

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ KAYNAŞTIRMA  
UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARI BAKIŞ AÇILARINA  
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hamdi KARAMAN**

**AMASYA  
HAZİRAN, 2015**

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ KAYNAŞTIRMA  
UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARI BAKIŞ AÇILARINA  
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hamdi KARAMAN**

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

**Tezin Danışmanı  
Prof. Dr. Murat GÖKDERE**

**AMASYA  
KASIM, 2012**

**AÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. ... / ... / ....**

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. Murat GÖKDERE .....**

**Üye : .....**

**Üye : .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

.....

**Enstitü Müdürü**

## **BİLDİRİM**

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

**Hamdi KARAMAN**

... / ... / ....

## ÖNSÖZ

Ülkemizde son yıllarda özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili olarak yaşanan en büyük gelişmelerden biri, bu bireylerin akranları ile beraber eğitim görmelerinin yaygınlaşmış olmasıdır. Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciden sınıf öğretmenine, kaynaştırma öğrencisinin velisinden normal öğrencilere kadar birçok unsura faydaları vardır. Fakat kaynaştırma eğitiminin uygulama aşamasında ortaya çıkan sorunlardan dolayı bu faydalar gerçek manası ile görülememektedir. Bu çalışma kaynaştırma sürecindeki en önemli unsurlardan Sınıf Öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları sınıf öğretmeni adaylarının gözünden değerlendirilerek, kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yüksek lisans tez çalışmalarım sırasında danışmanlığımı yapan, araştırmalarım ve tez konumun belirlenmesi esnasında ve MEB'e atanmam sürecinde benden maddi manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam, sevgili ilim adamı Prof. Dr. Murat GÖKDERE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmalarım sırasında bana destek olan hocalarım Doç. Dr. Ahmet BACANAK ve Doç. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR'a sonsuz teşekkürler.

Tez çalışmalarım sırasında gerek Amasya'da gerekse de Amasya dışında bana destek olan değerli yüksek lisans arkadaşlarım Mücahit AYRA, Levent DEMİRİZ ve Fatih DEMİR'e, ayrıca atandıktan sonraki dönemde çalışmalarına desteğini esirgemeyen öğretmen arkadaşım Gülşen İNCEOĞLU'na sonsuz teşekkürler.

Bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan ve benden hiçbir desteği esirgemeyen çok değerli annem Emine KARAMAN ve babam Şevki KARAMAN'a ve tüm aileme sonsuz teşekkürler.

Hamdi KARAMAN

Amasya, 2015

## ÖZET

### **Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarının öğretmen adayları bakış açılarına göre değerlendirilmesi**

Bu çalışmanın amacı lisans öğreniminde özel eğitim dersi almış sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarından, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını değerlendirmektir. Araştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını sınıf öğretmeni adaylarının gözünden değerlendiren bir özel durum çalışmasıdır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Amasya ili merkez ilçesinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 44 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 22'si erkek 22'i kadındır. Araştırmanın örnekleme olasılıklı örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmada verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ve sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı ve NVivo nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; sınıf öğretmenlerinin sadece %14'ünün kaynaştırma uygulamaları açısından başarılı ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin %59'u sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarına göre, sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında orta seviyededirler ve sınıf öğretmenlerinin %27'si ise sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında düşük puanlar alarak başarısız bulunmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinden erkek öğretmenlerin 8 maddede lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri genel olarak gözlem formunun ölçme değerlendirme ile ilgili olan maddelerinden düşük puanlar almışlardır. Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık olarak 1/3'ü özel öğrencilerini dışlamakta, onların problemlerini çözememekte ve özel öğrencilerine karşı öfkeli davranmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin 1/4'ü özel öğrenciler için bireysel uygulamalar yapmamakta, 9'u ise sadece normal öğrencilerin başarısı ile ilgilenmekte ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi istememektedir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak 1/4'ü, özel eğitime muhtaç öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamakta, onlara yeterli zaman ayırarak bireysel çalışmalar yapmakta, onlarla akranları arasında ayırım yapmamakta ve onlara değerli olduğunu hissettirmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kaynaştırma Uygulamaları, Sınıf Öğretmenleri, Sınıf Öğretmeni Adaylar

## **ABSTRACT**

### **Evaluation of the inclusive applications in classrooms of class teachers according to perspective of preservice teachers**

The aim of the present study is to evaluate inclusive applications of class teachers in the classroom from the perspective of preservice teachers who received the private education course during the undergraduate education. The research is a special case study which evaluates the inclusive applications of class teachers from the perspective of preservice teachers. The research was carried out on 44 teachers having inclusive student in their class in the central district of Amasya in 2013-2014 academic year. In the survey, there are 22 male class teacher and 22 female class teachers. The sample of the study was selected with the purposive sampling method of probability sampling methods. In the study, classroom observation form and personal information form was prepared by the researchers to collect data. The obtained data was analyzed by using SPSS 18 package program and NVivo 9 software package.

According to the datas obtained from the research, it was seen that only %14 of class teachers have successful averages in terms of inclusive applications. %59 of the class teachers are mid-level in the inclusive applications according to the perspective of preservice teachers and %27 of the class teachers have been unsuccessful by taking low scores in the inclusive applications. Article 8 has emerged a significant difference in favor of male teachers among class teachers. Classroom teachers have received low scores on the overall substances related to the assessment of the observation form. Approximately 1/3 of the class teachers exclude their private students, they cannot solve their problems and act angry against their private students. 1/4 of the class teachers do not make individual applications for private students, only 9 of the class teachers are interested in success of normal students and they don't want inclusive student in their classrooms. Approximately ¼ of the class teachers are to ensure the socialization of students in need of private education, they are making individual studies by separating them enough time, they do not distinguish between them and their peers and they make them feel that they are valuable.

