olan Vinyet 23 ile 28'in Kappa uyum değeri 0,583;  $p=0,0001<0,05$  olarak belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre, eşdeğer sorular açısından verilen cevaplar arasında bir uyum olduğu söylenebilir ( $p<0,05$ ).

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### **Sonuçlar**

Araştırma öğretmenlerin birlikte eğitime/kaynaştırmaya ilişkin görüş, inanış ve tutumlarını incelemeye yönelik vinyet tipi bir ölçek geliştirme amacıyla yapılmıştır. Nitel ve nicel iki aşamadan oluşan bu araştırma keşfedici sıralı karma yöntem bir çalışmadır. Araştırmanın nitel ve nicel boyutlarına ilişkin sonuçlar ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur;

#### **Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde akademisyen, eğitimci ve eğitimci adaylarından oluşan toplam 51 katılımcı ile yapılan yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme metinleri içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Buna göre, katılımcılar kaynaştırma uygulamalarında birçok engel ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Özellikle önyargı-tutum-düşünce, eğitimcilerin yetersizliği, destek hizmetler, yasa-sistem-ülke politikaları ve fiziksel koşullar konularında yaşanan sorunları vurgulamışlardır. Katılımcılar kaynaştırma uygulama süreçlerinde sınırlı sayıda olanaktan söz etmişlerdir. Bunlar; paydaşlar, hizmet öncesi-ve hizmet içi eğitim ile fiziki düzenlemeler kategorilerine giren olanaklardır. Katılımcılar kaynaştırma süreci içerisinde karşılaşılabilecek birçok sorunun yanında, var olan olanakların kullanılması ile birçok yararı da bünyesinde barındırdığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, kaynaştırma uygulama sürecinin önemi ve yararı konusunda çocukların gelişimini destekleme, erken eğitim ve başarı ile tutumlar ve bakış açılarının gelişmesini vurgulamıştır.

### **Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel boyutu ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri pilot çalışmada 58 ve ana çalışmada 342 olmak üzere iki aşamada toplam 400 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenler çeşitliliğin sağlanması için çeşitli eğitim kademeleri ve branşlardan seçilmiştir.

Araştırma sürecinde geliştirilen 'Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı (KİEGA)'nın pilot çalışmasına ilişkin geçerlik analizinde, kapsam geçerliği ve madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Kapsam geçerliği benzer ölçekler geçerliği ve uzman görüşü yoluyla sağlanmıştır. Taslak KİEGA'nın güvenilirlik analizinde ise Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. KİEGA'nın ana çalışmasına ilişkin geçerlik analizinde yapı geçerliği ve madde geçerliği değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği AFA ve DFA yoluyla sağlanmıştır. KİEGA'nın güvenilirlik analizinde ise ölçeğin iç tutarlılık, yarıya bölme ve Kappa uyum istatistiğine ilişkin değerler hesaplanmıştır. Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları, madde-alt test toplam puan korelasyonu ve alt test-toplam puan korelasyonu hesaplanarak iç tutarlık değerleri bulunmuştur. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

#### ***Taslak KİEGA'nın Pilot Çalışmasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları***

Ölçeğin pilot çalışmasına yönelik geçerlik analizleri kapsam geçerliği ve madde-toplam korelasyonu yoluyla yapılmıştır.

Kapsam geçerliği çalışması olan benzer ölçekler geçerliği analizinde Özbaba (2000)'in geliştirmiş olduğu 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Toplam 'Taslak KİEGA' puanı ile toplam 'Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna Karşı Tutum Ölçeği' puanının korelasyonu 0.896 bulunmuştur. Ayrıca, kapsam geçerliği dahilinde yedi uzmandan gelen dönütlere göre altı ölçek maddesinin (Vinyet 2, 4, 5, 8 ve 21) düzeltilmiştir. Taslak KİEGA'nın geçerlik analizlerinden biri olan madde-toplam puan korelasyonu sonuçları incelendiğinde, beş vinyet maddesinin düşük korelasyon değerlerine sahip olduğu (Vinyet 5'in -0,332, Vinyet 9'un 0,042, Vinyet 10'un 0,099, Vinyet 11'in 0,009, Vinyet 22'nin 0,094)

belirlenmiştir. Vinyet 9, 10, 11 ve 22'nin vinyet maddesi ve vinyet yanıt seçeneklerindeki ifadeler niteliksel olarak düzeltilmiş, Vinyet 5 ise ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçeğin pilot çalışmasına yönelik güvenilirlik analizi için Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,742 değerine ulaşılmıştır.

Taslak KİEGA'nın toplam güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alfa değeri 0,742; 'Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Eğitimcilerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği'nin toplam güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alfa değeri ise 0,769 olarak belirlenmiştir.

### *KİEGA'nın Ana Çalışmasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları*

Ölçeğin ana çalışmasına yönelik geçerlik analizleri yapı geçerliği ve madde geçerliği yoluyla yapılmıştır.

KİEGA'nın yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş üç faktörden (engel, olanak, önem-yarar) oluşan ölçeğin bir faktöründe (olanak) iki madde olamayacağından tüm maddeler birlikte değerlendirilip AFA yapılmış, döndürülmüş sonuçlarda açıklanan varyans %30'un üzerinde bulunmuş ve AFA bulgularına göre üç faktör belirlenmiştir. Fakat belirlenen faktörler kendi içlerinde anlamlı bir yapı oluşturmadığı için değerlendirmeye alınmamış, çalışmaya DFA ile devam edilmiştir. Yakın konuları içeren olanak boyutu (2 madde) ile önem-yarar boyutu (8 madde) 'önem' boyutu adı altında birleştirilmiştir. Buna göre, ölçek 'engel' ve 'önem' şeklinde iki boyuta indirgenmiştir. KİEGA'nın iki faktör (engel, önem) ve 25 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Birinci düzey DFA sonucunda Ki-kare ( $\chi^2$ )=322.01, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ( $X^2/sd$ )= 1.71, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)=0.91, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)=0.90, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)=0.90 ve İyilik Uyum İndeksi (AGFI)=0.90 olarak bulunmuştur. İlk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip vinyet maddeleri (9, 10, 17 ve 19 numaralı maddeler) ölçekten çıkarılıp analiz tekrar edilmiştir. İki faktörlü modeldeki her bir değer istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t değerleri incelenmiş, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak regresyon katsayılarının ise 0.13 ile 0.58

arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde geçerliği analizi yapılan KİEGA maddelerine ait p değeri 0.05'ten küçük bulunmuştur.

Ölçeğin ana çalışmasına yönelik güvenirlik analizi, iç tutarlık, yarıya bölme ve Kappa uyum istatistiği değerleri hesaplanarak yapılmıştır.

KİEGA'nın i tutarlığının belirlenmesinde Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları, madde alt test-toplam puan korelasyonu ve alt test-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. 25 maddelik KİEGA için hesaplanan Cronbach-alfa değeri 0.707; 21 maddelik KİEGA için hesaplanan Cronbach-alfa değeri 0.78'dir. Ayrıca, 21 maddelik KİEGA'nın 'engel' boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0,74; 'önem' boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0,79 olarak bulunmuştur. KİEGA'nın madde-toplam puan korelasyon değerlerinin 0.252 ile 0.448 arasında değiştiği saptanmıştır. Engel boyutunda yer alan her bir maddenin engel boyutu alt testi ile arasındaki korelasyon değerlerinin 0.265 ile 0.506; önem boyutunda yer alan her bir maddenin önem boyutu alt testi ile arasındaki korelasyon değerlerinin 0.334 ile 0.640 arasında değiştiği belirlenmiştir. Engel boyutu-toplam puan korelasyonunun 0.900; önem boyutu-toplam puan korelasyonunun 0.828 olduğu bulunmuştur. Yarıya bölme güvenirlik analizi sonucunda, 21 maddelik KİEGA'nın birinci bölümüne ait Cronbach alfa değeri 0.641, ikinci bölümüne ait Cronbach alfa değeri ise 0.671 olarak hesaplanmıştır. Bölüm 1 ve Bölüm 2 arasındaki Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise 0,616 olarak hesaplanmıştır. KİEGA'nın Kappa uyum istatistiği sonucunda, Vinyet 15 ile 27 arasındaki Kappa uyum değeri 0,543;  $p=0,0001<0,05$ , Vinyet 23 ile 28 arasındaki Kappa uyum değeri 0,583;  $p=0,0001<0,05$  olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirliği yapılan KİEGA'nın son halinin 21 madde ve iki faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu faktörler 'engel' ve 'önem' olarak ifade edilmiştir. Engel boyutuna ilişkin madde dağılımı Vinyet 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16 iken; önem boyutuna ilişkin maddde dağılımı ise, Vinyet 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26'dır. Vinyet yanıt seçenekleri en düşük 1 en yüksek 5 olmak üzere 1 ile 5 değer aralığında puanlanan beşli vinyet tipi yanıtlardan oluşmaktadır. KİEGA'dan alınabilecek toplam puan en düşük 21 iken, en yüksek 105 olmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması, kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşü belirtmektedir. KİEGA'da her madde bir görüşü ölçtüğünden toplam puanın yanısıra, yalnızca madde bazında da uygulanıp, niteliksel ve ayrıntılı değerlendirme yapılabilir. Son hali verilen KİEGA'nın kullanımı ile ilgili açıklamalar EK 5'tedir.

Sonuç olarak, Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı (KİEGA)'nın likert tipi leklerin sınırlılıklarından uzak, kaynaştırmaya ilişkin çok çeşitli durumları kapsayıcı



olarak ele alan, farklı branşlar ve düzeylerde çalışan tüm eğitimciler için kullanılabilen geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

## **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur;

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- KİEGA öğretmen eğitim programları veya hizmet içi eğitim programlarında anlatılması gereken konularının ihtiyaç analizinde veri toplama aracı olarak işe koşulabilir.
- Öğretmenlerin ve okul personelinin özel gereksinimli çocuklarla çalışabilmek için kendilerine güvenlerinin (özyeterlik inancı) artması, verilen eğitimin yeterliğine bağlıdır (Yavuz ve Avcı, 2007). KİEGA öğretmenlerin birlikte eğitime dair tutum ve bakış açılarının belirlenip eğitimin kalitesinin artırılmasında etkili olarak kullanılabilir.
- Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüş, bakış açısı ve tutumlarını ortaya çıkaracak yeni ölçme araçları geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin KİEGA'dan aldığı puanlar ile cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, eğitim durumu, mesleki kıdem gibi farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
- KİEGA'da her madde bir görüşü ölçtüğünden toplam puanın yanısıra, yalnızca madde bazında da uygulanıp, niteliksel ve ayrıntılı değerlendirme yapılabilir.
- Ayrıca akademisyen, eğitimci ve eğitimci adaylarının kaynaştırmaya ilişkin verdikleri önerilerden bazılarını ilişkin olarak (örn. tüm düzeylerde eğitim programlarının evrensel tasarımın materyal ve yöntem, katılım ve ifade çeşitliliği ilkeleri doğrultusunda uyarlanması; kaynaştırmaya hazırlık amaçlı paket programlar geliştirme; profesyonel bilgi-deneyim paylaşım ağı geliştirme gibi) deneysel desenli bir çalışma yapıp, süreç ve sonuçları araştırılabilir.

### **Eğitimcilere Yönelik Öneriler**

- Sınıflarında birlikte eğitim/kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemler karşısında kendilerini yalnız hissetmemeleri için sık aralıklarla bireysel danışmanlık hizmeti verilmesi veya meslektaşlarıyla grup toplantıları yapılmasının sağlanması önemli bir gerekliliktir (Avcı, 1999). Bu bağlamda, KİEGA bireysel danışmanlık hizmeti ve grup toplantılarında ihtiyaç analizi için de kullanılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), belediyeler ile diğer resmi ve sivil kuruluşların desteğiyle kaynaştırma eğitime ve/ya kaynaştırmaya yönelik tutum-bakış açlarına ilişkin çeşitli projeler yürütülebilir.

### **Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler**

- Özel gereksinimlilere ilişkin tutum ve bakış açılarının olumlu yönde değişimi için üniversite dâhil tüm eğitim kademelerinde ders programları tutum değişimine odaklı hale getirilebilir.
- Çocukların yerleştirme kararında çocuğun performans ve gereksinimlerinin temel alındığı bir anlayış uygulamada zorunlu hale getirilebilir.
- Özel gereksinimli çocukların destek özel eğitim hizmetleri konusunda çeşitlilik içeren kararlı bir anlayış benimsenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 'Kaynaştırma Uygulamalarının İzlenmesi ve Destek Sistemi' kurulabilir.

## KAYNAKLAR

- Aksoy, A. B. & Berçin Yıldırım, G. (2008). Farklı engel grubundan engelli kardeşe sahip çocukların kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 751-779.
- Aktaş, C., & Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Alderfer, M. A., Wiebe, D. J., & Hartmann, D. P. (2001). Social behaviour and illness information interact to influence the peer acceptance of children with chronic illness. *British Journal of Health Psychology*, 6(3), 243.
- Allen, E. & Cowdery, G. (2014). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. (8. basım). USA: Cengage Learning,
- Allen, E., & Cowdery, G. (2005). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. (5. basım). USA: Thomson Delmar Learning.
- Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the scale of attitudes toward disabled persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13, 22-29.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2009). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Arucan, D. (2008). *Özel özel eğitim kurumlarında ve kız meslek liselerinde görev yapan çocuk gelişimi ve eğitimcilerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek*, 1(1), 20-24.

- Avcı, N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, N. (2012). Tüm Çocuklarla Çalışmak: Birlikte Eğitim/Kaynaştırma. Neslihan Avcı & Mehmet Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 255-265). Ankara: Eğiten Kitap.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 2009-2031.
- Avramidis, E., & Norwich, B., (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., & Çağlar, K. (2013, Haziran). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri*. ELMİS, Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Akşehir.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Demirhan, Ş., Ünlü, A., Can, R., Bedel, H., & İlkaya, M. A. (2011, Haziran). *Kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumları ve bunu etkileyen etkenler*. ECAEP – Education for Active Citizenship – Priority in Education Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Casa Corpului Didactic, Iasi, Romanya.
- Bak, J. J., & Siperstein, G. N. (1986). Protective effects of the label “mental retarded” on children's attitudes toward mentally retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(1), 95-97.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 393-406.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bambara, L. M., Wilson, B. A., & McKenzie, M. (2007). Transition and quality of life. Samuel Odom, Robert H. Horner, Martha E. Snell, & Jan Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* içinde (s. 371-390). New York: Guildford Press.
- Barr, J. J., & K. Bracchitta, (2008). The effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142(2), 225-243.

- Barton, E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Council for Exceptional Children, 77*(1), 85-106.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 33-50.
- Beattie, J. R., Anderson, R. J., & Antonak, R. F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 131*(3), 245-259.
- Becker, S. W., & Eagly, A. H. (2004). The heroism of women and men. *American Psychologist, 59*, 163-178.
- Bell, S. K., & Morgan, S. B. (2000). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as obese: Does a medical explanation for the obesity make a difference? *Journal of Pediatric Psychology, 25*(3), 137-145.
- Benham, P. K. (1988). Attitudes of occupational therapy personnel towards people with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy, 42*, 305-311.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education, 10*(4), 44-49.
- Berryman, J. D., & Neal JR., W.R. (1980). The cross validation of the attitudes toward mainstreaming scale (ATMS). *Educational and Psychological Measurement, 40*(2), 469-474.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, İstanbul: Bağlam.
- Blackman, S., Conrad, D., & Brown, L. (2012). The attitude of Barbadian and Trinidadian teachers to integration. *International Journal of Special Education, 27*(3), 1-11.
- Brand, S. T. & Dalton, E. M. (2012). *Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy*. The Forum on Public Policy.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education-teachers' experiences. *CEPS Journal, 3*(2), 93-117.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat.
- Butler-Kisber, L. (2014). Editorial. *Learning Landscapes, 7*(2), 9-16.
- Buysse, V. & Hollingsworth, H. L. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education, 119*-128.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (16. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. (15. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bruster, D. (2014). *Comparing the perceptions of inclusion between general education and special education teachers*. Doktora Tezi, Liberty Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lynchburg.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C.V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities, 25*(4), 321-339.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7), 1-23.
- Chen, L. (2014). Structural Equation Modeling for Studying Adaptation of the Students with Disabilities in Inclusive Junior High Schools. *World Journal of Education, 11*-21.
- Choi, S. H.-J. & Nieminen T. A. (2005). Effect of participation as peer-players on ideas and attitudes about disability. Fiona Bryer (Ed.), *Making meaning: Creating connections that value diversity* içinde (s. 38-45). Australian Association of Special Education.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Clough, P. & Nutbrown, C. (2005). Inclusion and Development in the Early Years: Making Inclusion Conventional. *Child Care in Practice, 99*-102.
- Colwell, J. (2012). Using a collaborative blog project to introduce disciplinary-literacy strategies in social studies pre-service teacher education. *Journal of School Connections, 4*(1), 25-52.
- Cochran, H. K. (1997, Kasım). *The development and psychometric analysis of the scale of teacher's attitudes toward inclusion (STATIC)*. 26. Memphis Kongresinde sunulmuş bildiri, Tennessee.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 584-594.
- Conn-Powers, M., Cross, A. F., Traub, E. K. & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The Universal Design of Early Education Moving Forward for All Children. *Beyond the Journal Young Children, 1*-9.

- Creswell, W.J.(2013). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Y. Dede, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cross, L., Salazar, M. J., Dopson-Campuzano, N. & Batchelder, H. W. (2009). Best Practices and Considerations: Including Young Children with Disabilities in Early Childhood Settings. *Focus on Exceptional Children*.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 169-183.
- Çağlar, S.(2012). Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye’de Erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 61(2), 541-598.
- Çakıroğlu-Wibrant, E., Aydoğan, Y., & Kılınç, F. E. (2008). *Montessori yöntemiyle kaynaştırma eğitimi*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme - güvenilirlik – geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344.
- Çepni, Z. (2010, Mayıs). *Yapısal eşitlik modellemesi (LISREL Uygulamalı)*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi’de sunulmuş bildiri, Mersin.
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çulhaoğlu- İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma Uygulanan Okulöncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 3(1), 38-65.
- Dalğar, G., & Şahbaz, Ü. (2012). The comparison of the views of early childhood teachers and candidate teachers towards the inclusion education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(1), 105-116.
- Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: Ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171.

- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Deliktaş, E., Usta, S., Bozkurt, S., & Helvacı, B. (2008). Türkiye’de kentlerde doğurganlık hızını etkileyen faktörler: Path analizi yaklaşımı. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 877-895.
- Diamond, K., Hestenes, L., & O'Connor, C. (1994). Research in review, integrating young children with disabilities into preschool: Problems and promise. *Young Children*, 49, 68-75.
- Dibra, G., Osmanaga, F., & Bushati, J. (2013). Students’ attitudes toward disability. *European Scientific Journal*, 9(31), 214-224.
- Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3), 1-13.
- Dindar, N. (1995). *Çocuk doktorları ile zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne babaların, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N., & Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Dökmen, Z. Y. (2000, Eylül). *Engellilere yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği*. XI Ulusal Psikoloji Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dukes, C., & Smith, M. (2006). *A practical guide to pre-school inclusion*. Paul Chapman Publishing: London.
- Duman, B. & Alacahan, O. (2010). Sosyal Kaynaşma. Süleyman Demirel Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 103-128.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers’ attitudes toward integration of students with disabilities in haïti and the united states. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 43-58.
- Elkins, J., van-Kraayenoord, C.E. & Jobling, A., (2003). Parents’ attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 122-9.



- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi: Ankara.
- Eroğlu, E. (2003). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarının yapısal eşitlik modeli ile analizi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri 'Özel Eğitim'*. İstanbul: Ya-pa.
- Ersoy, Ö. (2012). Tüm Çocuklarla Çalışmak: Birlikte Eğitim/Kaynaştırma. N. Avcı & M.Toran (Yay. Haz.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 109-121). Ankara: Eğiten Kitap.
- Forlin, C., Earle, C., & 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.
- Fortini, M. (1987). Attitudes and behavior toward students with handicaps by their nonhandicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 92(1), 78-84.
- Fovet, F. (2014). Navigating the delicate emerging synchronicity between inclusion and access. *Learning Landscapes*, 7(2), 17-24.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research an introduction*. (7. Basım). Pearson Education Inc.
- Garvar-Pinhas, A., & Schmelkin, L. P. (1986, Ekim). *Administrator's and teacher's attitudes toward mainstreaming*. Northeastern Educational Research Association genel kurul toplantısında sunulmuş bildiri, Kerhonksen, New York.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 0, 1-11.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gupta, P., & Buwade, J. (2013). Parental attitude towards the inclusion education for their disabled children. *Parental Attitude Towards The Inclusion Education*, 2(3), 12-14.
- Guralnick, M. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective.

*Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal Of Special Care Practices*, 23(2), 73-83.

Guralnick, M. J., Gottman, J. M., & Hammond, M. A. (1996). Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625-651.

Guralnick, M., Neville, B., Hammond, M., & Connor, R. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 237-250.

Gürgür, H. & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma Sınıfında İş birliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 275-333.

Güzel-Özmen, R. (2005). Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlenmeler. A. Ataman (Yay. Haz.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde*, (s.49-70). Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Hannon, W. (2007). *The relationships between institutional and teacher background variables and teachers' attitudes toward medically fragile children in the classroom*. Doktora Tezi, South Alabama Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alabama.

Hooper, B. (2011). *Preparing early childhood special educators for inclusive practice*. Doktora Tezi, Virginia Commonwealth Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Virginia.

Hoover, J., & Patton, J. (2004). Differentiating standards-based education for students with diverse needs. *Remedial and Special Education*, 25(2), 74-78.

Horn, E. & Banerjee, R. (2009). Understanding Curriculum Modifications and Embedded Learning Opportunities in the Context of Supporting All Children's Success. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 406-415.

Hunt, P., & McDonnell, J. (2007). Inclusive education. Samuel Odom, Robert H. Horner, Martha E. Snell, & Jan Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities içinde* (s. 269-291). New York: The Guilford Press.

Hurley, A. (1993). *Teachers' attitudes toward the integration of disabled students into their classrooms*. Australian Association for Research in Education Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Notre Dame Australia Üniversitesi, Freemantle.

Johnson, A. L. (2007). *Attitudes of counselor educators toward persons with disabilities*. Doktora Tezi, Arkansas Üniversitesi, Jonesbro.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.

- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teacher's attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kaner, S., Öğülmüş, S., Büyüköztürk, Ş., & Dökmen, Z. (2009). *Toplum öziürlülüğü nasıl algılıyor temel araştırması*. T.C. Başbakanlık Öziürlüler İdaresi Başkanlığı: Ankara.
- Karacan, Ç., Kaba, Z., Yenigün, Ö., Aydın, M. & Bayazıt, B. (2003). Kaynaştırma Grubu ile Eğitilebilir Zihinsel Engelli Grubun Ritm ve Dans Çalışmaları Yoluyla Beceri Düzeylerinde Meydana Gelen Değişimlerin İncelenmesi. *İ. Ü. Spor Bilim Dergisi*, 11(3), 132-136.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaygısız, Z., Saraçlı, S., & Dokuzlar, K. U. (2005, Mayıs). *İllerin gelişmişlik düzeyini etkileyen faktörlerin Path analizi ve kümeleme analizi ile incelenmesi*. VII. Uluslararası Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Kaylı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım Doğru, S., & Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 48-65.
- Kaynaştırma (tarihsiz) *Türk Dil Kurumu (TDK) elektronik sözlük* içinde 17.07.13 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> den erişilmiştir.
- Kennedy, A., & Pigott, T. (2012). Social competence interventions for preschool-aged children with special needs in general and inclusive early childhood settings. *The Campbell Collaboration*, 1-9.
- Keskin, S. (2004). 2 x 2 Tablolarında Bazı Örnek Genişlikleri ve I. Tip Hata Seviyeleri (a) İçin Kappa (K) İstatistiğine Ait Ampirik Olarak Gerçekleşen Kritik Değerler. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 10(2), 169-173.
- Kırcaali-İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin öziürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor*. London: Routledge.
- Klinger, J., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33 (2), 59-74.
- Konuk Er, R., Yıldırım Doğru, S., & Temel, F. (2013). The effect of parent and sibling education program on attitudes and behaviours towards children with disabilities. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(1), 177-188.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Öziürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel öziürlü kardeşlerinin öziürlü ilgili bilgi düzeylerine ve öziürlü kardeşlerine yönelik*

- tutumlarına etkisi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Labregere, A., Malecka, M., & Elvans, P. (1988). *Engelli gençler için aktif yaşam. entegrasyon ve özel eğitim gereksinimleri: istekler, teoriler ve uygulamalar* (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Kök.
- Lamberson, A. (2006). *How does In-service Training Affect Teacher Perception of Including Children with Autism into the General Education Setting?* Doktora tezi, Union Üniversitesi. Jackson, A.B.D.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal Of Special Education*, 13(3), 15-324.
- Law Sin-Yee, A. (1987). *Effects of training on attitude of student-teachers towards integration.* Yüksek Lisans Tezi, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong.
- Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1124-1135.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Mank, D. (2007) Employment. Samuel Odom, Robert H. Horner, Martha E. Snell, & Jan Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* içinde (s. 390-410). New York: Guildford Press.
- McCloskey, M. L., & Quay, L. C. (1987). Effects of coaching on handicapped children's social behavior and teachers' attitudes in mainstreamed classrooms. *The Elementary School Journal*, 87(4), 424-435.
- McDonell, J., & Brown, B. (2013). Inclusion in general education classes. John McDonnell, & Michael Hardman, (Eds), *Successful transition programs: pathways for student with intellectual and developmental disabilities* içinde (s. 149-172). London: SAGE.
- McGee, M. R. (2001). *Measuring effective teaching in Inclusive classrooms.* Yüksek Lisans Tezi, Toronto Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ontario.
- McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2006). Universal Design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27, 166-175.

- Melekoğlu, M. (2013). Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yürütülen Etkileşim Projesinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Olumlu Tutum ve Farkındalık Geliştirmeleri Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 153-1077.
- Metin, N. (2000). Attitudes of educators toward integration. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 161-232.
- Metin, N. (2012). Okul öncesi dönemde kaynaştırma. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 11, 22-25.
- Miles, B.M. & Huberman, A.M.(1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. London: SAGE.
- Mogharreban, C., & Bruns, D. (2009). Moving to inclusive pre-kindergarten classrooms: Lessons from the field. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 407-414.
- Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities*. Yüksek Lisans Tezi, British Columbia Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kanada.
- Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22(1), 120-129.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri (I-II. Cilt)*. (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayınodası.
- Nurse, A. D., Rohde, J. R., Farmer, R. D. T. (1990). A study of doctors' and patients' attitudes to people with mental handicaps. *Journal of Mental Deficiency Research*, 34(2), 143-155.
- Odom S. L. (2005). Peer-related social competence for young children with disabilities. Richard Tremblay, Ronald Barr, Ray Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* içinde (s. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Odom, S. L., Horn, E., Marquart, J., Hanson, M., Wolfberg, P., Bekman, P., Lieber, J., Li, S., Schwartz, I., Janko, S., & Sandall, S. (1999). Organizational context and individualized service models. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 185-199.
- Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M. E., & Blacher, J. (2007). The construct of developmental disabilities. Samuel Odom, Robert H. Horner, Martha E. Snell, & Jan Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* içinde (s. 3-14). New York: The Guilford Press.

- Orel, A., Töret, G., & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Osmanaga, F. (2013). Teachers' attitudes regarding inclusive education: The albanian case. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 76-82.
- Ölçek (tarihsiz) *Türk Dil Kurumu (TDK) elektronik sözlük* içinde 17.07.13 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> den erişilmiştir.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 189-226.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (9. Baskı). (Cilt 1-2). Eskişehir: Nisan.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. (12. Basım). Ankara: Nobel.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. Lisa M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods* içinde (s. 698-699).
- Peter, M. N., & Nderitu, M. N. (2014). Perceptions of teachers and head teachers on the effectiveness of inclusive education in public primary schools in yatta division machakos county. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 91-105.
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and Inclusion in the Early Years. *International Journal of Inclusive Education*, 195-212.
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001) Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education*, 22(4), 197-203.
- Polat, M. (2011). *Bilimin doğası hakkındaki görüşlerin kısa hikâyeler yöntemiyle değerlendirilmesi: Fen bilgisi öğretmen adayları örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pursely, L. (2014). *International teacher's attitudes towards inclusion in Turkey*. Doktora Tezi, Regent Üniversitesi, Virginia.
- Rae, H., McKenzie, K., & Murray, G. (2010). Teacher's attitudes to mainstream schooling. *Learning Disability Practice*, 13(10), 12-17.
- Renold, E. (2002). Using vignettes in qualitative research. *Building Research Capacity*, (3), 3-5.

- Reynolds, W. M., & Greco, V. T. (1980). The reliability and factorial validity of a scale for measuring teachers' attitudes towards mainstreaming. *Education and Psychological Measurement, 40*, 463-468.
- Rizvi, F., & Engel, L., Rutkowski, D., & Sparks, J. (2007). Equality and the politics of globalization in education. Gajendra Verma, Cristopher Bagley, & Madan Jha (Eds.), *International perspectives on eucational diversity and inclusion* içinde (s. 3-20). London & New York: Routledge.
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teachers' perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(2), 174-185.
- Sargın, N., & Sünbül, A. M. (2002). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumları: konya ili örneği*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Yakınoğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Sazak Pınar, E., Sucuoğlu, B. & Çıkırıçı-Demirtaşlı, N. (2013). Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Education and Science, 38*(168), 230-244.
- Schmelkin, L. P. (1981). Teacher's and nonteacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children, 48*(1), 42-47.
- Sezer, F. (2012). Engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik çalışması; deneysel bir uygulama. *Journal of New World Sciences Academy, 7*(1), 16-26.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pasific Journal of Disability, 5*(1), 2-14.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of australian and singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning, 24*(2), 207-217.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 28*(2), 92-99.
- Silverman, S., Hong, S. & Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of Teacher Education and Child Disability Health Care: Transdisciplinary Approach to Inclusive Practice for Early Childhood Pre-Service Teachers. *Early Childhood Education Journal, 46*1-468.
- Siperstein, G. N. (1980). *Adjective Checklist (ACL) and Friendship Activity Scale (FAS): Instruments for measuring children's attitudes*. University of Massachusetts, Center for the Study of Social Acceptance, Boston.

- Smith, M., & Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Somer, B. (2015). *4-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarının Prososyal Davranışlar Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Sucuoğlu, B., Atay, M., & Çiftçi, İ. (1997). *Zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumları üzerine bir ölçek çalışması*. 7. Özel Eğitim Günleri'nde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1495.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahbaz, Ü. (2007). The influence of informing teachers and normal students attending integrated classes on retarded students' social acceptance levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Şahin, F. & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Takala, M. & Aunio, P. (2005). Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education*, 39-54.
- Tassoni, P. (2003). *Supporting special needs*. Britain: Heinemann Educational Publishers.



- Terpstra, J. E. & Tamura, R. (2008). Effective Social Interaction Strategies for Inclusive Settings. *Early Childhood Education Journal*, 405-411.
- Tervo, R. C., Palmer, G., & Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18(8), 908-915.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. (2. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Topçu, E. & Katılmış, A. (2013). Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Tsao, L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Komanecki-Vitztum, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16(3), 125-140.
- Tutum (tarihsiz) *Türk Dil Kurumu (TDK) elektronik sözlük* içinde 17.07.13 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> den erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013). *Seçilmiş göstergelerle Ankara*. (Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası Yayın No. 4226).
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2014). *Seçilmiş Göstergelerle Ankara 2013*. Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1994). *The Salamanca Statement and The Framework for Action on Special Needs Education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Fransa.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaşturmaya yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Vakil, S., Freeman, R., & Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*, 187-192.
- Verma, G. (2007). Diversity and Multicultural Education. Gajendra Verma, Cristopher Bagley, & Madan Jha (Eds.), *International perspectives on educational diversity and inclusion* içinde (s. 21-30). London & New York: Routledge.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, F., & Arnaud, C. (2009). Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479.

Vignette-Vinyet (tarihsiz). *Oxford English online dictionary* içinde, 27.06.2014 tarihinde <http://www.oxforddictionaries.com/> den erişilmiştir.

Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D., & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22-29.

Watson, A., & McCathren, R. (2009). Including Children with Special Needs Are You and Your Early Childhood Program Ready? *Beyond the Journal Young Children*, 3-7.

Whitaker, K. L. (2011). *General education teachers' perceptions regarding inclusion in northeast georgia middle schools*. Doktora Tezi, Liberty Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lynchburg.

Yavuz, C., & Avcı, N. (2007). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 150-158.

Yuen, M., & Westwood, P. (2002). Teachers' attitudes toward integration: Validation of a Chinese version of the attitudes toward mainstreaming scale (ATMS). *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45(1), 1-11.

## **EKLER**

**Ek 1: Vinyet Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler**

**Ek 2: KİEGA Uzman Görüşü Değerlendirme Formu**

**Ek 3: KİEGA Puan Dağılımları**

**Ek 4: Uzman Görüşü Doğrultusunda KİEGA'da Düzeltme Yapılan Vinyetlerin Eski ve Yeni Halleri**

**Ek 5: KİEGA'nın Kullanımı İle İlgili Açıklamalar**

**Ek 6: Özbaba (2000)'nin Geliştirmiş Olduğu Ölçeğin Kullanım İzni**

**Ek 7: MEB Uygulama İzni**



## EK 1: Vinyet Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler

Vinyet 1: Sınıfınızda Mert adında özel gereksinimli bir öğrenciniz var. Mert'in sınıfta uyumu konusunda her şey yolunda. Sınıfınızdaki çocuklardan birinin velisi ise Mert'in kendi çocuğunun eğitim aldığı sınıfta bulunmasından rahatsız. Bu velinin baskılarıyla Mert okuldan almıyor. Bu durumda neler hissedersiniz?

Vinyet 1 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	...İkna becerimi yeterince kullanamadığım için kendimi suçlu hissedirim. Pişmanlık yaşıyorum...	5
B	...Eğitimci rolüme uygun olarak veliyi ve okul idaresini ikna edemediğim için başarısızlık duygusunu yaşıyorum...	2
C	...Mert'in okuldan ayrılmasına üzülürdüm...	14
D	...Haksızlık olduğunu düşündüğüm için sınırlanırım...	5
E	...Eğitimde fırsat eşitliğini savunuyorum. Öğrencimi kaybetmemek için çaba harcadım...	13

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

C) Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa çok üzülürüm.\*

E) Mert'in okulda kalması için elimden geldiğine uğraşırım.\*

D) Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa idarenin O'na haksızlık yaptığını düşünerek sınırlanırım.\*

A) Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa pişmanlık duyuyum.\*

B) Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa başarısızlık hissedirim.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 1 yanıt seçenekleri.

Yukarıdaki madde Vinyet 1'in son hali değildir. Vinyetler ve yanıt seçenekleri araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiştir.

Yanıt seçeneklerinin, kaynaştırmayı benimseyen uygulayan ve kaynaştırma ötündeki engellere yönelik eylemsel müdahalede bulunan öğretmen profilini yansıtan söylemden, kaynaştırmamanın ötünde engel olarak duran öğretmen profilini yansıtan söyleme kadar farklı düzeyleri yansıtmaması durumunda araştırmacı tarafından üretilen farklı seçenekler kullanılmıştır (**Tüm maddeler için geçerlidir.**).



**Vinyet 2:** Sınıfınızda Ayşe adında işitmeyen bir öğrenciniz var. Ayşe'nin özel gereksinimine ilişkin pek bilgi sahibi değilsiniz. Ayşe öğretmeni olarak sizi çok seviyor ve sizinle iletişim kurmaya çalışıyor, fakat siz onun söylemeye çalıştıklarını anlayamıyorsunuz. Bu durumda neler hissedersiniz/neler yaparsınız?

Vinyet 2 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	...Kendimi yetersiz elim kolum bağlanmış gibi hissederim...	11
B	...ve gerekirse netten işaret dilini öğrenirim ve onunla konuşurken kullanırım...	12
C	...Ailesiyle görüşüp nasıl iletişim kurdukları hakkında bilgi alırım. Ayşe'nin özel eğitim öğretmeni varsa iletişime geçer yardım ve yönlendirme isterdim...	14
D	...sonrasında derste Ayşe'ye sınıftaki öğrencilerin ders akışını aksettirmeyecek şekilde müfredata eklemeler yapardım...	2
E	...Öğrencimle iletişim kuramamak beni üzerdi...	3
F	...Ayşe iletişime geçme isteginden "Beni anlamıyor, artık iletişim kurmak istemiyorum" diyerek vazgeçebilir. Öncelikle bu istegin devamlılığını sağlamaya çalışırım. Belki resim belki canlandırma yoluyla... anlatmak istediklerinin benim için önemli olduğunu hissettirmeye, onu anlamak istediğini göstermeye çalışırım...	1
G	Bu durum beni derinden yaralar. Ayşe'yi anlamaya çalışmaktansa onun beni anlamasını sağlamaya yönelik çalışmalar yapardım.	1
H	Ailesinin desteğine ihtiyaç duyarım. Mesela annesinin iletişimde rol oynayacağını düşünerek bir süre (Ayşe ile uyumumuz sağlanıncaya kadar) derste, okulda beraber olmalarını ve aramızdaki uyumun sağlanmasını çalışırım.	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- C) Ayşe'nin özel gereksinimine ilişkin bilgi sahibi olan kişiler ve/ya kurumlar ile görüşüp bilgi ve/ya yardım alırım.\*  
 B) Ayşe ile iletişim kurabileceğim yöntemleri (işaret dili vb.) araştırır, öğrenmeye çalışırım.\*  
 A) Ayşe ile iletişim kuramadığım için kendimi yetersiz hissederim.\*  
 E) Ayşe ile iletişim kuramadığım için üzülürüm.\*  
 D) Ayşe'nin etkinliklere katılımını sağlamak için programda O'na uygun düzenlemeler yaparım.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 2 yanıt seçenekleri.

Vinyet 3: Sınıfınızda özel gereksinimli olduğuna ilişkin ciddi şüpheleriniz olan bir öğrenciniz var. Ailesine öğrenciyi rehberlik araştırma merkezine götürmesi gerektiğini söylediniz ancak aile ısrarlarınıza rağmen çocuğunu götürmek istemiyor. Bu durumda neler yaparsınız?

Vinyet 3 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	...Aileyi ikna yoluna giderim...	9
B	...RAM'dan öğretmenlerle irtibata geçerim. Çocuğun durumunu anlatır ne yapmam gerektiğini sorarım...	7
C	...olaya okul müdürünün de müdahale etmesini isterdim...	7
D	...Aile kendi çocuğu gibi çocuklara sahip aileler bulunup onlarla konuşurabilir...	1
E	...saygı duyarım benim zorlamamla olacak bir şey değil...	1
F	...Aile için sinirlilik hissedirdim...	1
G	...Aileye idare yönünden baskı ve ikna yoluna giderdim...	1
H	...İlk önce diğer arkadaşlarımla konuşup onlardan fikir alırım.	1
I	...Aileye gerekli açıklamayı yapıp rehber öğretmenle görüşmesini sağlarım...	4
J	...sınıfında özel gereksinimli çocuğu bulunan öğretmen arkadaşlarımdan faydalanır bu çocuğun en azından verdiğim eğitimden yararlanmasını sağladım...	1
K	...Çocuğu rehberlik araştırma merkezine ben götürdüm.	2

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- A) Aile ile tekrar görüşür, ikna etmeye uğraşırım.\*
- B) Aileyi ikna etmek için RAM'daki uzmanlardan destek alırım, aile ile görüşmesini sağlarım.\*
- C) Aileyi ikna etmek için okul idaresinden destek alırım, aile ile görüşmesini sağlarım.\*
- D) Aileyi ikna etmek için rehber öğretmenlerden destek alırım, aile ile görüşmesini sağlarım.\*
- K) Aileyi ikna etmeye uğraşmak yerine, çocuğu rehberlik araştırma merkezine kendim götürürüm.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 3 yanıt seçenekleri.



Vinyet 4: Bir ortaokulda branş öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz. Rehberlik araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmeni arkadaşınız var. Arkadaşınız çok yoğun olduklarından, yeterli ve doğru değerlendirme yapamadıklarından yakınıyor. Rehberlik araştırma merkezine yönlendirdiğiniz öğrencilerinizin raporlarını incelediğinizde her raporda aynı zekâ testinin kullanıldığını ve tek bir değerlendirme aracı ile karar verildiğini, raporda aynı ifadelerin sıkça kullanıldığını fark ediyorsunuz. Bu durumda neler yaparsınız?