**Keywords:** Inclusive applications, Class teachers, Preservice teachers

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	V
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
MODELLER LİSTESİ	XIII
GRAFİKLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIII

## BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı Ve Önemi.....	2
1.2 Problem Cümlesi ve alt cümleler.....	3
1.3 Sayıtlar.....	3
1.4 Sınırlılıklar.....	4
1.5 Tanımlar.....	4
Özel Eğitim.....	4
Kaynaştırma .....	4
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	4
En Az Kısıtlayıcı Ortam.....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR.....	5
2.1 Özel Eğitim .....	5



2.1.1 Özel Eğitimin Temel Amaçları .....	6
2.1.2 Özel Eğitimin Temel Özellikleri .....	6
2.1.3 Kaynaştırma Eğitimi .....	7
a. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı .....	10
b. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri .....	10
c. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri .....	11
c.1 Tam Zamanlı Kaynaştırma .....	11
c.2 Yarı Zamanlı Kaynaştırma .....	11
c.3 Tersine Kaynaştırma .....	12
d. Kaynaştırma Eğitimine Alınacak Öğrenciler .....	12
d.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler .....	12
d.2 İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler .....	12
d.3 Ortopedik Yetersizliği Olan Öğrenciler .....	13
d.4 Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler.....	13
d.5 Üstün Zekalı Ve Özel Yetenekli Öğrenciler .....	13
d.6 Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler.....	14
d.7 Otizm Rahatsızlığı Olan Öğrenciler .....	14
d.8 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler .....	15
d.9 Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler.....	15
d.10 Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler .....	15
e. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı .....	16
f. Kaynaştırmanın Yasal Dayanakları .....	18
g. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi .....	19
h. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri .....	21
h.1 Kaynak Oda Eğitimi .....	21
h.2 Sınıf İçi Yardım .....	21
h.3 Özel Eğitim Danışmanlığı.....	22
ı. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları .....	23
i. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü Ve Önemi.....	24
j. kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin	

yapabilecekleri.....	29
<b>k. Kaynaştırmayla İlgili Yapılan Çalışmalar .....</b>	<b>30</b>
k.1 Ulusal Çalışmalar.....	30
k.2 Uluslararası Çalışmalar .....	36

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>38</b>
3.1 Araştırma Modeli .....	38
3.2 Araştırma Grubu .....	38
3.3 Veri Toplama Araçları .....	38
3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu .....	38
3.3.2 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu .....	39
3.4 Veri Toplama Süreci .....	39
3.5 Verilerin Analizi .....	39

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>ARAŞTIRMA BULGULARI .....</b>	<b>41</b>
4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Demografik Bulgular.....	41
4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Nicel Bulgular .....	42
4.2.1 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları T Testi Bulguları.....	42
4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları ANOVA Bulguları.....	42
4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Ders Verdikleri Sınıfa Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları İle İlgili ANOVA Bulguları.....	43
4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Bireysel Ortalamaları İle İlgili Bulgular.....	44
4.2.5 Gözlem Formunun Madde Ortalamaları İle İlgili Bulgular.....	46
4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete İlişkin Gözlem Sonuçlarının Maddeler Bazında İstatistikî Bulgular.....	47

4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıfa Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Maddeler Bazında ANOVA Bulguları.....	50
4.2.8 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Maddeler Bazında ANOVA Bulguları.....	51
4.2.9 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nitel Gözlem Bulguları.....	52

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5.1 TARTIŞMA.....</b>	<b>55</b>
5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları .....	55
5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları .....	55
5.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Ders Verdikleri Sınıfa Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları.....	56
5.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Bireysel Ortalamaları .....	56
5.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Madde Ortalamaları .....	57
5.1.7 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete İlişkin Maddeler Bazında Gözlem Sonuçları .....	58
5.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Maddeler Bazında Gözlem Sonuçları .....	59
5.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıfa Göre Maddeler Bazında Gözlem Sonuçları.....	59
5.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Nitel Sonuçlar .....	60
<b>5.2 SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>62</b>
5.2.1 Sonuçlar.....	62
5.2.2 Öneriler.....	65
a. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	65
b. Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	67

## ALTINCI BÖLÜM

6.1 KAYNAKLAR.....	67
--------------------	----

## YEDİNCİ BÖLÜM

EKLER.....	75
------------	----

ÖZGEÇMİŞ.....	81
---------------	----

## **TABLolar LİSTESİ**

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Deneyim Ve Görev Yaptıkları Sınıf İle İlgili Frekans Ve Yüzde Bilgileri.....	41
Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri.....	43
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıfa Göre ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri.....	44
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Bireysel Ortalamalar.....	45
Tablo 8. Gözlem Formunun Madde Ortalamaları.....	46
Tablo 9. Gözlem Formunun Her Bir Maddesine Uygulanan T-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıfla İlgili Olarak Gözlem Formunun Her Bir Maddesine Uygulanan ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 11. Öğretmenlerin Deneyimleriyle İlgili Olarak Gözlem Formunun Her Bir Maddesine Uygulanan ANOVA Sonuçları.....	51
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formunun Nitel Kısmından Elde Edilen Davranış Yüzde Ve Frekansları.....	53

## **ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1. Kaynaştırma Sürecindeki Uygulamalar.....	5
---------------------------------------------------	---

## **MODELLER LİSTESİ**

Model 1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında sergiledikleri davranışlar.....	52
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **GRAFİKLER LİSTESİ**

Grafik 1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf kaynaştırma uygulamalarındaki davranışları.....	54
---------------------------------------------------------------------------------------	----