Vinyet 4 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Farkındalık oluşturma amacıyla bu konuda benim ile hemfikir olan kişilerle görüşüp proje oluşturabilirim...	1
B	... Ram'da rutimleşen bir döngü meydana geldi ise gerekli ve yeterli belgelerle kesinlikle ram müdürlüğüne yasal yollardan dilekçe yazarım...	11
C	... Kuruma güvenmem...	2
D	...Kendim kaba değerlendirme ve eğitsel değerlendirme yaparak belki ihtiyaçlarını belirleyebilirim...	2
E	...Çocukların farklı değerlendirmelere alınması gerekliliği üzerinde aileleri ile görüşür onları daha ayrıntılı uygulamaların yapılabileceği yerlere yönlendirmeye çalışırdım...	4
F	... Okul müdürüyle görüşüp bu durumun nedenlerini ve çözüm yollarını araştırırım...	1
G	...Rehberlik Araştırma Merkezi'nde çalışan arkadaşından bu kaba taslak değerlendirme sonrasında benim ne yapabileceğime ilgili yardım isterdim. Zaten okulda özel gereksinimli öğrenci için BEP yapmam gerektiği için bu planı hazırlarken nelere dikkat edersem daha ayrıntılı ve işlevsel bir plan hazırlamış olacağımı sorarım. Bu tavsiyelere göre de uygulama yapmaya çalışırım...	1
H	...Bu durumda öğrencimin tekrar değerlendirilmesini ayrıca farklı testlere de tabi tutulmasını isterim...	2

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- B)Rehberlik araştırma merkezindeki yetkililere durumu bildirir, gerekli yerlere şikayet ederim.\*  
E)Rehberlik araştırma merkezine giden aileye durumu bildirir, aileyi uygun bir kuruma yönlendiririm.\*  
C)Rehberlik araştırma merkezine olan güvenim azalır.\*  
D)Öğrenciyi kendim değerlendiririm.\*  
H)Rehberlik araştırma merkezinden farklı değerlendirme araçlarıyla öğrenciyi tekrar değerlendirmesini isterim.\*  
\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 4 yanıt seçenekleri.

**Vinyet 5: Özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle görüşmenizde, çocuklarının durumu karşısında çaresizlik hissettiklerini anlatıyorlar. Yaşamları boyunca ona sahip çıkabileceklerini söylüyorlar fakat onlar öldükten sonra çocuklarını koruyacak kimsenin kalmayacağından yakınıyorlar. Bu durumda neler hissedersiniz?**

Vinyet 5 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Çaresizlik hissederim keşke elimden bir şey gelseydi diye düşünürüm....	4
B	... Üzülürdüm...	10
C	... Ölüm sonrasını düşünmek için henüz erken olduğunu bu düşünceyi öteleyip anı yaşadıkları sürece onların ve kendimin destek olacağına söylüydüm...	1
D	... Gelecek kaygısı ve önlenmesi devlet politikası olarak bu çocuklara sahip çıkılmalı. (bakımevleri vs.) bu sayede aileler psikolojik olarak daha rahat olur...	1
E	... Ailenin neler yapması gerektiğini anlatırım...	8
F	... Hayatın imtihan dünyası olduğunu hatırlar halime şükrederim...	1
G	... Aileye psikolog yönlendirmesi yapılabilir.. Ram'dan destek almalarını öneririm...	2
H	... Aileye yardım kuruluşlarının olduğunu söyleyip onları bu kurumlara yönlendiririm...	2
I	...Onlar için yardımcı kitaplar önerirdim...	1
J	...öğrencimin belli bir yaş düzeyinden sonra kendi hayatını sürdürebilmesine yardımcı bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışırdım...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

B) Bu duruma üzülürüm.\*

E) Veli ile konuşur, çocuğun kendi başına yaşamını devam ettirebilmesinde eğitimin öneminden bahsederek onu rahatlatırım.\*

A) Bu durumda aileye yardımcı olamadığım için çaresizlik hissedirim.\*

G) Aileyi psikolojik destek alabileceği kişiler/kurumlara yönlendiririm.\*

H) Çeşitli yardım kuruluşlarının olduğunu ve onlar öldükten sonra kurumların hala olmaya devam edeceğini belirterek, aileye destek olurum.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 5 yanıt seçenekleri.

Vinyet 6: Sınıfınızda çocuklardan bir yazı yazmasını/etkinlik yapmasını istediniz. Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrenciniz meltem yazı yazma/etkinlik yapma konusunda diğer öğrencilerden geride kalıyor fakat arkadaşlarına küçük düşmemek adına defterine yazı yazarmış gibi yaparak noktalar koyuyor/etkinliği yaparmış gibi görünmeye çalışıyor. Bu durumda neler yaparsınız?

Vinyet 6 için Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	...Zaman zaman yanına giderek gittikçe güzel etkinlikler çıkaracağımı ifade ederek motive ederdim...	3
B	...Öğrencinin yanına giderek ona arkadaşları arasında küçük düşmeden yardımcı olmaya çalışırım...	4
C	...Onun için yapabileceği etkinlikleri ödevlendirirdim...	3
D	...Öğrencimin de kendisindeki eksikliği fark ettiğimi düşünerekten aile ile iletişime geçerim...	1
E	...Söylediklerimi daha fazla tekrar ederek konuşmasını yavaşlatırım, bu sayede geri kalmamasına olanak sağlarım...	2
F	...Meltem'le özel konuşarak önce rahatlamasını sağlar/sonra bu konuda bir çözüm yolu üretebiliriz...	2
G	...kendini eksik hissetmemesi için birkaç öğrenci ile de ilgilendirerek ona fiziksel destek de veririm...	1
H	...Sınıf arkadaşlarına Meltem'in durumu hakkında sınıfta meltem yokken bilgi verirdim...	2
I	...onu da yardımcı olabilecek ve gelişimne katkıda bulunabilecek bir arkadaşı ile grup yapardım...	2
J	...Meltem'i bu alışkanlığından vazgeçirmeye çalışırdım...	1
K	...Öğrenciyi pekiştirirdim ne kadar güzel çizdiğini ifade ederdim...	3
L	...bir şeyler yapabileceğini düşünerek birebir ilgilenmeye çalışırım...	4

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

B) Meltem'in yanına gider, sınıfıdaki çocukların dikkatini çekmeden yazı yazmasına/etkinliği devam ettirebilmesine rehberlik ederim.\*

L) Meltem ile birebir ilgilenir, yazı yazmayı/etkinliği devam ettirebilmesini sağlarım.\*

A) Meltem'i çabasının devam etmesi ile yazı yazmayı/etkinliği çok daha iyi bir şekilde yapabileceğini belirterek cesaretlendiririm.\*

C) Meltem'e seviyesine uygun ev ödevleri veririm.\*

K) Meltem'i tebrik eder, güzel yaz yazdığını/çalışma yaptığını söylerim.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 6 yanıt seçenekleri.

**Durum 7: Sınıfınıza uzun zamandır okul arayışı içerisinde olan özel gereksinimli bir öğrenci geldi. Bu öğrenci birçok okul tarafından geri çevrilmiş, bazı okulların deneme süreci sonrasında okula devam etmesi engellenmiş. Okulunuzun müdürü tarafından sizin sınıfınıza verilmiş ve sınıfınızda deneme süreci geçirilmesi isteniyor. Bu durumda neler yaparsınız?**

Vinyet 7 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	...Sınıf içerisinde onun farklı olduğunu hissettirmemeye çalışıp uygun programlar hazırlarım...	5
B	... Sınıfteki diğer çocukları bu arkadaşları hakkında seviyelerine uygun bir şekilde bilgilendiririm...	4
C	... öğrencilerimle konuşurum onları özel öğrencime arkadaşlarına destek olmayı isterim...	3
D	... Öğrenciyi tanımaya çalıştım...	10
E	... Alanına uygunsuz devam etmesi için mücadele ederim...	1
F	... eğer ileri bir boyutta bana sorun yaratmıştı bunu idareyle konuşup diğer okulların yaptığı gibi ailesiyle de konuşup çocuğu okuldaki yollarımdım...	1
G	... ortamı, sınıfteki çocukları ve velilerini bu duruma hazırlarım...	2
H	... Çocuğa uygun bir program yaparım ve eğitimine başlarım...	5
I	... Mutlaka iyi yaptığı bir şey vardır. O noktada sorumluluk vererek başarı duygusunu tatmasına yardımcı olurum...	1
J	... öğrenci ile sağlıklı bir iletişim kurmaya çalışırım...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

D)Öğrencinin kendisi ve özel gereksinimine ilişkin bilgi edinirim.\*

A)Öğrencinin gereksinimine göre etkinliklerde düzenleme yaparım.\*

H)Öğrencinin performansını değerlendirir, gereksinimine göre bireysel eğitim planı hazırlarım.\*

B)Öğrencinin sınıf arkadaşlarını bilgilendiririm.\*

C)Öğrencinin sınıf arkadaşlarını akran desteği vermeye yönlendiririm.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 7 yanıt seçenekleri.

Vinyet 8: Sınıfınızdaki öğrencilere projeksiyon cihazını kullanarak hikaye anlatmak istiyorsunuz, duvarda resimler ve panolar olduğu için tavana yansıtarak hikayeyi anlatma yoluna gidiyorsunuz. Bütün öğrenciler yere yatıyor ve tavana yansıtılan hikayeyi eğlenerek izliyor. Sınıfta çok kalın gözlük kullanan öğrencinin deniz ise tavana yansıtılan resimleri görmede zorlanıyor, bazen göremiyor o nedenle dikkati dağılıyor bakmıyor. Bu durumda neler yaparsınız?

Vinyet 8 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Onu bilgisayarın karşısına oturtup oradan takip etmesini sağladım...	4
B	... Yanına sınıfta konuşma dikkati yoğun olan öğrenciyi getirerek ve ondan öncesinde rica ederek Deniz'e gördüklerini kısık sesle diğerlerinden biraz uzak mesafede gördüklerini anlatmasını ve Deniz'in de bunları hayal etmesini istedim...	1
C	... Yazaların boyutlarını büyütmeyle çalıştım...	1
D	... Öğrenciler fark etmeden projeksiyon cihazını fişten çıkardım. Diğer öğrencilerin de izlemesine engel olurdum...	1
E	... başka sınıf kullandım...	3
F	... Sınıfımın bir duvarındaki resimlerini kaldırdım...	8
G	... Onu da yere yatırıp bilgisayar ekranını öncecek bir şekilde diğer çocuklara hissetmeden izletmeye çalıştım...	3
H	... Bir dahakine böyle bir uygulamada önce Deniz'i düşündürdüm...	3

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

F)Deniz'in de görebilmesi için sınıfın bir duvarını boşaltıp/perde ile kaplayıp hikâyeyi yansıtır ve duvara görebileceği yakınlıkta oturmasını sağladım. \*

A)Deniz'in de görebilmesi için bilgisayarın önündeki sandalyeye oturmasını sağladım. \*

E)Deniz'in de görebilmesi için, hikâyeyi başka bir sınıfta izlettim. \*

G)Deniz'in de görebilmesi için öğrencilere hissettirmeden bilgisayarı yakınına getirir, izlemesini sağladım. \*

H)Bu etkinlikte herhangi bir düzenleme yapamam, daha sonraki etkinlikleri planlarken Deniz'i de dikkate alırım. \*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 8 yanıt seçenekleri.

Vinyet 9: İlkokul ve sonrası bir düzeyde öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıfınızda özel gereksinimli bir öğrenciniz var. Sınav yapacaksınız. Özel gereksinimli öğrenciye normal gelişim gösteren öğrencilere sorduğunuz gibi sorular sorarsanız özel gereksinimli öğrenci yapamıyor ve bu durumda sınıfta kalıyor fakat sınıfta bırakma gibi bir hakkınız yok. Bu durumda ne yapmanız gerektiğiyle ilgili kafanız karışık, ne yapmanız gerektiğini okulun rehber öğretmenine danışıyorsunuz. Fakat rehber öğretmenin de bu durum hakkında bir bilgisi yok. Bu durumda yaklaşımınız nasıl olur?

Vinyet 9 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Onun için özel bir sınav hazırladım...	12
B	... Bu durumda öncelikle diğer öğretmenlere sorarım. Sonra da internetten araştırmalar yaparım...	8
C	... Özel gereksinimli çocuğa uygun sorularda koyardım. Diğer çocuklara da uygun karıma bir sınav hazırladım...	1
D	... Diğerleri ile aynı kelimeleri kullanmam ve anlayabileceği şeylere benzeterek soruları sorarım. Resimli olması mümkün ise soruları resimli şekilde sorarım. Başka bir seçenek olarak ona soruyu okuyan ve açıklayan, anlayabileceği şekilde soka bir yardımcı (ben olabilirim) eşliğinde sınav yaparım...	4
E	... Kendini farklı hissetmemesi için aynı yazılı kağıttan özel gereksinimli öğrenciye de verirdim. Daha sonra yanına çağırıp kendi bilmiş düzeyine uygun sınav yapardım...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

A) Öğrencime yapabileceği sorulardan oluşan özel sınav kağıdı hazırlarım.\*

B) Öğrencim için yapabileceğimi yetkili kişiler/kurumlar/internet ten araştırırım.\*

D) Öğrencime ifadeleri yalınlaştırarak, açıklayıcı resimler ekleyerek, anlayabileceği şekilde destek olarak aynı soruları sorarım.\*

C) Öğrencimin seviyesine de uygun karma zorluk derecesindeki sorulardan oluşan sınav kağıdı hazırlarım.\*

E) Öğrencime arkadaşlarının yanında kötü hissettirmemek için aynı sınavı yapar, daha sonra ona özel bir sınav yaparım.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 9 yanıt seçenekleri.

Vinyet 10: Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Sınıf öğretmeni bir arkadaşınızın sınıfına araştırma yapmak üzere gidiyorsunuz. Arkadaşınızın sınıfında iki özel gereksinimli çocuk var. Sınıfta geldiğinizde size sınıftaki çocukları tanıtır. Özel gereksinimli çocukları ise "Bu öğrenci özürlü, bu öğrenci de özürsüz" diye tanıtır. Bu durumda neler hissedersiniz?

Vinyet 10 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... sınıf öğretmenine uygun bir dille öğrencilere özürü dememesi gerektiğini anlatırım...	15
B	... O an yani özel çocuk diyerek ikinci kez aynı kelimeyi kullanmasına engel olurum...	3
C	...Arkadaşımın eğitimsizliği konusunda ciddi soru işaretleri hissederdim...	1
D	... Çok sinirlenirim...	4
E	... Engelli öğrencilere genelleme yaptığını düşünürüm...	1
F	... Utanmış hissederdim...	3
G	... Hissettiğim şey ise tam olarak "daha yapılacak çok iş var" duygusudur...	2
H	... Arkadaşım olmasından dolayı bu durum karşısında daha da üzülürüm...	5

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

A) Arkadaşıma söyleminin uygun olmadığını belirtir, doğrusunu anlatırım.\*

H) Arkadaşımın bu söylemi karşısında üzülürüm.\*

D) Arkadaşımın bu söylemi karşısında kızarırım.\*

B) Arkadaşımın aynı sözcüğü ikinci kez söylemesine fırsat vermeden, ben doğrusunu söylerim.\*

F) Arkadaşımın bu söylemi karşısında utanırım.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 10 yanıt seçenekleri.

Vinyet 11: Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrenciniz Merve siz diğer çocuklarla bir oyun oynarken, etkinliğe katılmak istiyor. Etkinlik sırasında uyum sorunu yaşıyor ve öğretmen yardımcısı/bakıcı anne bu durumu fark edince "Merve hiçbir zaman etkinliğe katılmıyor, katılınca da böyle yapıyor." diyerek çocuğu etkinlikten çıkarıyor. Bu durumda yaklaşımınız ne olur?

Vinyet 11 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylen Sıklığı
A	... Önce sert bir şekilde bu kelimeyi kullanan kişiye kızdığımı gösteririm...	3
B	... Merve'yi etkinliğe alırsam, yapabildiği kadar yapmasını sağladım...	10
C	... Etkinlikten çıkarıldıktan sonra Merve'nin neler yaptıklarını gözlemleyerek sonucunda mutlu mu mutsuz mu olduğuna bakarak çözüm düşündüüm...	1
D	... Öğrencimle sınıftaki diğer öğrenciler etkinlikleri yaparken konuşurum, nedenlerini öğrenirim. Başka bir etkinliğe katıldığında olumsuz davranışlarımdansa olumlu davranışlarına odaklanıp onları pekiştiririm...	1
E	... Neler yapabileceğimiz konusunda yardımcıyım, Merve'nin ailesi, rehberlik servisi ve ilgili diğer arkadaşlarıyla birlikte uyum içinde olmaya çalışırım...	1
F	... yapabileceği bir etkinlik yapar onu da grup içerisinde tutardım...	2
G	... etkinliği onun da katılabileceği düzeye getirirdim...	2
H	... Bakıcı annemi ise uyarırım bu şekilde davranmaması gerektiğini mutlaka nedenleri ile anlatırım...	9

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

B) Merve'nin oyuna/etkinliğe kaldığı yerden devam etmesini sağlarım.\*

H) Merve'ye bu şekilde davranan bakıcıya etkinlik sonrasında yaptığının yanlış olduğunu söyler, doğrusunu anlatırım.\*

A) Merve'ye bu şekilde davranan bakıcıya etkinlik sırasında yaptığının yanlış olduğunu söyler, doğrusunu anlatırım.\*

F) Merve'nin katılabileceği başka bir etkinlik planlayarak tüm çocukların katılımını sağlarım.\*

G) Merve'nin uyum sağlayabileceği şekilde etkinliğe düzenlemeler yaparım.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 11 yanıt seçenekleri.



Vinyet 12: Okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz. Etkinlik sırasında Çağlar adında özel gereksinimli öğrencinizin yardımı ihtiyacı olduğunu fark ediyorsunuz. Yanındaki arkadaşına Çağlar'a yardım etmesini söylüyorsunuz. Çocuk size "Öğretmenim ben özürülere pas vermiyorum." ifadesiyle karşılık veriyor. Bu durumda yaklaşımınız nasıl olur?

Vinyet 12 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Öğrenciyi yanına alıp yanlış düşündüğünü söyleyip açıklama yaparım...	14
B	... Empati kurmasını isterdim bunun içinde engellilikle ilgili drama çalışması yapardım...	9
C	Çağlar'ın yanına ona yardım edebilecek bir arkadaşının oluşturum...	1
D	... Öğrenciye kızarım...	3
E	... şimdi arkadaşımı kurmayıp yardım ediyorsun diyerek istemese de onu zorlarım...	1
F	...aileyi çağırırım çocuğun böyle bir yaklaşımı nasıl öğrendiğini neden böyle davrandığını öğrenmeye çalışır veliyi bu konuda gerekli tedbirleri alması konusunda uyarırım.	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

A) Öğrencime tepkisinin doğru olmadığını belirtir, nasıl davranması gerektiğini anlatırım.\*

B) Öğrencilerimin eksikliklerini giderecek, empati yapmalarını sağlayacak etkinlikler planlarım.\*

D) Öğrencime bu tepkisinden dolayı kızarım.\*

C) Öğrencilerimden birinin yardım etmek üzere Çağlar'ın yanına oturmasını isterim.\*

E) Öğrenciyi yardım etmesi için zorlarım.\*

F) Öğrencinin ailesi ile görüşür, doğru olmayan bu davranışını belirtir, nedenlerini araştırırım.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 12 yanıt seçenekleri (f:1 olanlardan biri elenecektir.).

Vinyet 13: Sınıfınıza özel gereksinimli bir öğrencinin geleceği ve aynı zamanda bir stajyer öğrencinin dönem boyunca size eşlik edeceği haberini aldınız. Bu durumda neler hissedersiniz/neler yaparsınız?

Vinyet 13 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Öğrenci konusunda yetersizlik hissedebilirim ama stajyer öğrencinin varlığı beni biraz daha rahatlatır ve özür konusunda destek alırım...	1
B	... Sınıf koşullarını düzenler öğrencilerimi duruma hazırlayacak etkinlikler yapardım...	5
C	... stajyer öğrencinin de o öğrencinin engel türü neyse araştırma yapup bilgilennesini isterim. Sonra belki önce benim hazırlayacağım programlarla sonraları stajyerimle birlikte kararlar alabiliriz...	4
D	... Stajyer öğrenciyi özel gereksinimli öğrencilere yaklaşımları konusunda bilgilendiririm...	4
E	... İşimde bana yardımcı olacağı için sevindim...	5
F	... stajyer öğrencim olduğunda da hem yardımcı olacak hem de ona bir şeyler kazandıracam...	2
G	... özel gereksinimli öğrenciye daha fazla zaman ayırmaya çalışırdım...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- B) Stajyer öğrencinin gelmesi süreci etkilemez, sınıfı ve etkinlikleri özel gereksinimli öğrenciye uygun şekilde düzenlerim.\*  
E) Stajyer öğrencinin gelmesine sevindim, özel gereksinimli öğrenciye ilgilenmeye yardımcı olur.\*  
C) Stajyer öğrencinin konuya ilişkin araştırma yapmasını ve etkinlik planlama-uygulamada görüşlerini paylaşarak bana destek olmasını isterim.\*  
D) Stajyer öğrenciyi öğrencinin özel gereksinimi ve yapılması gerekenler konusunda bilgilendiririm.\*  
F) Stajyer öğrencinin öğrencimle aktif olarak ilgilenmesini sağlar, öğrenme sürecine katkıda bulunurum.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 13 yanıt seçenekleri.

Vinyet 14: Kırsal bir bölgede öğretmenlik yapıyorsunuz. İki özel gereksinimli öğrencinin okula kayıt yaptırması gerekiyor. Okulda iki öğrencinin de eğitim düzeylerine uygun sadece sizin sınıfınız bulunmaktadır. Okul müdürü iki özel gereksinimli öğrencinin sizin için zor olacağını söyleyerek, bunlardan birini tercih etmenizi söylüyor. Bu durumda yaklaşımınız ne olur?

Vinyet 14 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Sınıfta gözlemler yapar sınıfa uyum sağlayamayan çocuğu ederim...	8
B	... bu engel sınıf düzeyini çok etkilemeyecek türdeyse ikisini de kabul edebilirim...	4
C	... iki öğrencinin de okula kaydının yapılmasını sağlarım.	7
D	...müdür bu şekilde uygun gördüyse aksi yönde bir tepki vermezdim. Ancak diğer öğrencinin öğretmeni ile sık sık iletişim kurar neler yapabileceğimizi konusunda konuşurdum...	1
E	...başka kuruma gönderebiliyorsam eğitime en çok ihtiyacı olan çocuğu seçerim...	1
F	...Okul müdürüne böyle bir seçim yapmaya gerek olmadığını sonuçta iki öğrencinin de eğitime ihtiyacı olduğunu belirterek bunu kura yöntemi ile belirleyebileceğimizi belirtirim...	2
G	...Sınıfimdaki normal gereksinim gösteren çocuk sayısının azaltılması ile ikisini de kabul etmeye gönüllü olurum...	2

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

A) Tercihimi sınıfa uyum sağlayabilecek öğrenciden yana kullanırım.\*

C) Her iki öğrencinin de kayıt yaptırmasını sağlarım.\*

B) Uyum problemi yaşamazlarsa, her ikisini de kabul ederim.\*

F) Tercih hakkının olmadığını söyler, veli ile görüşülerek veya kura ile belirlenmesini isterim.\*

G) Sınıftaki öğrencilerin azaltılırsa, her ikisini de kabul ederim.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 14 yanıt seçenekleri.

Vinyet 15: Sınıfınıza dört yaşında otizm tanısı almış bir çocuk kaydı oldu. Başladığında hiç konuşmuyor, diğer çocuklarla yan yana geldiğinde eşyaları ellerinden almak için çekiştiriyor, arkadaşına zarar veriyordu. Kendi başına yemek yiyemiyor, yönergeleri takip edemiyordu. Aradan geçen iki ayda suna arkadaşlarıyla kısa süreli paylaşımlarda bulunmaya, kaşık-çatalı kendi başına kullanmaya ve yönergeleri izlemeye başladı. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Vinyet 15 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Bu konuda kafkısı olan kişilere de mutlaka teşekkür edip yaptıklarını ne kadar önemli olduğunu anlatırım ki doğru davranışlarını devam ettirsinler...	4
B	... Bunun devamı ve daha fazla gelişme kaydedebilmek için elimden geleni yaparım...	8
C	... Öğrencinin gelişim göstermesine geçekten sevinirim...	11
D	... bunun için öğretmenleri kınayıp eleştirmek yerine gereken uzman desteğinin verilmesi gerektiğini düşünürüm...	3
E	... Onların akrabalarıyla, normal insanlarla uyumunun sağlıklı bir seviyeye gelmesi esas alınmalı...	1
F	... Gelişme kaydettiğini ve çocuğa okulu öncesi eğitimin yararlı olduğunu düşünürüm...	3
G	... Bundan sonra bu tür çocuklara daha ilmi bakmaya başlarım...	1
H	... Eğitimde sabrın çok gerekli olduğunu düşünürüm...	2

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

C) Bu duruma çok sevinirim.\*

B) Bu durumun devamlılığı için çabalar, çalışmalara devam ederim.\*

A) Bu duruma katkıda bulunan Suna'yı tebrik eder, akran öğretiminin devamlılığını sağlarım.\*

F) Bu durumlarda uzman desteğinin çok önemli olduğunu düşünürüm.\*

H) Bu durumu gözlemlerim, gelişme kaydettiğini düşünürüm.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 15 yanıt seçenekleri.

Vinyet 16: Sınıfınıza Ali adında tekerlekli sandalye kullanan bir öğrencinin geleceği haberini alıyorsunuz fakat sizin için ayrılan sınıf okulun üçüncü katında ve okulun asansörü yok. Bu durumda neler yaparsınız?

Vinyet 16 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... öğrencinin giriş katta farklı bir sınıfa verilmesini veya sınıfın giriş kata taşınmasını okul idaresinden talep ederim...	20
B	... aile ve diğer çalışan personellerle Ali' nin sınıfa çıkarılmasını sağlardım...	3
C	... asansör yaptırılabilir...	1
D	... Okul idaresiyle konunun çözümüne yönelik görüşürüm...	3
E	... okulun en azından giriş merdivenlerine rampa platformunun yapılması için idareye başvuru yaparım...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- A)Okul yönetimi ile konuşup, sınıfın giriş kata alınmasını sağlarım.\*
- B)Ali'yi taşıyarak/taşıtarak sınıfa ulaşmasını sağlarım.\*
- D)Okul yönetimine durumu belirtir, çözüm yolu bulmalarını talep ederim.\*
- C)Okula asansör yaptırılmasını talep ederim.\*
- E)Okulun girişine rampa yaptırılmasını talep ederim.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 16 yanıt seçenekleri.

Vinyet 17: Sınıfınızda işitmeyen bir öğrenciniz var. Okulun rehber öğretmeni öğrenciniz için farklı materyaller kullanarak ve etkinlikler yaparak onun da derse katılımını sağlamayı gerektiğini belirtiyor. Araştırma yapabileceğiniz olanaklarımız, kullanabileceğiniz materyaller ve danışabileceğiniz uzmanlar var. Bu durumda neler hissedersiniz/neler yaparsınız?

Vinyet 17 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylen Sıklığı
A	...araştırma yapabileceğim olanaklarım, kullanabileceğim materyaller ve danışabileceğim uzmanlar olduğu için kendimi şanslı hissedirdim. Onların desteğiyle öğrenciyi ulaşabileceği hedefe götürmeye çalıştım...	21
B	...veli ile işbirliği yaparak destek isterim...	1
C	...ona herhangi bir şey katabilmem için benim kendi yenilemem gerekiyorsa bunu seve seve yapardım...	1
D	...kendimi sorumluluğu azaltmış ve mesleğime daha smpat duymuş olarak götürüm...	1
E	...kendime olan güvenimi artırdı...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- A)Uzman desteği alarak, gerekli materyalleri ve olanakları kullanırım.  
 B)Veli ile işbirliği yaparım.  
 C)Kendimi geliştirir ve yenilerim.  
 D)Sorumluluğum azalmış hissedirim.  
 E)Kendime güvenim artar.

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 17 yanıt seçenekleri.

Vinyet 18: Okulunuzdaki iki ortaokul öğrencisinin konuşmasına kulak misafiri oldunuz. Sınıfınızdaki öğrencilerinizden birinin arkadaşıyla konuşmaları dikkatinizi çekiyor. Öğrenci, arkadaşına bir sonraki sene okul öncesi eğitimine başlayacak olan down sendromlu kardeşinden ve ailesinin kardeşi için iyi bir okul arayışı olduğundan bahsetmektedir. Bu durumda çocuğa neler söyleyebilirsiniz?

Vinyet 18 için Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söytem Sıklığı
A	... Herkesin potansiyel engelli olduğunu vurgularım...	1
B	... Öğrencinin ailesini, kendisini bilgi alması hususunda rehberlik servisine yönlendiririm...	3
C	... bu konuda yardıma ihtiyaçları varsa hiç çekinmeden ailesiyle yanına gelebileceklerini söylerim...	3
D	... Kardeşi hakkında bilgi alırdım. Okul bulma konusunda yardım ederdim...	9
E	... Ailesini okula çağırabilirim. Onlarla konuşup doğru kuruma yönlendirme yaparım...	7
F	... Bildiğim iyi bir öğretmen ve okul varsa tavsiye ederim...	4

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- D) Kardeşi hakkında detaylı bilgi edinir, uygun okul ile öğretmen araştırırım.\*  
E) Kardeşi hakkında ailesi ile görüşür, öneriler sunar, yönlendirme yaparım.\*  
F) Kardeşine uygun bir okul/ya öğretmen biliyorsam, belirtirim.\*  
B) Kardeşinin durumunu görüşebilecekleri bir uzmana yönlendiririm.\*  
C) Kardeşi ile ilgili herhangi bir durumda benimle iletişime kurabileceklerini belirtirim.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 18 yanıt seçenekleri.

Vinyet 19: Özel gereksinimli öğrencinizin bir arkadaşıyla olan olumlu iletişimi öğrencilerden birinin velisi olan Nesrin hanımın dikkatini çekiyor. Nesrin hanım bu gözlemini, özel gereksinimli öğrencinin bu sınıfta olmasını istemeyen bir velinin de dahil olduğu bir sınıf toplantısında anlatıyor. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Vinyet 19 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Velinin bu duruma şahit olup toplantıda dile getirmesi hoşuma girdi...	8
B	... Nesrin hanımı olumlu tutumundan ötürü tebrik ederek sözüme başladım...	4
C	... Yapılan kaynaştırma çalışmalarının öneminin üzerinde tekrardan konuşmalar yapar ve her insanın da aslında bir engelli adayı olma ihtimalini konuşup sorunu çıkaran velimizin empati kurmasına yardımcı olurdum...	11
D	... Bunu paylaştığı için teşekkür ederim...	1
E	... böylelikle o öğrenciyi sınıfta istemeyenler de ikna olabilirler.	2
F	... Bunu yapan velinin iyi niyetinden bunu yaptığını düşünürüm...	1
G	...Nesrin hanımın tutumunun olumlu olduğunu ve diğer velilere örnek olması gerektiğini düşünürüm...	2
H	... Bu durumu kendileri görmek isteyebilecek velilerin olduğunu düşünerek onları da zaman zaman dersime davet edebilirdim.	1
I	... Toplantılarda veliler düşüncelerini söylemekte özgürdür fakat her veli kendi öğrencisinden mesuldür. Bunu toplantı öncesi velilere hatırlatmak gerekir...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

C) Bu durumu fırsat eğitimine çevirip, kaynaştırma eğitiminin yararlarından bahsedirim.\*

A) Velinin bunu fark ederek, toplantıda paylaşmasına çok sevdim.\*

B) Veliyi bu iletişimi fark edip, paylaştığı için tebrik ederim.\*

E) Velinin bu durumu toplantıda paylaşmasının diğer veliyi ikna edeceğini düşünürüm.\*

G) Velinin bu paylaşımının tüm velilere örnek olacağını düşünürüm.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 19 yanıt seçenekleri.



**Durum 20:** Sınıfımızdaki özel gereksinimli öğrencilerden Fidan genellikle sınıfın arka sıralarında oturmayı tercih eden ve arkadaşlarıyla çok iletişimi olmayan bir çocuktur. Sınıf özel gereksinimli bireylerle yaşadığı sorunları canında bir öğrenci başlar. Can ile Fidan'ın iletişimi oldukça sınıftaki diğer normal gelişim gösteren öğrencilerin de Fidan'a karşı yaklaşımı olumlu yönde değişmeye başlar. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Vinyet 20 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Sık sık onların iletişimini güçlendirici etkinlikler düzenler bu konuda onarla destek olurum...	3
B	... Sınıfta öğretmenin liderliği ve öğrenci grubu sayesinde olumlu bir sınıf atmosferi oluşmuştur...	1
C	... geç de olsa bu kaynaşma teşvik edilmeli diye düşündüm...	1
D	... Can diğer arkadaşlarına da örnek olduğu için sevindim...	10
E	... kaynaşmayla hem özel eğitim gerektiren öğrencimizin hem de diğer normal gelişim sergileyen öğrencilerimizin önyargılarını aşarak toplumun bu bireylere karşı bakış açısının kaynaştırmayla nasıl değiştiğini fark ederdim...	1
F	... diğer çocuklara da çeşitli ödevler görevler vererek özellikle özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencileri farklı öğrencileri bir araya getirecek etkinlikler yapmaya gayret ederim...	3
G	... oldukça mutlu olurum...	3
H	... Can ile görüşme yaparak onu pekiştirdim...	2
I	... Özel gereksinimli öğrencilerin mutlaka öğretmenin daha rahat görebileceği şekilde ön sıralara oturtulması gerekir diye düşünüyorum...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

D) Can diğer arkadaşlarına olumlu bir model olduğunu düşündüm.\*

A) Can ile Fidan'ın etkileşim kurabileceği etkinlikler planlamam gerektiğini düşündüm.\*

F) Öğrencilere Fidan ile iletişim kurabilecekleri çeşitli görevler vermem gerektiğini düşündüm.\*

G) Bu durumun sevindirici olduğunu düşündüm.\*

H) Can'ı tebrik etmem gerektiğini düşündüm.\*

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 20 yanıt seçenekleri.

Vinyet 21: Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Sınıfınızda bilgisayar öğretmenliği bölümü öğrencileri var. Dersinizde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bir konuyu anlatıyorsunuz. Öğrenciler bunun kendileri için bir yararının olmadığını söyleyerek, konuyu hızlıca geçmenizi istiyor. Bu durumda ne yaparsınız/düşünürsünüz?

Vinyet 21 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Buna insani olarak da ihtiyacımız olduğunu söyledim...	4
B	... Bu davranışlarının oldukça kaba olduğu artık ilkokul sıralarındaki çocukların bu bilinçle yetiştirildikleri ve yaşından beklenen bir olgunlukla konunun sonunu beklemesini ondan sonra kararını vermesini isterim...	1
C	... Özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, böyle bir durumda ne yapacaklarını sorarım...	11
D	... özel gereksinimli bireylerle ilgili hikaye okuyup dikkat çekerim...	2
E	... Hepimiz birer engelli adayız ve de özürü bireye sahip olma adayız diyerek anlatırım..	5
F	... bu konuda araştırmaya yönlendiririm...	1
G	... Araştırma yapıp konunun önemini öğrencilere anlatırım...	1
H	... okul ziyaretleri yapmaya çalışırım, böylece daha yakından tanımalarını sağlamış olurum nispeten de olsa...	3

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

C) Özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, eğitimini almaları gerektiğini söylerim.

E) Özel gereksinimliliğin herkes için potansiyel olduğunu söylerim.

A) Özel gereksinimliliği bilmeyen herkes için insani bir görev olduğunu söylerim.

H) Özel gereksinimliliği anlayabilmeleri için okullara ziyaret düzenler, uygulama yaptırım.

D) Özel gereksinimliliğin anlatıldığı bir video-hikaye ile dikkatlerini çekerim.

\* Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 21 yanıt seçenekleri.

**Vinyet 22: Görme engelli bir öğrenciniz bir arkadaşına toplumsal hayatta karşılaştığı sıkıntılardan bahsediyor. Kendileri için yapılan yollardaki sarı kabartmaların bazen yerlerinden sökülerek çıktığını, yürümelerini kolaylaştırmak yerine aksamaları, düşmelerine neden olduğunu anlatmaktadır. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?**

Vinyet 22 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Bu konuda öğrenci haklı...	4
B	... yapım-onarım çalışmalarının biraz zaman alacağını dile getiririm.	4
C	... Üzülürüm...	3
D	... Ben de sarı bantlar üzerinde yürümekten çok zorlanıyorum ayağında burkmalara neden oluyor. Daha farklı daha teknolojik bir aracı geliştirilmesi düşüncesindeyim...	1
E	... Toplum bilincini arttırmak için daha çok bilgi broşürü, seminer vs düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm...	6
F	... konunun ilgili yerlere bildirilmesini sağladım...	7
G	... İnsanların yeterince duyarlı olmadıklarını düşünürüm...	4
H	...Bu hizmeti sağlayan belediye birimleriyle bu hizmetten yararlanan görme engelli insanların daha yakinen ve daha güçlü iletişim halinde bulunmaları sağlanmalı, bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

F)Bu durumun düzeltilmesini gerekli yerlerden talep ederim.\*

E)Bu konuda toplumu bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini düşünürüm.\*

A)Bu konuda öğrencime hak veririm.\*

B)Bu düzenlemelerin yeni olduğunu zamanla düzeleceğini düşünürüm.\*

G)Bu konuda duyarlı olmadığımızı düşünürüm.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 22 yanıt seçenekleri.

Vinyet 23: Özel özel eğitim kurumunda eğitimini sürdüren zihinsel yetersizliği olan Alper'in rehberlik araştırma merkezi tarafından kaynaştırma sınıfına devam etmesi uygun görülüyor. Ancak ailesi Alper'in kaynaştırma sınıfında zorlanacağını düşünerek endişeleniyor. Ailesinin endişe ve korkusu nedeniyle Alper kaynaştırma sınıfına gidemiyor. Bu durumda neler hissedersiniz/düşünürsünüz?

Vinyet 23 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Bu durumda aile ile görüşüp eğer böyle bir ortamda yapabileceği düşünülmese öğrenci için kaynaştırma eğitiminin uygun görülmeceğini kaynaştırma eğitiminin yanında destek eğitimi de alabileceğini anlatırım...	20
B	... isterlerse bir gün sınıfa gelerek yerinde gözleyebileceklerini belirtirim...	1
C	... aynı şekildeki öğrencilerden örnekler veririm. O çocukların aileleriyle görüşme sağlarım...	2
D	... Alper'in ihtiyacı olan eğitime ulaşamadığını düşünürüm...	2
E	... Ailenin yeteri kadar bu sınıf hakkında öğretmen tarafından bilgilendirilmediğini düşünürüm...	1
F	... Olayda aile eğitimi konusunda eksiklik var..	2
G	... Rehberlik servisiyle irtibata geçerek aileyle daha yakın iletişim kurulmaya çalışılabilir...	2

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

- A)Alper için üzülür, ailesiyle görüşerek kaynaştırma sınıfına devam etmesi gerektiğini anlatırım.\*  
 C)Alper'in ailesinin, kaynaştırma sınıfına devam eden öğrenci velileriyle görüşmesini sağlarım.\*  
 D)Alper'in kendisi için gerekli olan eğitimi alamadığını düşünürüm.\*  
 F)Aile eğitimi konusunda yetersiz olduğumuzu düşünürüm.\*  
 G)Alper'in ailesinin, rehber öğretmen ile görüşmesini sağlarım.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 23 yanıt seçenekleri.