## KISALTMALAR LİSTESİ

**BEP:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**N:** Kişi sayısı

**F:** Frekans

**Ss:** Standart sapma

**Sd:** Serbestlik derecesi

**T:** t değeri (t-testi için)

**%:** yüzde

**P:** Anlamlılık seviyesi

## BİRİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

#### 1.GİRİŞ

İnsanlar kendilerinden beklenen davranışları yerine getirebilmek ve kendi çevrelerine uyum sağlayabilmek için eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitim, Sönmez (1994) tarafından “İnsanların davranışlarını oluşturulmak istenen yönde değiştirmek amacıyla tasarlanan bir sistemdir” olarak ifade edilmiştir. Özel eğitim ise, üstün yetenekli bireyleri potansiyellerinin en üstüne çıkmasını sağlayan, yetersiz durumları engel olmaktan çıkararak, engelli bireyleri kendi kendine yeter hale getirip toplumla kaynaşmasını sağlayan ve üretici bireyler olmasını sağlayacak becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2001). Özel gereksinimli bireylerin sayısı günümüzde önceki yıllara göre daha fazla artış göstermiştir. Dünya nüfusunun % 14’ü, ülkemiz nüfusunun ise % 12.29’u özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır. Bu verilere göre ülkemizde yaklaşık olarak 6.5 milyon özel gereksinimli birey bulunmaktadır. Bu sayı ülkemiz için küçümsenecek bir büyüklükte değildir. Normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakları vardır. Özel gereksinimli bireylerin de toplumun normal birer üyeleri olarak yaşamaları ancak bu şekilde sağlanabilecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri ancak eğitimle giderilebilmektedir. Akranlarından farklı olan özel gereksinimli bireyler sahip oldukları potansiyele göre aldıkları eğitimle bu farklılıkları en az seviyeye indirebilirler.

Fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal farklılıklar yüzünden normal eğitimden yararlanamayan öğrenciler eksikliklerini giderebilmek için akranları ile aynı ortamda eğitim alırlar. Özel gereksinimi olan bireyler için özel olarak düzenlenmiş eğitim programları ve bu programları yürütecek olan eğitim personeline ihtiyaç vardır. Eğitim ortamının da bunlara göre düzenlenmesi gerekir (Ekşi, 2010). Özel gereksinimi olan bireylerin topluma kazandırılmaları eğitim imkânlarının özel gereksinimli bireylere göre sunulmasına bağlıdır. Özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim imkânları içerisinde “en az kısıtlayıcı ortamın” zirve kısmını oluşturan kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, özel gereksinimli bireye gereken destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla normal sınıf içinde eğitim verilmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Kaynaştırma eğitimi özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal akranları ile aynı ortamda eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel olarak okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında görmeleri için düzenlenen ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla yapılan özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006). Kaynaştırma eğitiminde amaç, her

çocuğa eşit eğitim fırsatını sunmaktır. Eşit eğitim fırsatı, her bireyin özel eğitime ihtiyaç duyan veya duymayan diye ayırmadan aynı ortamda eğitim görebilmelerinin sağlanmasıdır (Ekşi, 2010).

Kaynaştırma eğitimi gerekli şekilde uygulandığında her öğrencinin bireysel potansiyelleri ortaya çıkmakta ve bütün öğrencilerin parçası olduğu bir eğitim ortamı oluşturulmuş olmaktadır. Tüm öğrenciler kendilerini sınıf etkinliklerinde, derslerde ve eğitim ortamının oluşmasında pay sahibi olarak görürler. Özel gereksinime sahip öğrenciler, buldukları sınıfta kendilerini sınıfın bir parçası olarak görebiliyorsa, öğretmenler onları kabul etmişlerse ve normal akranları tarafından da kabul edilmişlerse kaynaştırma eğitiminin tam olarak uygulandığından bahsedebiliriz (Batu, 2008).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için; öğretmenlerin sadece alan bilgisi bilmeleri yeterli değildir. Öğretmenlerin ayrıca özel gereksinimi olan bireye olumlu yaklaşımları ve onu kabul etmeleri de gerekmektedir. Öğretmenler eğer bu şekilde davranmazlarsa öğrencilerde öğretmenlerini model alarak, bireye olumsuz yaklaşacaklar ve birey yüksek ihtimalle kaybedilecektir (Battal, 2007). Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri ile özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden daha fazla bir arada olmaktadır. Bu durum da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin gelişimleri açısından ne kadar önemli olduklarını ve aynı zamanda kaynaştırma eğitiminin en önemli uygulayıcısı olduklarını göstermektedir (Sadioğlu, 2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Battal'ın (2007) ifadelerine göre bu yeterlilikler; kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilmek ve uygulayabilmek, özel eğitim gereksinimi olan bireyleri tanılamak, kaynaştırma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri bilmek, uygulayabilmek ve ölçme değerlendirmelerini uygun bir şekilde gerçekleştirebilmektir. Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliliklere sahip olabilmesi için bu alanda uzman olan kişilerin kaynaklarından faydalanmaları, bu konuyla ilgili akademik eğitim görmüş olmaları ve hizmet içi eğitimle bilgilendirilmiş olmaları gerekmektedir (Battal, 2007).

Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin uygulanabilmesi için gerekli bazı yasa ve yönetmelikler oluşturulmuştur. Ancak bu yasa ve yönetmelikler kaynaştırma eğitiminin uygulanışı ile ilgili sorunları gidermekte yetersiz kalmaktadır (Sart ve ark., 2004). Literatürde kaynaştırma eğitimiyle ilgili başlıca sorunlar;

- Destek eğitim personelinin yetersiz olması,
- Sınıfların ve okulların kaynaştırma eğitiminin uygulanması için gerekli fiziksel ortamdaki yoksun olması,



- Okul idaresinin ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ve özel eğitimle ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmamaları,
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum sergilemeleri, olarak karşımıza çıkmaktadır (Ataman, 2001; Diken ve Sucuoğlu, 1999).

### **1.1.Araştırmanın amacı ve önemi**

Kaynaştırma eğitimi günümüzde özel ya da resmi her eğitim kurumunda karşımıza çıkabilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin ilk uygulayıcıları sınıf öğretmenleridir (Güleryüz, 2014). Sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencileriyle eğitim öğretim faaliyetleri açısından çok daha fazla zaman geçirmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki bu rolü, onların önemini ve etkinliğini daha da arttırmıştır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin en önemli uygulayıcısı ve takipçisi konumundadırlar (Sadioğlu, 2011). İlgili literatür incelendiğinde; Batu (1998), Diken ve Sucuoğlu (1999), Sarı ve Bozgeyikli (2003), Gözün ve Yıkılmış (2004), Orel ve ark. (2004), İzci (2005), Çuhadar (2006), Diken (2006), Bilen (2007), Bek ve ark. (2009), Ekşi (2010), Demir ve Açar (2010), Babaoğlu ve Yılmaz (2010), Kuzu (2011), Sadioğlu (2011), Demir ve Açar (2011), Saraç ve Çolak (2012), Cankaya ve Korkmaz (2012), Gürgür ve ark. (2012) ve Güleryüz (2014) tarafından yapılmış olan; öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunlara, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve tutumlarının incelenmesine, kaynaştırma eğitime dair yeterliliklerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Fakat lisans öğreniminde özel eğitim dersi almış sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarından, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu türde yapılan bir çalışma ile sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları lisans eğitiminde özel eğitim dersi almış öğretmen adayları tarafından gözlemlenecek ve değerlendirilecektir.