Vinyet 24: Ortaokul/lise düzeyinde bir sınıfın öğretmeni ali öğretmen Ada'nın hikâyesini şöyle anlatıyor. "Sınıftaki öğrenciler arasında gruplaşmalar vardı ada başladığında. Sınıftaki gruplaşmalar ve özel gereksinimi nedeniyle ada hiçbir gruba dahil olamadı. Ada'nın sınıf içi uyumunu artırmak için birçok etkileşimi artırıcı çalışma yaptık, derslerde birçok yöntem ve teknik kullanmaya başladık. Sınıftaki gruplaşmalar yavaş yavaş çözülmeye ve yok olmaya başladı, birlikte eğitim/kaynaştırma sürecine bir geçiş sağlandı böylece." Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Vinyet 24 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Ali öğretmenin doğru kararı ve azmini örnek alırım... Kaynaştırmaya olan destek ve inancım artar...	4
B	... Uygun ortam sağlandığında, uygun yöntem teknik uygulandığında kaynaştırma eğitimin başarılı olacağını göstermiş olmuştuk bu durum...	16
C	... Bu tür örnekler çoğaltılarak öğretmenlere bilinçlenme amaçlı seminer gibi eğitimler verilmesi gerekir...	1
D	... Özel öğrenci ve diğer çocuklar için dersden de önce bryantasyon çalışmalarını yapılarak uyumun sağlanması gerektiğini düşünüyordum...	1
E	... her zaman alanında bir bilir kişi lazım ve işbirliği çalışma...	1

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

B)Uygun yöntem-teknik kullanımıyla süreçte üst düzey yarara erişilebildiğini düşünürüm.\*

A)Ali öğretmeni takdir eder, örnek alırım, kaynaştırmaya olan destek ve inancım artar.\*

C)Buna benzer örneklerin de anlatıldığı bir eğitim programı olması gerektiğini düşünürüm.\*

D)Kaynaştırma eğitimine başlamadan önce öğrencileri hazırlamanın önemli olduğunu düşünürüm.\*

E)Kaynaştırma konusunda danışabileceğim bir uzmanın okulumda olması gerektiğini düşünürüm.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 24 yanıt seçenekleri.

Vinyet 25: Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Dersinizde kaynaştırmanın kaç yaşta başlaması gerektiğine ilişkin bir soru soruyorsunuz. Bir grup öğrenci kaynaştırmanın ilköğretim döneminde başlaması gerektiği görüşünde. Bu durumda ne söylersiniz?

Vinyet 25 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylen Sıklığı
A	... Neden böyle düşündüklerimi sorardım...	8
B	... sonunda kendimin de erken kaynaştırmayı desteklediğini açıklarım...	16
C	... ilgili bir araştırma ödevi verebilirim...	2
D	... Konu hakkında net bilgi vermek için araştırma yapar. Öyle bilgilendiririm öğrencileri...	1
E	... Mümkünse daha erken başlaması gerektiğini düşündüğümü söylerim...	2

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

B)Kaynaştırmanın kesinlikle erken dönemde başlaması gerektiğini anlatırım.\*

A)Bu düşüncelerinin nedenleri sorarım.\*

C)Bir sonraki derste tartışmak üzere bu konuda araştırma ödevi veririm.\*

E)Kaynaştırmanın mümkünse daha erken dönemde başlaması gerektiğini anlatırım.\*

D)Bu konuda araştırma yapar, öğrencileri bilgilendiririm.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 25 yanıt seçenekleri.

Vinyet 26: Bir anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığınızı düşünün. Sınıfınıza iki yıldır devam eden öykü isimli öğrencinize yardımlaşma/paylaşmaya ilişkin davranışlar kazandırmada zorluk çekiyorsunuz. Sınıfınıza barış adında özel gereksinimli bir öğrenci başlıyor. Çocuklarla eşli yaratıcı dans etkinliği yaparken, barış ve öykü arasındaki yardımlaşmaya dayalı iletişim dikkatinizi çekiyor. Bu durumda yaklaşımınız ne olur?

Vinyet 26 İçin Yanıt Seçeneklerinde Ulaşılan Düzeyler*	Öğretmenlerin Yanıtlarından Örnekler	Yanıtlarda Ulaşılan Düzeylerin Söylem Sıklığı
A	... Çocukları yaptıkları davranışları betimleyerek pekiştiririm...	6
B	... Öykü'ye bu kazanımı kazandırmak için Barış'tan yardım alırım...	2
C	... Bir süre ikisini eş yaparım ama daha sonra bu başarıyı uyumu diğer arkadaşlarıyla eşleştiklerinde de göstermeleri konusunda çalışırım...	7
D	...Barış'ın özel bir durumunun olduğunu fark etmesi ve anlayışla ona yaklaşması boşuma giderdi...	1
E	... Barış ve öyküyü arkadaş grubunda ödüllendirdim...	6
F	... Bu iletişimim hem Barış hem Öykü için faydalı olacağını düşündüm...	2

\* Birbirinden farklı görüşü yansıtan her yanıt bir düzeyi ifade etmektedir. Kullanılan harfler yalnızca, düzeyleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır, seçeneklerin niteliklerini ifade etmemektedir.

C)Barış ve Öykü'yü eşleştirme ile başlayarak, bütün öğrencilerin kaynaşmasını sağlarım.\*

A)Barış ve Öykü'yü etkinliklerde eşleştirmeye devam ederim.\*

E)Barış ve Öykü'yü kutlarım/ödüllendiririm.\*

B)Barış'tan yardım alarak Öykü tüm etkinliklere katılımını sağlarım.\*

F)Barış ve Öykü'ye karşılıklı yarar sağladığını düşündüm.\*

\*Ulaşılan düzeylerin frekansları doğrultusunda oluşturulan vinyet 26 yanıt seçenekleri.

## Ek 2: KIEGA Uzman Görüşü Değerlendirme Formu

Sayın Hocam,

“Kaynaştırmaya/bütünleştirmeye yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması” adlı yüksek lisans tezimde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkili bir şekilde değerlendirebilecek bir ölçek geliştirmektreyiz. Geliştirdiğimiz ölçek, madde bazlı likert tipi ölçeklerin olumsuzluklarını ortadan kaldırmak amacıyla vinyet(hikayecikler) tarzındadır. Ekte görmüş olduğunuz vinyetler tezin ön çalışması olarak gerçekleştirilen nitel bir çalışmada katılımcıların ifade ettikleri hikayeciklerdir. Ölçeğin hedeflerine uygun hikayecik bulunamadığında ise araştırmacı ve danışman tarafından geliştirildi(11 adet).

Çalışmada siz uzmanlarımızın her bir vinyetin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve bakış açılarını ortaya koymaya uygunluğunu belirtmeniz istenmektedir. Bu uygunluk ise;

1. Vinyet dilinin uygunluğu/ anlaşılabilirliği
2. Seçeneklerin uygunluğu/ anlaşılabilirliği
3. Vinyetin ait olduğu boyuta uygunluğu



BOYUT	VİNYET	VİNYET DİLİNİN UYGUNLUĞU /ANLAŞILIRLIĞI	SEÇENEKLERİN UYGUNLUĞU/ ANLAŞILIRLIĞI	VİNYETİN AİT OLDUĞU BOYUTA UYGUNLUĞU
ÖNYARGILAR-TUTUMLAR-DÜŞÜNCELER ENGELİ	<p>Vinyet 1: Sınıfınızda Mert adında özel gereksinimli bir öğrenciniz var. Mert'in sınıfla uyumu konusunda her şey yolunda. Sınıfınızdaki çocuklardan birinin velisi ise Mert'in kendi çocuğunun eğitim aldığı sınıfta bulunmasından rahatsız. Bu velinin baskılarıyla Mert okuldan alınıyor. Bu durumda neler hissedersiniz?</p> <p>A)Mert'in okulda kalması için elimden geldiğine uğraşırım.  B)Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa pişmanlık duyuyorum.  C)Öğrencilerin okula kaydolmaları veya okuldan ayrılmalarıyla ilgilenmem.  D)Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa çok üzülürüm.  E)Mert'in okuldan ayrılmasını yerinde bulurum, ayrı okula gitmesi gerekir.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
DESTEK HİZMETLER ENGELİ	<p>Vinyet 2: Sınıfınızda Ayşe adında işitmeyen bir öğrenciniz var. Ayşe'nin özel gereksinimine ilişkin pek bilgi sahibi değilsiniz. Ayşe öğretmeni olarak sizi çok seviyor ve sizinle iletişim kurmaya çalışıyor, fakat siz onun söylemeye çalıştıklarını anlayamıyorsunuz. Bu durumda neler hissedersiniz/neler yaparsınız?</p> <p>A)Ayşe'nin etkinliklere katılımını sağlamak için programda O'na uygun düzenlemeler yaparım.  B)Ayşe'nin özel gereksinimini bilen kişiler ve/ya kurumlar ile görüşür, yardım alırım.  C)Kalabalık bir sınıfta Ayşe'yi anlamaya çabalamak benim işim değil.  D)Ayşe ile iletişim kuramadığım için kendimi yetersiz hissedirim.  E)Ayşe ile iletişim kuramadığım için üzülürüm.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

<p>ÖNYARGILAR-TUTUMLAR-DÜŞÜNCELER ENGELİ</p>	<p>Vinyet 3: Sınıfınızda özel gereksinimli olduğuna ilişkin ciddi şüpheleriniz olan bir öğrenciniz var. Ailesine öğretici rehberlik araştırma merkezine götürmesi gerektiğini söylediniz ancak aile ısrarlarına rağmen çocuğunu götürmek istemiyor. Bu durumda neler yaparsınız?</p> <p>A)Aile ile tekrar görüşür, ikna etmeye uğraşırım.  B)Aileyi ikna etmek için RAM daki uzmanlardan destek alırım, aile ile görüşmesini sağlarım.  C)Aileyi ikna etmeye uğraşmak yerine, çocuğu rehberlik araştırma merkezine kendim götürürüm.  D)Ailenin kararına saygı duyarım, zorlayarak götürmesini sağlamanın doğru olmadığını düşünürüm.  E)Aileyi ikna etmek için okul idaresinin gücüne başvururum.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p>DESTEK HİZMETLER ENGELİ</p>	<p>Vinyet 4: Bir ortaokulda branş öğretmenleri olarak görev yapıyorsunuz. Rehberlik araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmeni arkadaşınız var. Arkadaşınız çok yoğun olduklarından, yeterli ve doğru değerlendirme yapamadıklarından yakınıyor. Rehberlik araştırma merkezine yönlendirdiğiniz öğrencilerinizin raporlarını incelediğinizde her raporda aynı zekâ testinin kullanıldığını ve tek bir değerlendirme aracı ile karar verildiğini, raporda aynı ifadelerin sıkça kullanıldığını fark ediyorsunuz. Bu durumda neler yaparsınız?</p> <p>A)Rehberlik araştırma merkezindeki yetkililere durumu bildirir, gerekli yerlere şikâyet ederim.  B)Rehberlik araştırma merkezine giden aileye durumu bildirir, aileyi uygun bir kuruma yönlendiririm.  C)Raporları incelemenin ve yorumlamanın benim işim olmadığını düşünürüm.  D)Okul rehber öğretmenleriyle bağlantı kurarak çocuğun tekrar değerlendirilmesi için elimden geleni yaparım  E)Bu bir sistem sorunu benim müdahale sınırlarımı aşıyor.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

<p>KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİNİN/ AİLESİNİN/ÖĞR ETMENİN YIPRANMASI- TÜKENMİŞLİĞİ</p>	<p>Vinyet 5: Özel gereksinimli öğrencinizin ailesiyle görüşmenizde, çocuklarının durumu karşısında çaresizlik hissettiklerini anlatıyorlar. Yaşamları boyunca ona sahip çıkabileceklerini söylüyorlar fakat onlar öldükten sonra çocuklarını koruyacak kimsenin kalmayacağından yakınıyorlar. Bu durumda neler hissedersiniz?</p> <p>A)Veli ile görüşür, çocuğun kendi başına yaşamını devam ettirebilmesinde eğitimin öneminden bahsederek onu rahatlatırım. B)Aileyi psikolojik destek alabileceği kişiler/kurumlara yönlendiririm. C)Halime şükrederim. D)Bu durumda aileye yardımcı olamadığım için çaresizlik hissederim. E)Çeşitli destek kuruluşlarının olduğunu ve onlar öldükten sonra kurumların var olmaya devam edeceğini belirterek aileye destek olurum.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p>EĞİTİM PROGRAMLARI ENGELİ</p>	<p>Vinyet 6: Sınıfınızda çocuklardan bir yazı yazmasını/etkinlik yapmasını istediniz. Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrenciniz Meltem yazı yazma/etkinlik yapma konusunda diğer öğrencilerden geride kalıyor fakat arkadaşlarına küçük düşmemek adına defterine yazı yazmış gibi yaparak noktalar koyuyor/etkinliği yaparmış gibi görünmeye çabalyor. Bu durumda neler yaparsınız?</p> <p>A)Meltem'in yanına gider, sınıftaki çocukların dikkatini çekmeden yazı yazmasına/etkinliği devam ettirebilmesine rehberlik ederim. B)Meltem ile birebir ilgilenir, yazı yazmayı/etkinliği devam ettirebilmesini sağlarım. C)Meltem'e seviyesine uygun ev ödevleri veririm. D)Meltem'in bu durumu ile ilgilenmem, sınıftaki öğrencilerle günlük programıma devam ederim. E)Meltem'in sınıfa ve sınıf etkinliklerine uyum sağlayamadığını düşünürüm</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

<p><b>YASA-SİSTEM- ÜLKE POLİTİKALARI</b></p>	<p>Vinyet 7: Sınıfınıza uzun zamandır okul arayışı içerisinde olan özel gereksinimli bir öğrenci geldi. Bu öğrenci birçok okul tarafından geri çevrilmiş, bazı okulların deneme süreci sonrasında okula devam etmesi engellenmiş. Okul yönetimi tarafından sizin sınıfınıza verilmiş ve sınıfınızda deneme süreci geçirmesi isteniyor. Bu durumda neler yaparsınız?</p> <p>A)Öğrencinin kendisi ve özel gereksinimine ilişkin bilgi edinir, etkinliklerde düzenleme yaparım. B)Öğrencinin sınıf arkadaşlarını bilgilendirir, akran desteği vermeye yönlendiririm. C)Sınıfıma kabul etmeme hakkım olmadığını biliyorum ancak engelli öğrenciler hakkında bir şey bilmiyorum, ona yardımcı olmam çok zor. D)Öğrenci sınıfa uyum sağlayabilirse devam etmesini, değilse ayrılması gerektiğini bildiririm. E)Öğrenci önceki okullarında da sorun yaşadığı için uyumsuz olacak ve ayrılması gerekecektir.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p><b>EĞİTİMCİLERİN YETERSİZLİĞİ</b></p>	<p>Vinyet 8: Sınıfınızdaki öğrencilere projeksiyon cihazını kullanarak hikaye anlatmak istiyorsunuz, duvarda resimler ve panolar olduğu için tavana ya da duvara hikayeyi anlatma yoluna gidiyorsunuz. Bütün öğrenciler yere yatıyor ve tavana yansıtılan hikayeyi eğlenerek izliyor. Sınıfı çok kalın gözlük kullanan öğrenciniz Deniz ise tavana yansıtılan resimleri görmeye zorlanıyor, bazen göremiyor o nedenle dikkati dağılıyor, bakmıyor. Bu durumda neler yaparsınız?</p> <p>A)İstedığı başka bir şeyi yapmasına izin veririm B)Deniz'in de görebilmesi için sınıfın bir duvarını boşaltıp hikayeyi duvara yansıtırım C)Bu etkinlikte herhangi bir düzenleme yapamam, daha sonraki etkinlikleri planlarken Deniz'i de dikkate alırım D)Deniz'in sandalyeye oturarak bilgisayar ekranından izlemesini desteklerim E)Öğrencilerimle etkinliğe devam ederim, Deniz'e özel bir düzenleme yapmam.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

DESTEK  
HİZMETLER  
ENGELİ

Vinyet 9: İlkokul ve sonrası bir düzeyde öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıfınızda özel gereksinimli bir öğrenciniz var. Sınav yapacaksınız. Özel gereksinimli öğrenciye normal gelişim gösteren öğrencilere sorduğunuz gibi sorular sorarsanız özel gereksinimli öğrenci yapamıyor ve bu durumda sınıfta kalıyor fakat sınıfta bırakma gibi bir hakkınız yok. Bu durumda ne yapmanız gerektiğiyle ilgili kafanız karışık, ne yapmanız gerektiğini okulun rehber öğretmenine danışıyorsunuz. Fakat rehber öğretmenin de bu durum hakkında bir bilgisi yok. Bu durumda yaklaşımınız nasıl olur?

- A) Öğrencime yapabileceği sorulardan oluşan özel sınav kağıdı hazırlar, aynı sınav yaparım.  
B) Öğrencime ifadeleri yalınlaştırarak, açıklayıcı resimler ekleyerek, anlayabileceği şekilde destek olarak aynı soruları sorarım, aynı anda sınav yaparım.  
C) Öğrencimin seviyesine de uygun karma zorluk derecesindeki sorulardan oluşan sınav kağıdı hazırlar, tüm öğrencilerime aynı anda sınavı yaparım.  
D) Öğrencime arkadaşlarının yanında kötü hissetmemek için aynı anda sınavı yapar, daha sonra ona özel bir sınav yaparım.  
E) Sınav kağıdını dikkate almam, yeterli puan vererek sınıfı geçmesini sağlarım.

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

<p>ÖNYARGILAR-TUTUMLAR-DÜŞÜNCELER ENGELİ</p>	<p>Vinyet 10: Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Sınıf öğretmeni bir arkadaşınızın sınıfına araştırma yapmak üzere gidiyorsunuz. Arkadaşınızın sınıfında iki özel gereksinimli çocuk var. Sınıfta geldiğinizde size sınıftaki çocukları tanıtıyor. Özel gereksinimli çocukları ise "bu öğrenci engelli, bu öğrenci de engelli" diye tanıtıyor. Bu durumla ilgili ne düşünüyorsunuz?</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p>A)Arkadaşımın bu öğrencilerin engelli olduğunu belirtmesinde bir sorun görmem</p> <p>B)Arkadaşımın bu öğrencileri engelden ibaret görmesi karşısında üzüldüm</p> <p>C)Arkadaşımın söyleminin uygun olmadığını belirtir, doğrusunu anlatırım.</p> <p>D)Arkadaşımın aynı sözcüğü ikinci kez söylemesine fırsat vermeden, ben doğrusunu söylerim.</p> <p>E)Çocukların özelliklerinden bahsetmesi gerekli diye düşünüyorum.</p>	<p>Vinyet 11: Anasınıfında çalışıyorsunuz. Sınıfınızda özel gereksinimli öğrenciniz Merve, siz diğer çocuklarla bir oyun oynarken, etkinliğe katılmak istiyor. Etkinlik sırasında uyum sorunu yaşıyor ve öğretmenin yardımcısı/bakıcı anne bu durumu fark edince "Merve hiçbir zaman etkinliğe katılmıyor, katılınca da böyle yapıyor." diyerek çocuğu etkinlikten çıkarıyor. Bu durumda yaklaşmanız ne olur?</p> <p>A)Yardımcı öğretmenin böyle bir durumda yapılabilecek en uygun çözümü uygulamıştır. Dolayısıyla saygıyla karşılarım.</p> <p>B)Yardımcı öğretmenin yaptığını onaylamam. Merve'nin oyuna/etkinliğe kaldığı yerden devam etmesini sağlarım.</p> <p>C)Merve'ye bu şekilde davranan bakıcıya etkinlik sonrasında yaptığının yanlış olduğunu söyler, doğrusunu anlatırım.</p> <p>D)Merve'nin katılabileceği yeni bir etkinlik planlayarak tüm çocukların katılımını sağlarım.</p> <p>E)Merve'yi oyundan çıkararak etkinliğin bozulmasını önlediği için takdir ederim.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

<p>ÖNYARGILAR-TUTUMLAR-DÜŞÜNCELER ENGELİ</p>	<p>Vinyet 12: Okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz. Etkinlik sırasında çağlar adında özel gereksinimli öğrencinizin yardımı ihtiyacı olduğunu fark ediyorsunuz. Yanındaki arkadaşına Çağlar'a yardım etmesini söylüyorsunuz. Çocuk size "öğretmenim ben özürüllere pas vermiyorum." İfadesiyle karşılık veriyor. Bu durumda yaklaşmanız nasıl olur?  A)Öğrencime tepkisinin doğru olmadığını belirtir, nasıl davranması gerektiğini anlatırım.  B)Öğrencilerimin eksikliklerini giderecek, empati yapmalarını sağlayacak etkinlikler planlarım.  C)Öğrenciler arasında yaşanan iletişime öğretmen olarak benim karışmamam gerektiğini düşünürüm.  D)Öğrenciyi yardım etmesi için zorlarım.  E)Çağlar'ın duygularını rahatlıkla ifade eden, öz-güveni yüksek bir çocuk olduğunu düşünürüm.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p>KİŞİLER (ÖĞRETMEN/AİLE)OLANAĞI</p>	<p>Vinyet 13: Özel gereksinimli bir öğrencinin sınıfınıza kaydolması ile bir stajyer öğrencinin sınıfınızda staj yapmasının aynı döneme denk geleceğini öğrendiniz. Bu durumda neler hissedersiniz/neler yaparsınız?  A)Stajyer öğrencinin gelmesine sevindiririz; özel gereksinimli öğrenciyle ilgilenmeye yardımcı olur.  B)Stajyer öğrencinin konuya ilişkin araştırma yapmasını ve etkinlik planlama-uygulamada görüşlerini paylaşarak bana destek olmasını isterim.  C)Stajyer öğrencinin gelmesi süreci etkilemez, sınıfı ve etkinlikleri özel gereksinimli öğrenciye uygun şekilde düzenlerim.  D)Stajyer öğrenciyi öğrencimle birebir ilgilenmesi için görevlendirerek sınıftaki diğer çocuklarla ilgilenirim.  E)Stajyer öğrencinin de özel gereksinimli öğrencinin de sınıfına gelmesini istemediğimi belirtirim.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

<p>ÖĞRETMENE BASKI VE BEKLENTİLER</p>	<p>Vinyet 14: Kırsal bir bölgede öğretmenlik yapıyorsunuz. İki özel gereksinimli öğrencinin okula kayıt yaptırması gerekiyor. Okulda iki öğrencinin de eğitim düzeylerine uygun sadece sizin sınıfınız bulunmaktadır. Okul müdürü iki özel gereksinimli öğrencinin sizin için zor olacağını söyleyerek, bunlardan birini tercih etmenizi söylüyor. Bu durumda yaklaşımınız ne olur?</p> <p>A) Her iki öğrencinin de kayıt yaptırmasını sağlıyorum.  B) Uyum problemi yaşamazlarsa, her ikisini de kabul ederim.  C) Sınıftaki öğrencilerim azaltılırsa, her ikisini de kabul ederim.  D) Müdür bu şekilde karar verdiyse, iki öğrenciden birini seçerim.  E) İki öğrencinin de özel eğitim okullarına yönlendirilmesini isterim.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p>ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DESTEKLEME</p>	<p>Vinyet 15: Sınıfınızda dört yaşında otizm tanısı almış bir çocuk kaydı oldu. Başladığınızda hiç konuşmuyor, diğer çocuklarla yan yana geldiğinde eşyaları ellerinden almak için çekiştiriyor, arkadaşına zarar veriyordu. Kendi başına yemek yiyemiyor, yönergeleri takip edemiyordu. Aradan geçen iki ayda çocuk arkadaşlarıyla kısa süreli paylaşımlarda bulunmaya, kaşık-çatalı kendi başına kullanmaya ve yönergeleri izlemeye başladı. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p> <p>A) Bu durumun devamlılığı için çabalar, çalışmalara devam ederim.  B) Bu durumlarda uzman desteğinin çok önemli olduğunu düşünürüm.  C) Bu duruma çok sevinirim.  D) Önyargılarım azalmaya başlar, kaynaşturmaya daha ılımlı yaklaşırım.  E) Çocuğun özel eğitim okuluna giderek daha kısa sürede bu duruma ulaşacağını düşünürüm.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>



FİZİKSEL  
KOŞULLAR

Vinyet 16: Sınıfınıza Ali adında tekerlekli sandalye kullanan bir öğrencinin geleceği haberini alıyorsunuz fakat sizin için ayrılan sınıf okulun üçüncü katında ve okulun asansörü yok. Bu durumda neler yaparsınız?

- A)Okul yönetimi ile konuşup, sınıfın giriş kata alınmasını sağlarım.  
B)Ali'yi taşıyarak/taşitarak sınıfa ulaşmasını sağlarım.  
C)Okulun işleyişine bir öğretmen olarak karışamayacağım için herhangi bir şey yapmam.  
D)Okulun Ali için uygun olmadığını belirtir, uygun bir özel eğitim okuluna gitmesini belirtirim.  
E)Okul yönetimine durumu belirtir, çözüm yolu bulmalarını talep ederim

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

ÖĞRETMENİN  
ETKİLİLİĞİNİ  
ARTTIRMA  
OLANAĞI

Vinyet 17: Sınıfınızda işitmeyen bir öğrenciniz var. Okulun rehber öğretmeni öğrenciniz için farklı materyaller kullanarak ve etkinlikler yaparak onun da derse katılımını sağlamanız gerektiğini belirtiyor. Araştırma yapabileceğiniz olanaklarınız, kullanabileceğiniz materyaller ve danışabileceğiniz uzmanlar var. Bu durumda neler hissedersiniz/neler yaparsınız?

- A)Kendimi geliştirir ve yenilerim.  
B)Uzman desteği alarak, gerekli materyalleri ve olanakları kullanırım.  
C)Bütün bunlar benim yükümlü azalmaz maalesef.  
D)Sorumluluğum azalmış hissederim.  
E)Bu konuda bilgim olmadığı için başka bir sınıfa verilmesini isterim.

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

ERKEN EĞİTİM VE BAŞARI	<p>Vinyet 18: Okulunuzdaki iki ortaokul öğrencisinin konuşmasına kulak misafiri oldunuz. Sınıfınızdaki öğrencilerinizden birinin arkadaşıyla konuşmaları dikkatinizi çekiyor. Öğrenci, arkadaşına bir sonraki sene okul öncesi eğitimine başlayacak olan down sendromlu kardeşinden ve ailesinin kardeşi için iyi bir okul arayışı olduğundan bahsetmektedir. Bu durumda ne yaparsınız?</p> <p>A)Kardeşi hakkında detaylı bilgi edinir, uygun okul ile öğretmen araştırırım. B)Kardeşi hakkında ailesi ile görüşür, öneriler sunar, yönlendirme yaparım. C)Kardeşinin durumunu görüşebilecekleri bir uzmana yönlendiririm. D)İçim sızlar, bu durumdan aile olarak ne kadar çok etkilendiklerimi düşünürüm E)Kardeşine okul bulmanın ailesinin, ders çalışmanın kendisinin görevi olduğunu belirterek, kızarım.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
TUTUMLAR VE BAKIŞ AÇISININ GELİŞMESİ	<p>Vinyet 19: Özel gereksinimli öğrencinizin bir arkadaşıyla olan olumlu iletişimi öğrencilerden birinin velisi olan Nesrin hanımın dikkatini çekiyor. Nesrin hanım bu gözlemini, özel gereksinimli öğrencinin bu sınıfta olmasını istemeyen bir velinizin de dâhil olduğu bir sınıf toplantısında anlatıyor. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p> <p>A)Bu durumu fırsat eğitimine çevirip, kaynaştırma eğitiminin yararlarından bahsedirim. B)Velinin bu durumu toplantıda paylaşmasının diğer veliyi ikna edeceğini düşünürüm. C)Veliyi bu iletişimi fark edip, paylaştığı için tebrik ederim. D)Velilere herkesin kendi çocuğundan sorumlu olduğunu belirtirim. E)Velilere toplantıda konuşacaklarını öğretmen liderliğinde sürdürülmesi gerektiğini vurgularım.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

<p><b>ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DESTEKLEME OLANAĞI</b></p>	<p><b>Vinyet 20:</b> Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencilerden Fidan genellikle sınıfın arka sıralarında oturmayı tercih eden vd.adaşlarıyla çok iletişimi olmayan bir çocuktur. Sınıfı özel gereksinimli bireylerle yaşantısı olmayan Can adında bir öğrenci başlar. Can ile Fidan'ın iletişimi artukça sınıftaki diğer normal öğrencilerin de Fidan'a karşı yaklaşımı olumlu yönde değişmeye başlar. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ <input type="checkbox"/></p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ <input type="checkbox"/></p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ <input type="checkbox"/></p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ <input type="checkbox"/></p>
<p><b>KİŞİLER (ÖĞRETMEN/AİLE) OLANAĞI</b></p>	<p><b>Vinyet 21:</b> Üniversitede akademisyen olduğumuzu düşünün. Sınıfınızda bilgisayar öğretmenliği bölümü öğrencileri var. Dersinizde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bir konuyu anlatıyorsunuz. Öğrenciler bunun kendileri için bir yararının olmadığını söyleyerek, konuyu hızlıca geçmenizi istiyor. Bu durumda ne yaparsınız/düşünürsünüz?</p>	<p>A)Özel gereksinimliliği bilmenin herkes için insani bir görev olduğunu söyledim.</p> <p>B)Sınıflarıda özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, eğitimini almaları gerektiğini söyledim.</p> <p>C)Özel gereksinimlileri anlayabilmeleri için okullara ziyaret düzenler, uygulama yaptırım.</p> <p>D)Özel gereksinimlilerin anlatıldığı bir video-hikâye ile dikkatlerini çekerim.</p> <p>E)Özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma ihtimallerinin düşük olduğunu düşünerek onlara hak veririm, konuyu anlatmam.</p>	<p>A)Can'ın diğer arkadaşlarına olumlu bir model olduğunu düşünürüm.</p> <p>B)Can ile Fidan'ın etkileşim kurabileceği etkinlikleri artırmam gerektiğini düşünürüm.</p> <p>C)Öğrencilere Fidan ile iletişim kurabilecekleri çeşitli görevler vermem gerektiğini düşünürüm.</p> <p>D)Can'ı tebrik etmem gerektiğini düşünürüm.</p> <p>E)Can ile Fidan'ın çok iletişim kurmasının Can açısından doğru olmadığını düşünürüm.</p>	<p>A)Özel gereksinimliliği bilmenin herkes için insani bir görev olduğunu söyledim.</p> <p>B)Sınıflarıda özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, eğitimini almaları gerektiğini söyledim.</p> <p>C)Özel gereksinimlileri anlayabilmeleri için okullara ziyaret düzenler, uygulama yaptırım.</p> <p>D)Özel gereksinimlilerin anlatıldığı bir video-hikâye ile dikkatlerini çekerim.</p> <p>E)Özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma ihtimallerinin düşük olduğunu düşünerek onlara hak veririm, konuyu anlatmam.</p>	<p>A)Özel gereksinimliliği bilmenin herkes için insani bir görev olduğunu söyledim.</p> <p>B)Sınıflarıda özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, eğitimini almaları gerektiğini söyledim.</p> <p>C)Özel gereksinimlileri anlayabilmeleri için okullara ziyaret düzenler, uygulama yaptırım.</p> <p>D)Özel gereksinimlilerin anlatıldığı bir video-hikâye ile dikkatlerini çekerim.</p> <p>E)Özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma ihtimallerinin düşük olduğunu düşünerek onlara hak veririm, konuyu anlatmam.</p>

<p>YASA-SİSTEM- ÜLKE POLİTİKALARI</p>	<p>Vinyet 22: Görme engelli bir öğrenciniz bir arkadaşına toplumsal hayatta karşılaştığı sıkıntılardan bahsediyor. Kendileri için yapılan yollardaki sarı kabartmaların bazen yerlerinden sökülerek çıktığını, yürümelerini kolaylaştırmak yerine aksamaları, düşmelerine neden olduğunu anlatmaktadır. Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p> <p>A)Bu durumun düzeltilmesini gerekli yerlerden talep ederim. B)Bu konuda toplumu bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini düşünüyorum. C)Bu konuda öğrencime hak veririm. D)Bu düzenlemelerin yeni olduğunu zamanla düzeleceğini düşünüyorum. E)Bu konuda duyarlı olmadığımızı düşünüyorum.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p>AİLE VE TOPLUMA İLİŞKİN ENGELLER</p>	<p>Vinyet 23: Özel bir özel eğitim kurumunda eğitimini sürdüren zihinsel yetersizliği olan Alper'in rehberlik araştırma merkezi tarafından kaynaştırma sınıfına devam etmesi uygun görülüyor. Ancak ailesi Alper'in kaynaştırma sınıfında zorlanacağını düşünerek endişeleniyor. Ailesinin endişe ve korkusu nedeniyle Alper kaynaştırma sınıfına gidemiyor. Bu durumda neler hissedersiniz/düşünürsünüz?</p> <p>A)Alper için üzülür, ailesiyle görüşerek kaynaştırma sınıfına devam etmesi gerektiğini anlatırım. B)Alper'in ailesinin, kaynaştırma sınıfına devam eden öğrenci velileriyle görüşmesini sağlarım. C)Aile eğitimi konusunda yetersiz olduğumuzu düşünürüm. D)Alper'in ailesine kaynaştırma sınıfında problemlerle karşılaşabileceklerini düşünerek hak veririm, E)Alper'in eğitimine özel eğitim kurumunda devam etmesi gerektiğini düşünürüm.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

<p><b>ÖĞRETMENİN ETKİLİLİĞİNİ ARTTIRMA</b></p>	<p><b>Vinyet 24:</b> Ortaokul/lise düzeyinde bir sınıfın öğretmeni olan Ali öğretmen Ada'nın hikâyesini şöyle anlatıyor. "Sınıftaki öğrenciler arasında gruplaşmalar vardı Ada başladığında. Sınıftaki gruplaşmalar ve özel gereksinimi nedeniyle Ada hiçbir gruba dâhil olamadı. Ada'nın sınıf içi uyumunu artırmak için birçok ekleşimi artırıcı çalışma yaptık, derslerde birçok yöntem ve teknik kullanmaya başladık. Sınıftaki gruplaşmalar yavaş yavaş çözülmeye ve yok olmaya başladı, birlikte eğitim/kaynaştırma sürecine bir geçiş sağlandı böylece." Bu durumla ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p> <p>A)Uygun yöntem-teknik kullanımıyla süreçte üst düzey yarara erişilebildiğini düşündüm.  B)Kaynaştırma eğitimine başlamadan önce öğrencileri hazırlamanın önemli olduğunu düşündüm.  C)Ali öğretmeni takdir eder, örnek alırım, kaynaştırmaya olan destek ve inancım artar.  D)Gruplaşmanın azalmasını kaynaştırma süreci ile doğrudan ilgisi olmadığını düşündüm.  E)Bu örneğin genel durumu yansıtmadığını, kaynaştırma sınıflarında gruplaşmaların daha çok olacağını düşündüm.</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>
<p><b>ÖNYARGILAR-TUTUMLAR-DÜŞÜNCELER ENGELİ</b></p>	<p><b>Vinyet 25:</b> Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Dersinizde kaynaştırmanın kaç yaşında başlaması gerektiğine ilişkin bir soru soruyorsunuz. Bir grup öğrenci kaynaştırmanın ilköğretim döneminde başlaması gerektiği görüşünde. Bu durumda ne söylersiniz?</p> <p>A)Kaynaştırmanın kesinlikle okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini anlatırım  B) Bir sonraki detste tartışmak üzere bu konuda araştırma ödevi veriririm.  C)Bu düşüncelerinin nedenlerini sorarım.  D)Kaynaştırma için en ideal dönemin ilköğretim dönemi olduğunu vurgularım.  E)Bu konuda en doğru ölçütün çocuğun hazır olduğu yaş olduğunu belirtirim</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>	<p>UYGUN <input type="checkbox"/></p> <p>UYGUN DEĞİL <input type="checkbox"/></p> <p>ÖNERİ</p>

ÇOCUKLARIN  
GELİŞİMİNİ  
DESTEKLEME  
OLANAĞI

Vinyet 26: Bir anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığımızı düşünün. Sınıfınıza iki yıldır devam eden Öykü isimli öğrencinize yardımlaşma/paylaşmaya ilişkin davranışlar kazandırmada zorluk çekiyorsunuz. Sınıfınıza Barış adında özel gereksinimli bir öğrenci başlıyor. Çocuklarla eşli dans etkinliği yaparken, Barış ve Öykü arasındaki yardımlaşmaya dayalı olumlu iletişim dikkatinizi çekiyor. Bu durumda yaklaşımımız ne olur?

- A) Barış ve Öykü'yu eşleştirmekle başlayarak, bütün öğrencilerin kaynaşmasını sağlarım.  
B) Barış ve Öykü'yu etkinliklerde eşleştirmeye devam ederim.  
C) Barış ve Öykü'yu kutlarım/ödüllendiririm.  
D) Kaynaştırmanın tüm çocuklara yarar sağlayabildiğini düşünürüm.  
E) Barış'ın Öykü ile daha fazla iletişim kurmasını gerektiğini düşünürüm.

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

UYGUN

UYGUN DEĞİL

ÖNERİ

Ek 3: KİEGA Puan Dağılımları

ANA BOYUT	BOYUT	VİNYET	PUAN
ENGELLER	ÖNYARGILAR- TUTUMLAR- DÜŞÜNCELER	<p>Vinyet 1: Sınıfınızda Mert adında özel gereksinimli bir öğrenciniz var. Mert'in sınıfa uyumu konusunda her şey yolunda. Sınıfınızdaki çocuklardan birinin velisi ise Mert'in kendi çocuğunun eğitim aldığı sınıfta bulunmasından rahatsız. Bu velinin baskılarıyla Mert okuldan almıyor. Bu durumda neler hisseder/yaparınız?</p> <p>A)Mert'in okulda kalması için elimden geldiğince uğraşırım. B)Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa pişmanlık duyuyorum. C)Öğrencilerin okula kaydolmaları veya okuldan ayrılmalarıyla ilgilenmem. D)Mert okuldan ayrılmak zorunda bırakılırsa çok üzülürüm. E)Mert'in okuldan ayrılmasını yerinde bulurum, ayrı okula gitmesi gerekir.</p>	5 4 2 3 1
ENGELLER	DESTEK HİZMETLER	<p>Vinyet 2: Sınıfınızda Ayşe adında işitmeyen bir öğrenciniz var. Ayşe'nin özel gereksinimine ilişkin pek bilgi sahibi değilsiniz. Ayşe öğretmeni olarak sizi çok seviyor ve sizinle iletişim kurmaya çalışıyor, fakat siz onun söylemeye çalıştıklarını anlayamıyorsunuz. Bu durumda neler hisseder/yaparınız?</p> <p>A)Ayşe'nin etkinliklere katılımını sağlamak için uygun öğretimsel uyarlamalar yaparım. B)Ayşe'nin özel gereksinimini bilen kişiler ve/veya kurumlar ile görüşür, yardım alırım. C)Kalabalık bir sınıfta Ayşe'yi anlamaya çabalamak benim işim değil. D)Ayşe ile iletişim kuramadığım için kendimi yetersiz hissedirim. E)Ayşe ile iletişim kuramadığım için üzülürüm, ama onun için bir şey yapamam.</p>	5 4 1 3 2

ENGELLER  
ÖNYARGILAR-  
TUTUMLAR-  
DÜŞÜNCELER

Vinyet 3: Sınıfınızda özel gereksinimli olduğuna ilişkin ciddi şüpheleriniz olan bir öğrenciniz var. Ailesine öğretici Rehberlik ve Araştırma Merkezine götürmesi gerektiğini söylediniz ancak aile ısrarlarınıza rağmen çocuğunu götürmek istemiyor. Bu durumda neler hissedersiniz/yaparsınız?

- A)Aile ile tekrar görüşür, ikna etmeye uğraşırım. 4
- B)Aileyi ikna etmek için Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki uzmanlardan destek alırım, aile ile görüşmelerini sağlarım. 5
- C)Aileyi ikna etmeye uğraşmak yerine, çocuğu Rehberlik ve Araştırma Merkezine kendim götürürüm. 3
- D)Ailenin kararına saygı duyuyorum, zorlayarak götürmesini sağlamanın doğru olmadığını düşünürüm. 1
- E)Aileyi ikna etmek için okul idaresinin gücüne başvururum. 2

ENGELLER  
DESTEK  
HİZMETLER

Vinyet 4: Bir ortaokulda branş öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan özel eğitim öğretmeni arkadaşınız var. Arkadaşınız çok yoğun olduklarından, yeterli ve doğru değerlendirme yapamadıklarından yakınıyor. Rehberlik ve Araştırma Merkezine yönlendirdiğiniz öğrencilerinizin raporlarını incelediğinizde özel gereksinimi ne olursa olsun her raporda aynı testin kullanıldığını ve tek bir değerlendirme aracı ile karar verildiğini, raporda aynı ifadelerin sıkça kullanıldığını fark ediyorsunuz. Bu durumda hissedersiniz/yaparsınız?