### **1.2.Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Araştırmanın temel problemi, “Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları öğretmen adayları bakış açılarına göre nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın temel problemini çözmek amacıyla aşağıda maddeler halinde verilen alt problemlerinde yanıtları aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları cinsiyete göre nasıl değişkenlik göstermektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları deneyime göre nasıl değişkenlik göstermektedir?

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları görev yaptıkları sınıf düzeyine göre nasıl değişkenlik göstermektedir?

### 1.3 Sayıtlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını gözlemleyen sınıf öğretmeni adayları objektif olarak gözlem yapmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen adayları kendilerini gözlemlerken doğal davrandıkları varsayılmıştır.

Öğretmen adaylarının gözlem sürecinde bilimsel araştırma yöntemlerini bildiği, gözlem yönteminin kurallarına uyduğu varsayılmıştır.

### 1.4 Sınırlılıklar

Yapılan araştırma Amasya ilinde görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma eğitimine tabii öğrencisi bulunan 44 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

### 1.5 Tanımlar

**Özel Eğitim:** “Özel gereksinime gerek duyan öğrencilerin kendileri için gerekli olan gereksinimleri dikkate alınarak, özel olarak hazırlanmış olan uygun mekânlarda bu konuda yetişen eğitim personeli tarafından eğitilmesine özel eğitim denir” (MEB, 1997).

**Kaynaştırma:** “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal akranları ile aynı ortamda eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel olarak okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında görmeleri için düzenlenen ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla yapılan özel eğitim uygulamalarıdır” (MEB, 2006).

**Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı:** “Öğrencinin performans düzeyine göre hazırlanan bir öğretim planıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturmanın aşamaları; bilginin toplanması, karar verme, öğrencinin öğrenme düzeyinin belirlenmesi, gelişim ve değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak öğretim planlarının hazırlanması, son aşamadaysa baştaki hedeflere uygun, öğretim değerlendirme kriterlerinin oluşturulmasıdır” (MEB, 2000).

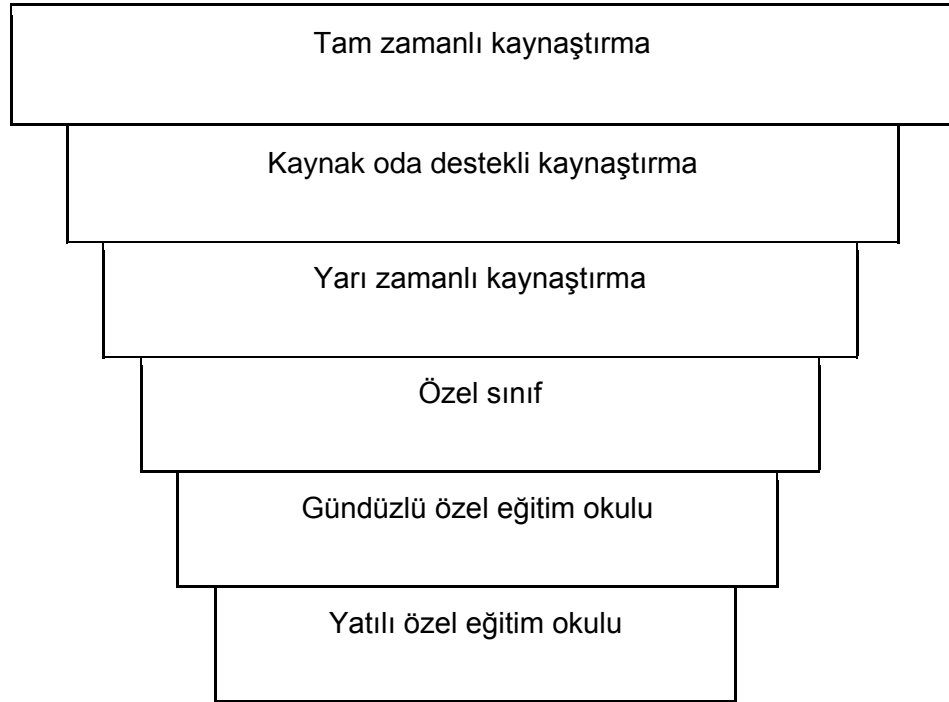
**En az kısıtlayıcı ortam:** “ Bir bireyin akranlarından ve ailesinden ayrılmadan, eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının en üst seviyede karşılanabileceği ortamdır.” (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. LİTERATÜR TARAMASI

#### 2.1 Özel Eğitim

Özel eğitim, özel eğitime uygun ortamlarda yapılan, özel gereksinimli çocukların eğitim-öğretim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak, onlar için özel yetiştirilmiş personeller, programlar ve yöntemler kullanılarak, özel eğitime muhtaç bireylerin tüm gelişimsel özelliklerine ve yeterliliklerine uygun olarak yürütülen eğitime denir (MEB, 2006). Özel eğitim özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün yetenekli bireyleri potansiyellerinin en üstüne çıkmasını sağlayan, yetersiz durumları engel olmaktan çıkaran, engelli bireyleri kendi kendine yeter hale getirip toplumla kaynaşmasını sağlayan ve üretici bireyler olmasını sağlayacak becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2001). Özel eğitim bazı durumlarda da hangi ortamlarda yapıldığı ile ifade edilir. Özel gereksinimli bireylerin çoğunun eğitim ve öğretim süreci büyük ölçüde normal sınıflarda sürmektedir. Bunun yanı sıra özel eğitim sınıfı, yatılı veya gündüzlü okullarda sürdürenlerde vardır. Normal sınıflarda eğitim gören öğrenciler için sınıflarının içinden ya da sınıflarının dışından destek eğitim hizmetleri sağlanır (Eripek, 2005). Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gördükleri ortamlar en az kısıtlanmış ortamdan en fazla kısıtlanmış ortama doğru şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil. 1. Kaynaştırma Sürecindeki Uygulamalar

Şekil 1. de özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim gördükleri ortamlar en az kısıtlanmış ortamlardan en fazla kısıtlanmış ortamlara doğru sıralanmıştır (Batu ve İftar, 2011).

Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim şekli normal öğretmenlerden daha farklıdır. Oluşan bu farklılıklara rağmen özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir kısmı etkin bir şekilde öğretim yapabilmek amacıyla görevinde başarılı olan öğretmenlerin yöntemlerini kullanırlar. En azından benzerlikleri farklılıklarından daha fazladır (Eripek, 2005).

### **2.1.1 Özel eğitimin amaçları**

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine (2006) göre, özel eğitimin amaçları şu şekilde ifade edilmektedir;

Özel eğitime muhtaç olan öğrencilerin;

- a) İçinde bulunmuş olduğu toplumdaki rollerinin gereklerini yapabilen, insanlarla ilişkileri olumlu olan, çalışmaları uyum içinde sürdürebilen ve çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu ve üretken bir birey olarak gelişmelerini,
- b) İçinde yaşadıkları toplumda bağımsız olarak hareket etmeleri ve kendi işlerini kendileri görebilmeleri için gerekli yaşam becerilerini edinebilmeleri,
- c) Özel gereksinimli bireyler için gereken eğitim programları, yetişmiş personel, araç-gereç ve yöntem-tekniğin kullanılarak, eğitim-öğretim gereksinimleri, potansiyelleri, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime, görev alanlarına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını, amaçlar (MEB, 2006).

### **2.1.2 Özel Eğitimin Temel İlkeleri**

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre, özel eğitimin temel ilkeleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- a) Özel eğitime muhtaç olan öğrenciler; eğitim-öğretim gereksinimleri, potansiyelleri, yetenek ve ilgileri dikkate alınarak özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılır.
- b) Yetersizliği olan bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerine mümkün olan en erken yaşta başlanır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, yetersizliği olan bireyleri mümkün olduğu kadar kendi doğal, sosyal ve fiziki çevrelerinde tutmaya çalışarak tasarlanır ve sürdürülür.

- d) Yetersizliği olan öğrencilerin, eğitim başarımları doğrultusunda, öğretim süreçlerinin amacı, içeriği ve ölçme-değerlendirmelerinde uyarlama yapılmasına, normal bireyler ile aynı ortamlarda eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerini kesintisiz bir şekilde devam ettirebilmeleri adına, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayan kurum ve kuruluşlarla beraber ve uyum içinde çalışmalar sürdürülür.
- f) Yetersizliği olan öğrencilerin bireysel özellikleri ve gelişim ve akademik alanlardaki yeterlilikleri doğrultusunda, bireyselleştirilmiş eğitim programı tasarlanır ve eğitim-öğretim programları bireyselleştirilerek sürdürülür.
- g) Özel eğitime muhtaç bireylerin ailelerinin, öğrencinin eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmaları sağlanır.
- h) Özel eğitimle ilgili politikalar geliştirilirken, üniversitelerdeki özel eğitim bölümleri ve yetersizliği olan bireyler için çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları ile uyum içinde hareket edilir.
- i) Özel eğitim hizmetleri, yetersizliği olan bireylerin, içinde yaşadıkları toplumla beraber uyum içinde yaşayabilme ve olumlu etkileşime girme sürecidir ve planlaması buna göre yapılır ( MEB, 2006).

Özel eğitim hizmetleri ülkemizde, özel eğitim hakkında 573 sayılı kanun hükmünde kararname ve özel eğitimle ilgili yönetmelikler doğrultusunda sürdürölmektedir. Ülkemizde özel eğitim çalışmaları *Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü* tarafından yürütölmektedir. Ancak kanun ve yönetmelik hükümleri uygulanırken ciddi problemlerle karşılaşölmektedir (Eripek, 2005). Ülkemizde engelli bireyler özelliklerine göre farklı eğitim modellerinde eğitim görmektedirler. Bunlar yatılı kurumlar, özel eğitim okulları, özel sınıflar ve normal sınıflar olarak en çok kısıtlayıcı ortamlardan en az kısıtlayıcı ortamlara doğru sıralanmaktadır. Günümüzde yaygınlaşan eğitim modeli ise genel eğitim sınıflarında yürütölen kaynaştırma eğitimidir (Sucuoğlu, 1996).

## **2.2 Kaynaştırma eğitimi**

Kaynaştırma eğitimi özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal akranları ile aynı ortamda eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel olarak okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında görmeleri için düzenlenen ve destek eğitim hizmetlerinin de sağlanmasıyla yapılan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2006).

Kaynaştırma; “özel gereksinimli bireylerin, kendi fiziksel, psikolojik ve sosyal yapılarına uygun olan eğitim ve öğretim desteğini alarak, arkadaşlarıyla beraber aynı sınıflarda ve fırsat eşitliğinin sağlandığı ortamlarda eğitim almalarıdır” (Osborne ve Dimattia, 1994).

Özel gereksinimi olan öğrenciye ya da sınıf öğretmenine destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencinin normal akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmesine kaynaştırma denir (Eripek, 2005).

Kaynaştırma her bireyin içinde bulunduğu çevrede alabileceği en donanımlı eğitimi alabilmesini ilke edinen, yetersizliği olan ve olmayan bütün insanların akademik olarak ve sosyalleşme adına başarılı olması sağlanarak, içinde yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesini sağlayan bir eğitim modelidir. Bu modelin amacı her öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri ile var olan eğitim sistemi içerisinde kabul görmelerini sağlamaktır (Sucuoğlu, 2006).

“Özel gereksinimli bireylerin, toplumsal hayat içinde diğer insanlara bağımlı olarak yaşamasının önüne geçmek, onları sosyalleştirmek ve toplumdan ayrı tutulmalarını önlemek için yapılan eğitime kaynaştırma denir” (Batu ve Kırçalı-İftar, 2011).

Kaynaştırma sınıfı, özel gereksinimli bireylerin tam zamanlı sınıflarda, normal akranlarıyla beraber eğitim-öğretimlerini gördükleri sınıflardır (Batu ve Kırçalı-İftar, 2011).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanmıştır;

- a) Yetersizliği olan öğrencilerin, eğitim ve öğretim faaliyetlerini öncelikle normal öğrencilerle aynı eğitim ortamlarında, beraber devam ettirebilmeleri sağlanır.
- b) Yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimleri normal akranlarıyla beraber, tam zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında devam ettirilebileceği gibi, yarı zamanlı olarak ta yürütülebilir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında yetersizliği olan öğrenciler bazı derslerde normal akranlarıyla beraber olabilirler ya da bazı ders dışı etkinliklerde aynı ortamda bulunabilirler.
- c) Özel eğitime muhtaç bireylere verilecek hizmetler, onun eğitim başarımlarına ve eğitim gereksinimlerine göre tasarlanır.
- d) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden bireyler, normal öğrencilerle aynı ortamda eğitimlerine devam ediyorlarsa, kayıtlı oldukları okulun eğitim programını takip ederler. Bu öğrenciler eğer özel eğitim sınıflarına eğitim görüyorlarsa özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 26'ncı ve 27'nci maddelerinde

değınilen eğitim programını takip ederler. Özel gereksinimleri öğrencileri genel programları doğrultusunda eğitim başarımları ve gereksinimleri dikkate alınarak *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı* (BEP) hazırlanır ve uygulanır.

- e) Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı kurumlarda, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 73'üncü maddesine göre BEP geliştirme birimi düzenlenir.
- f) Kaynaştırma uygulaması yürütölen okullarda özel eğitime muhtaç öğrencinin yetersizliği doğrultusunda eğitim ortamı düzenlemeleri yapılır. Bu okullarda destek eğitim odası açılır ve her türlü destek eğitim hizmeti sağlanır.
- g) Kaynaştırma uygulamasında görevli olan personel, normal öğrenciler ve aileler, kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve bu özellikler doğrultusunda yapılan planlamalar hakkında, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ve BEP geliştirme birimi üyelerince bilgilendirilir.
- h) Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara, bir genel eğitim sınıfına en fazla iki kaynaştırma öğrencisi düşecek şekilde eşit olarak dağıtılmaları sağlanır.
- i) Kaynaştırma uygulamaları yürütölen sınıfların mevcutları okul öncesinde, iki kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda 10, bir kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda ise 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmelidir. Okul öncesi dışında kalan diğer kademelerde ise, iki kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda 25, bir kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda ise 35 kişiyi geçmeyecek şekilde sınıf mevcutları düzenlenmelidir.
- j) Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına tabii olan bireylerin destek eğitim hizmetleri destek eğitim odalarında sınıf dışı veya sınıflarında sınıf içi yardım olarak verilebilir.
- k) Kaynaştırma uygulamaları sürecinde özel eğitim okullarında ya da kurumlarında bulunan öğrencilerin, normal öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda bazı ders ve etkinliklere katılabilmeleri adına gerekli düzenlemeler yapılır.
- l) Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına devam eden öğrencilerin yetersizlikleri, eğitim başarımları ve ihtiyaçları dikkate alınarak, yöntem-teknik, gerekli materyal, araç gereç ve ölçme-değerlendirme noktasında gereken önlemler alınır.
- m) Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, ilköğretim programları doğrultusunda eğitim veren özel eğitim okullarında, normal öğrencilerin özel eğitime muhtaç

öğrencilerle aynı sınıfa yerleştirilerek eğitim görmesi yoluyla uygulanabilir. Normal öğrenciler için bu okul ve kurumlarda ayrı bir sınıf açılması ve burada eğitim görmeleri de sağlanabilir.

- n) Normal öğrenciler eğer isterlerse çevrelerindeki özel eğitim okullarına da kayıt yaptırabilirler. Bu durumda sınıf mevcutları öğrencilerin 5'i özel eğitime muhtaç olan birey olması koşuluyla, okul öncesinde en fazla 14, ilkökul, ortaokul ve ortaöğretimde en fazla 20 ve yaygın eğitim de 10 öğrenciden oluşmalıdır (MEB, 2006).

### **a. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı**

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almaları anlamına gelir. Kaynaştırma eğitiminin amacı özel gereksinimi olan bireylerin toplum içinde yaşayabilmelerini, toplumsallaşmalarını sağlamaktır. Bu eğitim, özel gereksinimli bireylerin normal akranlarıyla akademik ve sosyal yönde bütünleşmelerinin sağlayarak duygusal gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kaynaştırma eğitimi her öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri ile birlikte eğitim sistemi içinde kabul görmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime muhtaç bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte, destek eğitim hizmetlerinden de faydalanarak eğitim görmelerinin sağlamasıdır. Özel eğitime muhtaç bireyler kaynaştırma uygulamalarını tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak ta sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları özel eğitime muhtaç bireylerin bazı derslere normal bireylerle beraber aynı ortamda ya da bazı ders dışı etkinliklerde birlikte olmak suretiyle gerçekleşir (MEB, 2008).

### **b. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri**

Kargın'a (2004) göre kaynaştırmanın ilkeleri şu şekildedir;

1. Okul çalışanlarının tamamı özel eğitime muhtaç bireylere karşı kabul eden ve destekleyen tutumlar sergilemelidirler.
2. Sınıf öğretmenleri kaynaştırmaya karşı olumlu tutum sergilemelidirler.
3. Normal sınıflar, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde oluşturulmalıdır.
4. Normal sınıflardaki tüm bireyler, eğitsel ve fiziksel etkinliklerinde beraber olmalıdırlar.
5. Kaynaştırma sınıflarındaki normal öğrenciler, kaynaştırma ve özel eğitime muhtaç öğrenci hakkında bilgilendirilmelidir.