- A)Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki yetkililere durumu bildiririm, gerekli yerlere şikâyet ederim. 4
- B)Rehberlik ve Araştırma Merkezine giden ailelere durumu bildiririm. 3
- C)Raporları incelemenin ve yorumlamanın benim işim olmadığını düşünürüm. 2
- D)Okul rehber öğretmenleriyle bağlantı kurarak, çocukların tekrar değerlendirilmesi için elimden geleni yaparım. 5
- E)Bu durumun bir sistem sorunu olduğunu ve benim müdahale sınırlarımı aştığını düşünürüm. 1



## ENGELLER

KAYNAŞTIRMA  
ÖĞRENCİSİNİN/  
AİLESİNİN/ÖĞR  
ETMENİN  
YIPRANMASI-  
ÇARESİZLİĞİ

Vinyet 5: Özel gereksinimli öğrencinizin ailesiyle görüşmenizde, çocuklarınızın durumu karşısında çaresizlik hissettiklerini anlatıyorlar. Yaşamları boyunca ona sahip çıkabileceklerini söylüyorlar fakat onlar öldükten sonra çocuklarını koruyacak kimsenin kalmayacağından yakınıyorlar. Bu durumda neler hissedersiniz?

- A)Aile ile görüşür, çocuğun kendi başına yaşamını devam ettirebilmesinde eğitimin öneminden bahsederek onu rahatlatırım. 3
- B)Aileyi psikolojik destek alabileceği kişiler/kurumlara yönlendiririm. 4
- C)Halime şükrederim. 1
- D)Bu durumda aileye yardımcı olamadığım için çaresizlik hissedirim. 2
- E)Çeşitli destek kuruluşlarının olduğunu ve onlar öldükten sonra kurumların var olmaya devam edeceğini belirterek aileye destek olurum. 5

## ENGELLER

EĞİTİM  
PROGRAMLARI

Vinyet 6: Sınıfınızda çocuklardan bir yazı yazmasını/etkinlik yapmasını istediniz. Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrenciniz Meltem yazı yazma/etkinlik yapma konusunda diğer öğrencilerden geride kalıyor fakat arkadaşları arasında küçük düşmemek adına defterine yazı yazarmış gibi yaparak noktalar koyuyor/etkinliği yaparmış gibi görünmeye çaballıyor. Bu durumda neler hissedersiniz?

- A)Meltem'in yanına gider, sıftaki çocukların dikkatini çekmeden yazı yazmasına/etkinliği devam ettirebilmesine rehberlik ederim. 4
- B)Etkinlik sırasında Meltem'in bu durumuna göz yumarım ama uygun zamanlarda yazma becerilerine bireysel destek veririm. 5
- C)Meltem'e seviyesine uygun ev ödevleri veririm. 3
- D)Meltem'in bu durumu ile ilgilenemem, sıftaki öğrencilerle günlük programıma devam ederim. 2
- E)Meltem'in sınıfa ve sınıf etkinliklerine uyum sağlayamadığını düşünürüm 1

## ENGELLER

### YASA-SİSTEM- ÜLKE POLİTİKALARI

Vinyet 7: Sınıfınıza uzun zamandır okul arayışı içerisinde olan özel gereksinimli bir öğrenci geldi. Bu öğrenci birçok okul tarafından geri çevrilmiş, bazı okulların deneme süreci sonrasında öğrencinin okula devam etmesi engellenmiş. Okul yönetimi tarafından sizin sınıfınıza verilmiş ve sınıfınızda deneme süreci geçirilmesi isteniyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A) Öğrencinin kendisi ve özel gereksinimine ilişkin bilgi edim, etkinliklerde düzenleme yaparım. 5
- B) Öğrencinin sınıf arkadaşlarını bilgilendirir, akran desteği vermeye yönlendiririm. 5
- C) Sınıfıma kabul etimeme hakkım olmadığımı biliyorum ancak engelli öğrenciler hakkında bir şey bilmiyorum, ona yardımcı olmam çok zor. 4
- D) Aileye/Okul yönetimine öğrencinin sınıfı uyum sağlayabilirse devam edebileceğini, uyum sağlayamıyorsa ayrılması gerektiğini söylerim. 3
- E) Öğrenci önceki okullarında da sorun yaşadığı için uyumsuz olacak ve ayrılması gerekecek, diye düşündüm. 2

## ENGELLER

### EĞİTİMCİLERİN YETERSİZLİĞİ

Vinyet 8: Sınıfınızdaki öğrencilere projeksiyon cihazını kullanarak hikaye anlatmak istiyorsunuz, duvarda resimler ve panolar olduğu için tavana yansıtarak hikâyeyi anlatma yoluna gidiyorsunuz. Bütün öğrenciler yere yatıyor ve tavana yansıtılan hikâyeyi eğlenerek izliyor. Sınıfıta çok kalmı göznlük kullanan öğrenciniz Deniz ise tavana yansıtılan resimleri görmeye zorlanıyor, bazen göremiyor o nedenle dikkati dağılıyor, bakmıyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A) Deniz'e istediği başka bir şeyi yapmasına izin veririm 2
- B) Deniz'in de görebilmesi için sınıfın bir duvarını boşaltıp/ hikâyeyi duvara yansıtırım 5
- C) Bu etkinlikte herhangi bir düzenleme yapamam, daha sonraki etkinlikleri planlarken Deniz'i de dikkate alırım 3
- D) Deniz'in sandalyeye oturarak bilgisayar ekranından izlemesini desteklerim 4
- E) Öğrencilerimle etkinliğe devam ederim, Deniz'e özel bir düzenleme yapmam. 1

ENGELLER

DESTEK  
HİZMETLER

Vinyet 9: İlkokul ve sonraki kademelerden birinde öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıfınızda özel gereksinimli bir öğrenciniz var. Sınav yapacaksınız. Özel gereksinimli öğrenciye normal gelişim gösteren öğrencilere sorduğunuz gibi sorular sorarsanız özel gereksinimli öğrenci yapamıyor ve bu durumda sınıfta kalıyor fakat sınıfta bırakma gibi bir hakkınız yok. Bu durumda ne yapmanız gerektiğiyle ilgili kafanız karışık, ne yapmanız gerektiğini okulun rehber öğretmenine danışyorsunuz. Fakat rehber öğretmenin de bu durum hakkında bir bilgisi yok. Bu durumda yaklaşmanız nasıl olur?

- A) Öğrencime yapabileceği sorulardan oluşan özel sınav kâğıdı hazırlar, ayrı sınav yaparım. 2
- B) Öğrencime ifadeleri yalınlaştırarak, açıklayıcı resimler ekleyerek, anlayabileceği şekilde destek olarak aynı soruları sorarım ve sınavı tüm öğrencilerle aynı anda yaparım. 4
- C) Öğrencimin BEP (Bireysel Eğitim Programı) inde yer alan amaçlar doğrultusunda bir sınav hazırlar ve sınavı tüm öğrencilerle aynı anda yaparım. 5
- D) Öğrencime arkadaşlarının yanında kötü hissettirmemek için aynı anda sınavı yapar, daha sonra ona özel bir sınav yaparım. 3
- E) Sınav kâğıdını dikkate almam, yeterli puan vererek sınıfı geçmesini sağlarım. 1

ENGELLER

ÖNYARGILAR-  
TUTUMLAR-  
DÜŞÜNCELER

Vinyet 10: Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Sınıf öğretmeni bir arkadaşınızın sınıfına araştırma yapmak üzere gidiyorsunuz. Arkadaşınızın sınıfında iki özel gereksinimli çocuk var. Sınıfa geldiğinizde size sınıftaki çocukları tanıtıyor. Özel gereksinimli çocukları ise "bu öğrenci engelli, bu öğrenci de engelli" diye tanıtıyor. Bu durumda neler hissedersiniz/yaparsınız?

- A) Arkadaşımın bu öğrencilerin engelli olduğunu belirtmesinde bir sorun görmem 1
- B) Arkadaşımın bu öğrencileri engelden ibaret görmesi karşısında üzülürüm 2
- C) Arkadaşıma söyleminin uygun olmadığını belirtir, doğrusunu anlatırım. 4
- D) Arkadaşımın aynı sözüğü ikinci kez söylemesine fırsat vermeden, ben doğrusunu söylerim. 5
- E) Çocukların özelliklerinden bahsetmesi gerekli diye düşünüyorum. 3

ENGELLER

EĞİTİMCİLERİN  
YETERSİZLİĞİ

Vinyet 11: Anasınıfında çalışıyorsunuz. Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrenciniz Merve, siz diğer çocuklarla bir oyun oynarken, etkinliğe katılmak istiyor. Etkinlik sırasında uyum sorunu yaşıyor ve öğretmen yardımcısı/bakıcı anne bu durumu fark edince "Merve hiçbir zaman etkinliğe katılmıyor, katılınca da böyle yapıyor." diyerek çocuğu etkinliktan çıkarıyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A)Öğretmen yardımcısı/bakıcı anne böyle bir durumda yapılabilecek en uygun çözümü uygulamıştır. Dolayısıyla saygıyla karşılarım. 2
- B)Öğretmen yardımcısının/bakıcının annenin yaptığını onaylamam. Merve'nin oyuna/etkinliğe kaldığı yerden devam etmesini sağlarım. 5
- C)Merve'ye bu şekilde davranan öğretmeni öğretmen yardımcısı/bakıcı anneye etkinlik sonrasında yaptığının yanlış olduğunu söyleyeyim, doğrusunu anlatırım. 3
- D)Merve'nin katılabileceği yeni bir etkinlik planlayarak tüm çocukların katılımını sağlarım. 4
- E)Merve'yi oyundan çıkararak etkinliğin bozulmasını önlediği için onu takdir ederim. 1

ENGELLER

ÖNYARGILAR-  
TUTUMLAR-  
DÜŞÜNCELER

Vinyet 12: Okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz. Etkinlik sırasında Çağlar adında özel gereksinimli öğrencinizin yardımı ihtiyacı olduğunu fark ediyorsunuz. Yanındaki arkadaşına Çağlar'a yardım etmesini söylüyorsunuz. Çocuk size "Öğretmenim ben özürlülere pas vermiyorum." ifadesiyle karşılık veriyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A)Öğrencime tepkisinin doğru olmadığını belirtir, nasıl davranması gerektiğini anlatırım. 4
- B)Öğrencilerimin eksikliklerini giderecek, empati yapmalarını sağlayacak etkinlikler planlarım. 5
- C)Öğrenciler arasında yaşanan iletişime öğretmen olarak benim karışmamam gerektiğini düşünürüm. 2
- D)Öğrenciyi yardım etmesi için zorlarım. 3
- E)Bu cevabı veren öğrencimin duygularını rahatlıkla ifade eden, öz-güveni yüksek bir çocuk olduğunu düşünürüm. 1

OLANAKLAR KİŞİLER

Vinyet 13: Özel gereksinimli bir öğrencinin sınıfınıza kaydolması ile bir stajyer öğrencinin sınıfınızda staj yapmasının aynı döneme denk geleceğini öğreniniz. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- 4 A)Stajyer öğrencinin gelmesine sevinirim, özel gereksinimli öğrenciyle ilgilenmeme yardımcı olur, diye düşünürüm.
- 5 B)Stajyer öğrencinin konuya ilişkin araştırma yapmasını ve etkinlik planlama-uygulamada görüşlerini paylaşarak bana destek olmasını isterim.
- 3 C)Stajyer öğrencinin gelmesi süreci etkilemez, sınıf ve etkinlikleri özel gereksinimli öğrenciye uygun şekilde düzenlerim.
- 2 D)Stajyer öğrenciyi öğrencimle birebir ilgilenmesi için görevlendirerek sınıftaki diğer çocuklarla ilgilenirim.
- 1 E)Stajyer öğrencinin de özel gereksinimli öğrencinin de sınıfıma gelmesini istemediğimi belirtirim.

ENGELLER ÖĞRETMENE BASKI VE BEKLENTİLER

Vinyet 14:Kırsal bir bölgede öğretmenlik yapıyorsunuz. İki özel gereksinimli öğrencinin okula kayıt yaptırması gerekiyor. Okulda iki öğrencinin de eğitim düzeylerine uygun sadece sizin sınıfınız bulunmaktadır. Okul müdürü iki özel gereksinimli öğrencinin sizin için zor olacağını söyleyerek, bunlardan birini tercih etmenizi söylüyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- 5 A)Her iki öğrencinin de kayıt yaptırmasını sağlarım.
- 4 B)Uyum problemi yaşamazlarsa, her ikisini de kabul ederim.
- 3 C)Sınıftaki öğrenci sayısı azaltılırsa, her ikisini de kabul ederim.
- 2 D)Müdür bu şekilde karar verdiyse, iki öğrenciden birini seçerim.
- 1 E)İki öğrencinin de özel eğitim okullarına yönlendirilmesini isterim.

## ÖNEM-YARAR

## ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DESTEKLEME

Vinyet 15: Sınıfınıza dört yaşında otizm tanısı almış bir çocuk kaydoldu. Başladığında hiç konuşmuyor, diğer çocuklarla yan yana geldiğinde eşyaları ellerinden almak için çekiştiriyor, arkadaşına zarar veriyordu. Kendi başına yemek yiyemiyor, yönergeleri takip edemiyordu. Aradan geçen iki ayda çocuk arkadaşlarıyla kısa süreli paylaşımlarda bulunmaya, kaşık-çatalı kendi başına kullanmaya ve yönergeleri izlemeye başladı. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A) Bu durumun devamlılığı için çabalar, çalışmalara devam ederim. 5
- B) Erken eğitimin önemli olduğunu düşünürüm. 3
- C) Bu duruma çok sevinirim. 4
- D) Önyargılarım azalmaya başlar, kaynaştırmaya daha ılımlı yaklaşırım. 2
- E) Aslında çocuk bir özel eğitim okuluna giderek daha kısa sürede bu duruma ulaşabilirdi. 1

## ENGELLER

## FİZİKSEL KOŞULLAR

Vinyet 16: Sınıfınıza Ali adında tekerlekli sandalye kullanan bir öğrencinin geleceği haberini alıyorsanız fakat sizin için ayrılan sınıf okulun üçüncü katında ve okulun asansörü yok. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A) Okul yönetimi ile konuşup, sınıfın giriş kata alınmasını sağlarım. 5
- B) Ali'yi taşıyarak/taşıtarak sınıfa ulaşmasını sağlarım. 4
- C) Okulum işleyişine bir öğretmen olarak karışamayacağım için herhangi bir şey yapmam. 2
- D) Okulun Ali için uygun olmadığını belirtir, uygun bir özel eğitim okuluna gitmesini belirtirim. 1
- E) Okul yönetimine durumu belirtir, çözüm yolu bulmalarını talep ederim. 3

ÖNEM-YARAR  
ÖĞRETMENİN  
ETKİLİLİĞİNİ  
ARTTIRMA

Vinyet 17: Sınıfınızda işitmeyen bir öğrenciniz var. Okulun rehber öğretmeni öğrencinizi için farklı materyaller kullanarak ve etkinlikler yaparak onun da derse katılımını sağlamanız gerektiğini belirtiyor. Araştırma yapabileceğiniz olanaklarınız, kullanabileceğiniz materyaller ve danışabileceğiniz uzmanlar var. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- 4 A) Kendimi geliştirir ve yenilerim.  
5 B) Uzman desteği alarak, gerekli materyalleri ve olanakları kullanırım.  
2 C) Bütün bunlar benim yükümü azaltmaz, maalesef, diye düşünürüm.  
3 D) Sorumluluğumun azaldığını hissederim.  
1 E) Bu konuda bilgim olmadığı için başka bir sınıfı verilmesini isterim.

ÖNEM-YARAR  
ERKEN EĞİTİM  
VE BAŞARI

Vinyet 18: Bir ortaokul öğretmenisiniz. Sınıfınızdaki öğrencilerinizden birinin arkadaşıyla konuşmaları dikkatinizi çekiyor. Öğrenci, arkadaşına bir sonraki sene okul öncesi eğitimine başlayacak olan Down sendromlu kardeşinden ve ailesinin kardeşi için iyi bir okul arayışı olduğundan bahsetmektedir. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- 3 A) Kardeşi hakkında detaylı bilgi edinir, uygun okul ile öğretmen araştırırım.  
4 B) Kardeşi hakkında ailesi ile görüşür, öneriler sunar, yönlendirme yaparım.  
5 C) Kardeşimin durumunu görüşebilecekleri bir uzmana yönlendiririm.  
2 D) İçim sızlar, bu durumdan aile olarak ne kadar çok etkilendiklerini düşünürüm  
1 E) Kardeşine okul bulmanın ailesinin görevi, ders çalışmanın ise kendisinin görevi olduğunu söyleyerek uyarırım.

## ÖNEM-YARAR

### TUTUMLAR VE BAKIŞ AÇISILARININ GELİŞMESİ

Vinyet 19: Özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşıyla olan olumlu iletişimi öğrencilerden birinin velisi olan Nesrin hanımın dikkatini çekiyor. Nesrin hanım bu gözlemini, özel gereksinimli öğrencinin bu sınıfta olmasını istemeyen bir velinin de dâhil olduğu bir sınıf toplantısında anlatıyor. Bu durumda hisseder/yaparsınız?

- A) Bu durumu fırsat eğitimine çevirip, kaynaştırma eğitiminin yararlarından bahsedirim. 5
- B) Velinin bu durumu toplantıda paylaşmasının diğer veliyi ikna edeceğini düşünürüm. 4
- C) Veliyi bu iletişimi fark edip, paylaştığı için tebrik ederim. 3
- D) Velilere herkesin kendi çocuğundan sorumlu olduğunu belirtirim. 2
- E) Velilere toplantıda konuşulacakların öğretmen liderliğinde sürdürülmesi gerektiğini vurgularım. 1

## ÖNEM-YARAR

### ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DESTEKLEME

Vinyet 20: Sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencilerden Fidan genellikle sınıfın arka sıralarında oturmayı tercih eden vd.adaşlarıyla çok iletişimi olmayan bir çocuktur. Sınıfa özel gereksinimli bireylerle yaşantısı olan Can adında bir öğrenci başlar. Can ile Fidan'ın iletişimi arttııkça sınıftaki diğer öğrencilerin de Fidan'a karşı yaklaşımı olumlu yönde değişmeye başlar. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A) Can'ın diğer arkadaşlarına olumlu bir model olduğunu düşünürüm. 3
- B) Can ile Fidan'ın etkileşim kurabileceği etkinlikleri artırmam gerektiğini düşünürüm. 4
- C) Öğrencilere Fidan ile iletişim kurabilecekleri çeşitli görevler vermem gerektiğini düşünürüm. 5
- D) Can'ı tebrik etmem gerektiğini düşünürüm. 2
- E) Can ile Fidan'ın çok iletişim kurmasının Can açısından doğru olmadığını düşünürüm. 1





OLANAKLAR KİŞİLER

Vinyet 21: Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Sınıfınızda bilgisayar öğretmenliği bölümü öğrencileri var. Dersinizde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bir konuyu anlatıyorsunuz. Öğrenciler bunun kendileri için bir yararının olmadığını söyleyerek, konuyu hızlıca geçmenizi istiyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A)Özel gereksinimliliği bilmenin herkes için insani bir görev olduğunu söylerim. 2  
B)Sınıflarımda özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, bu eğitimi almaları gerektiğini söylerim. 4  
C)Özel gereksinimlileri anlayabilmeleri için okullara ziyafet düzenler, uygulama yaptırırım. 3  
D)Özel gereksinimlilerin anlattığı bir video-hikâye ile dikkatlerini çekerim. 5  
E)Özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma-ihdimallerinin düşük olduğunu düşünerek onlara hak veririm ve konuyu kısa keserim. 1

ENGELLER YASA-SİSTEM-  
ÜLKE POLİTİKALARI

Vinyet 22: Görme engelli bir öğrenciniz bir arkadaşına toplumsal hayatta karşılaştığı sıkıntılardan bahsediyor. Kendileri için yapılan yollardaki sarı kabartmaların bazen yerlerinden sökülerek çıktığını, yürümelerini kolaylaştırmak yerine aksamalarına ve düşmelerine neden olduğunu anlatıyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A)Bu durumun düzeltilmesini gerekli yerlerden talep ederim. 5  
B)Bu konuda toplumu bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini düşünürüm. 4  
C)Bu konuda öğrencime hak veririm. 3  
D)Bu düzenlemelerin yeni olduğunu zamanla düzeleceğini düşünürüm. 1  
E)Bu konuda duyarlı olmadığımızı düşünürüm. 2



ENGELLER

AİLE VE  
TOPLUMA  
İLİŞKİN  
ENGELLER

Vinyet 23: Özel bir özel eğitim kurumunda eğitimini sürdüren zihinsel yetersizliği olan Alper'in Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından kaynaştırma sınıfına devam etmesi uygun görülüyor. Ancak ailesi Alper'in kaynaştırma sınıfında zorlanacağını düşünerek endişeleniyor. Ailesinin endişe ve korkusu nedeniyle Alper kaynaştırma sınıfına gidemiyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A)Alper için üzülür, ailesiyle görüşerek kaynaştırma sınıfına devam etmesi gerektiğini anlatırım. 4
- B)Alper'in ailesinin, kaynaştırma sınıfına devam eden öğrenci velileriyle görüşmesini sağlarım. 5
- C)Aile eğitimi konusunda yetersiz olduğumuzu düşünürüm. 3
- D)Alper'in ailesine kaynaştırma sınıfında problemlerle karşılaşabileceklerini düşünerek hak veririm, 2
- E)Alper'in eğitimine özel eğitim kurumunda devam etmesi gerektiğini düşünürüm. 1

ÖNEM-YARAR

ÖĞRETMENİN  
ETKİLİLİĞİNİ  
ARTTIRMA

Vinyet 24: Ortaokul/ise düzeyinde bir sınıfın öğretmeni olan Ali öğretmen Ada'nın hikâyesini şöyle anlatıyor. "Sınıftaki öğrenciler arasında gruplaşmalar vardı. Ada başladığında. Ancak, özel gereksinimi nedeniyle Ada hiçbir gruba dâhil olamadı. Ada'nın sınıf içi uyumunu artırmak için birçok etkileşimi nedeniyle Ada hiçbir gruba dâhil olamadı. Ada'nın yöntem ve teknik kullanmaya başladık. Sınıftaki gruplaşmalar yavaş yavaş çözülmeye ve yok olmaya başladı, birlikte eğitim/kaynaştırma sürecine bir geçiş sağlandı böylece." Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A)Uygun yöntem-teknik kullanımıyla süreçte üst düzey yarara erişilebildiğini düşünürüm. 5
- B)Kaynaştırma eğitimine başlamadan önce öğrencileri hazırlamanın önemli olduğunu düşünürüm. 4
- C)Ali öğretmeni takdir eder, örnek alırım, kaynaşturmaya olan destek ve inancım artar. 3
- D)Gruplaşmanın azalmasını kaynaştırma süreci ile doğrudan ilgili olmadığını düşünürüm. 2
- E)Bu örneğin genel durumu yansıtmadığını, kaynaştırma sınıflarında gruplaşmaların daha çok olacağını düşünürüm. 1



## ENGELLER

### ÖNYARGILAR- TUTUMLAR- DÜŞÜNCELER

Vinyet 25: Üniversitede akademisyen olduğumuzu düşünün. Dersinizde kaynaştırmanın kaç yaşında başlaması gerektiğine ilişkin bir soru soruyorsunuz. Bir grup öğrenci kaynaştırmanın ilköğretim döneminde başlaması gerektiği görüşünde. Bu durumda eller hisseder/yaparsınız?

- A)Kaynaştırmanın kesinlikle okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini anlatırım. 4  
B)Bir sonraki derste tartışmak üzere bu konuda araştırma ödevi veririm. 3  
C)Bu düşüncelerinin nedenlerini sorarım. 2  
D)Kaynaştırma için en ideal dönemin ilköğretim dönemi olduğunu vurgularım. 1  
E)Bu konuda en doğru ölçütün çocuğun hazır olduğu yaş olduğunu belirtirim 5

## ÖNEM-GEREK- YARAR

### ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNİ DESTEKLEME

Vinyet 26: Bir anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığınızı düşünün. Sınıfınıza iki yıldır devam eden Öykü isimli öğrencinize yardımlaşma/paylaşmaya ilişkin davranışlar kazandırmada zorluk çekiyorsunuz. Sınıfınıza Barış adında özel gereksinimli bir öğrenci başlıyor. Çocuklarla eşli dans etkinliği yaparken, Barış ve Öykü arasındaki yardımlaşmaya dayalı olumlu iletişim dikkatinizi çekiyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

- A)Barış ve Öykü'yü eşleştirmekle başlayarak, bütün öğrencilerin kaynaşmasını sağlarım. 5  
B)Barış ve Öykü'yü etkinliklerde eşleştirmeye devam ederim. 4  
C)Barış ve Öykü'yü kutularım/ödüllendiririm. 2  
D)Kaynaştırmanın tüm çocuklara yarar sağlayabildiğini düşünürüm. 3  
E)Barış'ın Öykü ile daha fazla iletişim kurmaması gerektiğini düşünürüm. 1



\*\*\*\*\*

Vinyet 15 ile eşdeğer olan soru.

Vinyet 27: Sınıfınıza dört yaşında otizm tanısı almış bir çocuk kaydoldu. Başladığında hiç konuşmuyor, diğer çocuklarla yan yana geldiğinde eşyaları ellerinden almak için çekiştiriyor, arkadaşına zarar veriyordu. Kendi başına yemek yiyemiyor, yönergeleri takip edemiyordu. Aradan geçen iki ayda çocuk arkadaşlarıyla kısa süreli paylaşımlarda bulunmaya, kaşık-çatalı kendi başına kullanmaya ve yönergeleri izlemeye başladı. Bu durumla neler hisseder/yaparsınız?

A)Önyargılarım artmaya başlar, kaynaştırmanın etkililiğini sorgularım.

B)Bu duruma çok sevinirim.

C)Çocuk bir özel eğitim kurumuna gitseydi, bu duruma ulaşması çok daha fazla zaman alabilirdi.

D)Bu durumun devamlılığı için çabalamak yerine, diğer öğrencilerimle olan çalışmalara devam ederim

E)Erken eğitimin önemli olduğunu düşünürüm.

1  
3  
4  
2  
5

\*\*\*\*\*

Vinyet 23 ile eşdeğer olan soru.

Vinyet 28: Özel bir özel eğitim kurumunda eğitimini sürdüren zihinsel yetersizliği olan Alper'in Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından kaynaştırma sınıfına devam etmesi uygun görülüyor. Ancak ailesi Alper'in kaynaştırma sınıfında zorlanacağını düşünerek endişeleniyor. Ailesinin endişe ve korkusu nedeniyle Alper kaynaştırma sınıfına gidemiyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?

A)Aile eğitimi konusunda başarısız olduğumuzu düşünürüm.

B)Alper'in eğitimine özel eğitim kurumunda devam etmesi gerektiğini düşünürüm.

C)Alper için üzülür, ailesiyle görüşerek kaynaştırma sınıfına devam etmesi gerektiğini anlatırım.

D)Alper'in ailesine kaynaştırma sınıfının öneminden bahseder ve herhangi bir sorun yaşamayacaklarını söylerim.

E)Alper'in ailesini ikna etmek için planlanacak görüşmeleri anlamsız bulurum.

3  
1  
5  
4  
2





**Ek 4: Uzman Görüşü Doğrultusunda KİEGA'da Düzeltme Yapılan  
Vinyetlerin Eski ve Yeni Halleri**

Vinyet	Eski hali	Yeni hali
V2	<p>Sınıfınızda Ayşe adında işitmeyen bir öğrenciniz var. Ayşe'nin özel gereksinimine ilişkin pek bilgi sahibi değilsiniz. Ayşe öğretmeni olarak sizi çok seviyor ve sizinle iletişim kurmaya çalışıyor, fakat siz onun söylemeye çalıştıklarını anlayamıyorsunuz. Bu durumda neler hissedersiniz/neler yaparsınız?</p> <p>A)Ayşe'nin etkinliklere katılımını sağlamak için programda O'na uygun düzenlemeler yaparım. B)Ayşe'nin özel gereksinimini bilen kişiler ve/ya kurumlar ile görüşür, yardım alırım. C)Kalabalık bir sınıfta Ayşe'yi anlamaya çabalamak benim işim değil. D)Ayşe ile iletişim kuramadığım için kendimi yetersiz hissederim. E)Ayşe ile iletişim kuramadığım için üzülürüm.</p>	<p>Sınıfınızda Ayşe adında işitmeyen bir öğrenciniz var. Ayşe'nin özel gereksinimine ilişkin pek bilgi sahibi değilsiniz. Ayşe öğretmeni olarak sizi çok seviyor ve sizinle iletişim kurmaya çalışıyor, fakat siz onun söylemeye çalıştıklarını anlayamıyorsunuz. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?</p> <p>A)Ayşe'nin etkinliklere katılımını sağlamak için uygun öğretimsel uyarlamalar yaparım. B)Ayşe'nin özel gereksinimini bilen kişiler ve/veya kurumlar ile görüşür, yardım alırım. C)Kalabalık bir sınıfta Ayşe'yi anlamaya çabalamak benim işim değil. D)Ayşe ile iletişim kuramadığım için kendimi yetersiz hissederim. E)Ayşe ile iletişim kuramadığım için üzülürüm, ama onun için bir şey yapamam.</p>
V4	<p>Bir ortaokulda branş öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz. Rehberlik araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmeni arkadaşınız var. Arkadaşınız çok yoğun olduklarından, yeterli ve doğru değerlendirme yapamadıklarından yakınıyor. Rehberlik araştırma merkezine yönlendirdiğiniz öğrencilerinizin raporlarını incelediğinizde her raporda aynı zekâ testinin kullanıldığını ve tek bir değerlendirme aracı ile karar verildiğini, raporda aynı ifadelerin sıkça kullanıldığını fark ediyorsunuz. Bu durumda neler yaparsınız?</p> <p>A)Rehberlik araştırma merkezindeki yetkililere durumu bildirir, gerekli yerlere şikâyet ederim. B)Rehberlik araştırma merkezine giden aileye durumu bildirir, aileyi uygun bir kuruma yönlendiririm. C)Raporları incelemenin ve yorumlamanın benim işim olmadığını düşünürüm. D)Okul rehber öğretmeniyle bağlantı kurarak çocuğun tekrar değerlendirilmesi için elimden geleni yaparım E)Bu bir sistem sorunu benim müdahale sınırlarımı aşıyor.</p>	<p>Bir ortaokulda branş öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan özel eğitim öğretmeni arkadaşınız var. Arkadaşınız çok yoğun olduklarından, yeterli ve doğru değerlendirme yapamadıklarından yakınıyor. Rehberlik ve Araştırma Merkezine yönlendirdiğiniz öğrencilerinizin raporlarını incelediğinizde özel gereksinimi ne olursa olsun her raporda aynı testin kullanıldığını ve tek bir değerlendirme aracı ile karar verildiğini, raporda aynı ifadelerin sıkça kullanıldığını fark ediyorsunuz. Bu durumda hisseder/yaparsınız?</p> <p>A)Rehberlik ve Araştırma Merkezindeki yetkililere durumu bildirir, gerekli yerlere şikâyet ederim. B)Rehberlik ve Araştırma Merkezine giden ailelere durumu bildiririm. C)Raporları incelemenin ve yorumlamanın benim işim olmadığını düşünürüm. D)Okul rehber öğretmenleriyle bağlantı kurarak, çocukların tekrar değerlendirilmesi için elimden geleni yaparım E)Bu durumun bir sistem sorunu olduğunu ve benim müdahale sınırlarımı aştığını düşünürüm.</p>



<p>V5</p>	<p>Özel gereksinimli öğrencinizin ailesiyle görüşmenizde, çocuklarının durumu karşısında çaresizlik hissettiklerini anlatıyorlar. Yaşamları boyunca ona sahip çıkabileceklerini söylüyorlar fakat onlar öldükten sonra çocuklarını koruyacak kimsenin kalmayacağından yakınıyorlar. Bu durumda neler hissedersiniz?</p> <p>A)Veli ile görüşür, çocuğun kendi başına yaşamını devam ettirebilmesinde eğitimin öneminden bahsederek onu rahatlatırım. B)Aileyi psikolojik destek alabileceği kişiler/kurumlara yönlendiririm. C)Halime şükrederim. D)Bu durumda aileye yardımcı olamadığım için çaresizlik hissedirim. E)Çeşitli destek kuruluşlarının olduğunu ve onlar öldükten sonra kurumların var olmaya devam edeceğini belirterek aileye destek olurum.</p>	<p>Özel gereksinimli öğrencinizin ailesiyle görüşmenizde, çocuklarının durumu karşısında çaresizlik hissettiklerini anlatıyorlar. Yaşamları boyunca ona sahip çıkabileceklerini söylüyorlar fakat onlar öldükten sonra çocuklarını koruyacak kimsenin kalmayacağından yakınıyorlar. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?</p> <p>A)Aile ile görüşür, çocuğun kendi başına yaşamını devam ettirebilmesinde eğitimin öneminden bahsederek onu rahatlatırım. B)Aileyi psikolojik destek alabileceği kişiler/kurumlara yönlendiririm. C)Halime şükrederim. D)Bu durumda aileye yardımcı olamadığım için çaresizlik hissedirim. E)Çeşitli destek kuruluşlarının olduğunu ve onlar öldükten sonra kurumların var olmaya devam edeceğini belirterek aileye destek olurum.</p>
<p>V8</p>	<p>Sınıfınızdaki öğrencilere projeksiyon cihazını kullanarak hikaye anlatmak istiyorsunuz, duvarda resimler ve panolar olduğu için tavana yansıtarak hikayeyi anlatma yoluna gidiyorsunuz. Bütün öğrenciler yere yatıyor ve tavana yansıtılan hikâyeyi eğlenerek izliyor. Sınıfta çok kalın gözlük kullanan öğrenciniz Deniz ise tavana yansıtılan resimleri görmeye zorlanıyor, bazen göremiyor o nedenle dikkati dağılıyor, bakmıyor. Bu durumda neler yaparsınız?</p> <p>A)İstedığı başka bir şeyi yapmasına izin veririm B)Deniz'in de görebilmesi için sınıfın bir duvarını boşaltıp/ hikâyeyi duvara yansıtırım C)Bu etkinlikte herhangi bir düzenleme yapamam, daha sonraki etkinlikleri planlarken Deniz'i de dikkate alırım D)Deniz'in sandalyeye oturarak bilgisayar ekranından izlemesini desteklerim E)Öğrencilerimle etkinliğe devam ederim, Deniz'e özel bir düzenleme yapmam.</p>	<p>Sınıfınızdaki öğrencilere projeksiyon cihazını kullanarak hikaye anlatmak istiyorsunuz, duvarda resimler ve panolar olduğu için tavana yansıtarak hikayeyi anlatma yoluna gidiyorsunuz. Bütün öğrenciler yere yatıyor ve tavana yansıtılan hikâyeyi eğlenerek izliyor. Sınıfta çok kalın gözlük kullanan öğrenciniz Deniz ise tavana yansıtılan resimleri görmeye zorlanıyor, bazen göremiyor o nedenle dikkati dağılıyor, bakmıyor. Bu durumda neler hisseder/yaparsınız?</p> <p>A)Deniz'e istediği başka bir şeyi yapmasına izin veririm B)Deniz'in de görebilmesi için sınıfın bir duvarını boşaltıp/ hikâyeyi duvara yansıtırım C)Bu etkinlikte herhangi bir düzenleme yapamam, daha sonraki etkinlikleri planlarken Deniz'i de dikkate alırım D)Deniz'in sandalyeye oturarak bilgisayar ekranından izlemesini desteklerim E)Öğrencilerimle etkinliğe devam ederim, Deniz'e özel bir düzenleme yapmam.</p>



V21	<p>Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Sınıfınızda bilgisayar öğretmenliği bölümü öğrencileri var. Dersinizde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bir konuyu anlatıyorsunuz. Öğrenciler bunun kendileri için bir yararının olmadığını söyleyerek, konuyu hızlıca geçmenizi istiyor. Bu durumda ne yaparsınız/düşünürsünüz?</p> <p>A)Özel gereksinimliliği bilmenin herkes için insani bir görev olduğunu söylerim. B)Sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, eğitimini almaları gerektiğini söylerim. C)Özel gereksinimlileri anlayabilmeleri için okullara ziyaret düzenler, uygulama yaptırırım. D)Özel gereksinimlilerin anlatıldığı bir video-hikâye ile dikkatlerini çekerim. E)Özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma ihtimallerinin düşük olduğunu düşünerek onlara hak veririm, konuyu anlatmam.</p>	<p>Üniversitede akademisyen olduğunuzu düşünün. Sınıfınızda bilgisayar öğretmenliği bölümü öğrencileri var. Dersinizde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin bir konuyu anlatıyorsunuz. Öğrenciler bunun kendileri için bir yararının olmadığını söyleyerek, konuyu hızlıca geçmenizi istiyor. Bu durumda neler hissedersiniz/yaparsınız?</p> <p>A)Özel gereksinimliliği bilmenin herkes için insani bir görev olduğunu söylerim. B)Sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerinin olabileceğini, bu eğitimi almaları gerektiğini söylerim. C)Özel gereksinimlileri anlayabilmeleri için okullara ziyaret düzenler, uygulama yaptırırım. D)Özel gereksinimlilerin anlatıldığı bir video-hikâye ile dikkatlerini çekerim. E)Özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma ihtimallerinin düşük olduğunu düşünerek onlara hak veririm ve konuyu kısa keserim.</p>
-----	---	--

TASLAK KİTAP



## **Ek 5: KİEGA'nın Kullanımı İle İlgili Açıklamalar**

Aşağıdaki e-posta adresine başvurması durumunda ölçeğin kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgiler, kullanıma hazır KİEGA formu ve izin belgesi isteyen tüm araştırmacılara ulaştırılabilir.

e-posta: [cemilekaral@gmail.com](mailto:cemilekaral@gmail.com)






**Ek 5: Özbaba (2000)'nın Geliştirmiş Olduğu Ölçeğin Kullanım İzni**



İLGİLİ MAKAMA,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı,  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı 128192201 nolu yüksek lisans öğrencisi Cemile  
KARA'nın, Doç.Dr.Neslihan AVCI danışmanlığında yapmakta olduğu  
"Bütünleştirme/Kaynaştırmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Ölçek  
Geliştirme Çalışması" adlı yüksek lisans tezinde ve tezden çıkaracağı yayınlarda geliştirmiş  
olduğum "Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği" nin  
kullanılması konusunda izin verdiğimi beyan ediyorum.

Nesrin ÖZBABA





**Ek 6: MEB Uygulama İzni**





T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2495742

17/06/2014

Konu: Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 10/03/2014 tarihli ve 1671 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Cemile KARA' nın "Bütünleştirme/Kaynaştırmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Zafer YILMAZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Açılı ile Aynıdır.

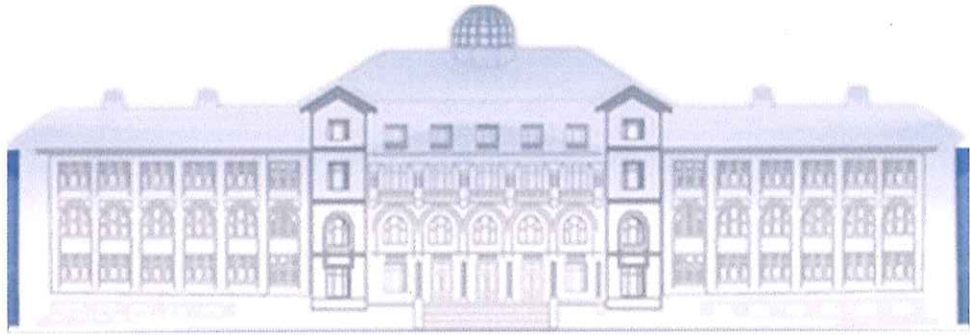
17.06.2014

Yaşar SUBAŞI  
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgun.meb.gov.tr> adresinden 45e1-1940-315e-9161-f791 kodu ile yapılabilir.







*GAZİ GELECEKTİR...*