6. Kaynaştırma uygulamalarının her safhasında destek özel eğitim hizmetlerinin devamı sağlanmalıdır.
7. Kaynaştırma sınıflarında ki tüm öğrencilerin velileriyle ilişkiler kurulup, işbirliği yapılmalıdır.

### **c. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri**

#### **c.1 Tam Zamanlı Kaynaştırma**

Özel eğitime muhtaç bireylerin normal gelişim gösteren yaşlıları ile beraber okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında aynı ortamda eğitim görmesi ve sosyalleştirilmesi için araç-gereç, materyal ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla yapılan eğitime tam zamanlı kaynaştırma eğitimi denir. Kaynaştırma öğrencisi için eğitim bireyselleştirilerek uygulanır. Kaynaştırma öğrencisinin kaydı genel eğitim sınıfında yer alır ve bu kaynaştırma öğrencileri her sınıfa adil bir şekilde dağıtılır (MEGEP, 2013). Kaynaştırma uygulamalarına göre eğitim gören öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıflarında sınıf mevcutları, okul öncesinde iki kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda en fazla 10, bir kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda ise en fazla 20 olmalıdır. Okul öncesi dışında kalan diğer kademelerde ise, iki kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda 25, bir kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda ise 35 kişiyi geçmeyecek şekilde sınıf mevcutları düzenlenmelidir (MEB, 2006).

#### **c.2 Yarı Zamanlı Kaynaştırma**

Kaynaştırma uygulamalarının olduğu sınıflarda veya özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin, kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların eğitim öğretim etkinliklerine katılması, destek eğitim alabilmesi için gereken planlamalar yapıldıktan sonra uygulanan eğitime yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi denir. Özel eğitim okuluna devam eden bazı öğrencilerin kaynaştırma sınıflarının bazı derslerindeki etkinliklere katılabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılır (MEGEP, 2013). Bu uygulama kaynaştırma öğrencisi ile ilgili faydalı olacağı düşünülen bir uygulamadır. Bu uygulama şeklinde kaynaştırma öğrencisinin akademik faydalanmasının yanı sıra sosyalleşmesi adına da faydalı olacağı düşünülmektedir. Kaydı özel eğitim sınıfında olan bir öğrencinin akademik başarısının normal sınıftaki akranlarına göre daha düşük olması beklenmektedir. Bu nedenle kaynaştırma öğrencisinin başarılı olabileceği derslerde normal sınıflara kaynaştırılmasında en fazla faydanın sosyal beceriler üzerinde olacağı öngörülmektedir (Batu ve Kırçalı-İftar, 2011).

### **c.3 Tersine Kaynaştırma**

Yetersizlikleri olmayan öğrenciler istekleri doğrultusunda çevrelerindeki özel eğitim okullarına kayıt yaptırabilirler. Bu durumda sınıf mevcutları öğrencilerin 5'i özel eğitime muhtaç olan birey olması koşuluyla, okul öncesinde en fazla 14, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde en fazla 20 ve yaygın eğitim de 10 öğrenciden oluşmalıdır (MEB, 2006).

### **d. Kaynaştırma Eğitimine Alınacak Öğrenciler**

573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname' de (MEB, 1997) tanımlanmış olan ve yetersizliklerine göre gruplandırılan özel eğitime muhtaç öğrenciler, bu kararnameye göre normal sınıflara yerleştirilmişlerdir. MEB özellik olarak çok heterojen olan bu öğrencilerin gereksinimlerinin normal eğitim sınıflarında karşılanması sorumluluğunu üstlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine alınabilecek öğrenciler ve özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

#### **d.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler**

Zihinsel olarak işlem yapabilme yeteneğinde ortalamanın yaklaşık olarak iki standart sapma altında olan, uyum becerilerinde gelişmemiş olan ve bu özellikleri 18 yaşından önce göstermiş olan bireyler zihinsel engelli bireylerdir (MEB, 2006). Zihinsel engelli bireyler normal akranlarına göre daha yavaş öğrenirler. Zihinsel engelli bireylerin dikkat süreleri kısadır, genelleştirmede sıkıntı çekerler ve sık sık unuturlar. Hafızaları ile ilgili sıkıntılı olmalarından dolayı öğrenmeleri zorlaşmaktadır. Zihinsel engelli bireyler için öncelikle işlevsel bir program hazırlanmalı, okulda öğretilen bilgiler gerçek hayatla ilişkilendirilmeli ve takvimdeki yaşı esas alınarak becerilerin öğretimi yapılmalıdır (Sucuoğlu, 2006).

#### **d.2 İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler**

İşitme organlarının işlevini tamamen ya da kısmen kaybetmesinden dolayı konuşabilme yeteneğini kazanmada ve ilerleyen zamanlarda iletişim kurmada yaşadığı sıkıntılar nedeniyle özel eğitime muhtaç olan kişilerdir (MEB, 2006). İşitme engelli çocuklar ağır işiten ya da sağır olabilirler. Ağır işitme sorunu olan bireylerde işitme kalıntısı vardır ve diğerlerinin seslerini işitme cihazı kullanarak duyabilirler. Sağır bireylerde ise işitme yetersizliği nedeniyle dil problemleri olur. İşitme engelli bireyler okul çağı bireylerin yaklaşık olarak %1'ini oluşturmaktadır (MEGEP, 2013). Bu bireylerin kelime hazineleri kısıtlıdır ve yönergeleri anlamakta zorluk çekerler. Dinleme ve konuşma ile ilgili etkinlikler onlar için daha zor geçmektedir. Zihinsel olarak normal akranları ile eşit olsalar bile iletişim becerilerinin düşük olmasından dolayı akademik olarak geride kalmaktadırlar. Bu bireyler için öğrenme ortamlarında görsel materyallerden ve ipuçlarından yararlanmak hayati öneme sahiptir (Sucuoğlu, 2006).

### **d.3 Ortopedik Yetersizliği Olan Öğrenciler**

Farklı nedenlere bağlı olarak eklem, iskelet ve kasların görevlerini yerine getirememelerinden dolayı hareketlerin kısıtlanması nedeniyle özel eğitime muhtaç olan bireylerdir (MEB, 2006). Bu gruptaki öğrenciler fiziksel olarak problemler yaşarlar. Spina Bifida, Serebral Palsi ya da kas hastalıklarından birinin sahibi olabilirler. Ortopedik yetersizliği olan bireyler eğitim ortamlarında küçük kas gerektiren işlerde, hareket etmede ve yazı yazmada sorunlarla karşılaşabilmektedir (MEGEP, 2013). Okul çağındaki bireylerin yaklaşık olarak %1'ini oluştururlar. Bu bireylerin okula devam edebilmelerinde sıkıntılar ortaya çıkar ve özellikle bedensel etkinliklerde sorunlar ortaya çıkar. Öğrenme ortamlarının fiziki koşulları ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri göz önünde tutularak planlanmalıdır (Sucuoğlu, 2006).

### **d.4 Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler**

Görme organının kısmi olarak ya da tamamen işlevini yerine getirememesinden dolayı özel eğitime muhtaç olan bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006). Görme yetersizliği olan bireyler tamamen görme yetilerini kaybetmiş değillerdir. Bu bireyler hiç görmeyenlerden, görenlerin kullandığı yazıları okuyabilecek keskinlikte olan bireylere kadar bir yelpazeye sahiptir. Önemli olan bu çocukların eğitim gereksinimleri iyi belirleyebilmek ve ona göre eğitim verebilmektir. Böyle yapıldığı zaman bu bireyler yetersizliği olmayan akranları ile aynı amaçları gerçekleştirebileceklerdir (Akçamete, 2012). Bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ışığın iyi ayarlanması, öğrencinin uygun yere oturtulması, ölçme ve değerlendirmede fazla zaman verilmesi, gerekli materyallerde büyük puntoların kullanılması başarının artırılması adına oldukça önemlidir (Sucuoğlu, 2006).

### **d.5 Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrenciler**

Akademik ve sosyal alanlarda potansiyelleri yüksek olan ve bazı özel yetenek alanlarında akranlarına göre yüksek düzeyde olan bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006). Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağında ki üstün yetenekli bireylerin bireysel özelliklerinin farkında olmalarının ve potansiyellerini geliştirerek bu özelliklerini en üst seviyede kullanabilmelerinin sağlanması amacıyla, akranlarıyla aynı ortamda, okul dışı zamanlarda ilgi, yetenek ve isteklerinin de düşünülerek eğitim veren "bilim ve sanat merkezleri" açılmaktadır (MEGEP, 2013). Bu bireyler için genellikle eğitim programının hızlandırılması ve zenginleştirilmesi önerilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler için öğretimsel uyarlamaların çok önemli olduğu bilinmeli ve üstün özellikleri gizli kalmış, potansiyelleri ortaya çıkarılmamış olarak kalabilecekleri unutulmamalıdır (Sucuoğlu, 2006).

### **d.6 Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler**

Dikkat eksikliği yaşlılarının altında olan, hareketliliği normalin üstünde seyreden, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkmış ve 6 ay süreyle devam eden bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, aşırı hareketli olmak, ataklık özelliklerinin belirgin olduğu, etkinlik ve görevleri sürdürmede ve tamamlamada güçlük çekilen ve tüm bu özellikler yüzünden belirli sorunlara sebep olan gelişimsel bir rahatsızlıktır (Akçamete, 2012). Bu çocukların sınıf içi davranışlar, sosyal ve akademik beceriler açısından yardıma ihtiyaçları vardır. Bazı çocuklar sınıf kurallarına uymayabilir ve dersin öğretim sürecini bozabilir. Öğretmenlerin sınıfın fiziki koşullarında değişiklik yapmaları, onlarla göz kontağı kurmaları, yönergeleri açık vermeleri ve öğretimin hızını öğrencilere göre ayarlaması bu öğrencilerin problemlerini azaltacaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

### **d.7 Otizm Rahatsızlığı Olan Öğrenciler**

Her türlü iletişim ve sosyal etkileşimde bulunmada sınırlı, ilgilerinde ve etkinliklere katılımında yetersizliği olan ve bu özellikleri erken çocukluk döneminden itibaren başlayan bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006). Otizm özellikle iletişim ve sosyalleşmeyi engelleyen ve hayat boyu devam eden bir bozukluktur (MEGEP, 2013). Otistik bireylerin yaklaşık olarak  $\frac{1}{4}$ 'i hiç konuşmaz, işaret ya da mimiklerle bile iletişim kurmazlar. %50'si ise farklı düzeylerde sözel iletişim kurabilmektedirler. Bu çocukların %10-15'inin normal ya da normalüstü zihinsel becerilere sahip oldukları ve %50'sinin ise zihinsel yetersizliklere sahip oldukları belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Öğrendikleri bilgileri genelleştirememeye, normal bireylerin kolay öğrendiği becerileri zor öğrenme, anlamada güçlük çekme, grup etkinlik ve oyunlarına katılmada sınırlılık, dikkat toplayamama ve düzenleyememe başlıca problemleridir (Sucuoğlu, 2006).

### **d.8 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler**

Zihinsel engel, duygusal problemler, görme, işitsel ve psiko-motor problemler ve çevresel nedenlere bağlı olmayan ancak potansiyelleri ile başarıları arasında belirgin fark olan bireylerdir (Sucuoğlu, 2006). Engelli bireyler arasında öğrenme güçlüğü çeken bireyler en büyük grubu oluşturmaktadır. Okul çağı nüfusunun genel olarak %4'ü öğrenme güçlüğü çeken bireyler olarak kabul edilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler birçok şeyi yapabilecek gibi görünürler ancak bazı akademik alanlarda ciddi güçlüklerle baş başa kalırlar. Bazen de kendilerinden beklenen başarı yüksek iken düşük başarıya sahip olabilirler. Örneğin matematik dersinde çok başarılı iken Türkçe dersinde düşük başarıya sahip olabilirler (Sucuoğlu, Kargın, 2014).

### **d.9 Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler**

Konuşmayı edinmede sıkıntılar çeken, dilini kullanmakta sorunlar yaşayan ve bu nedenle özel eğitime muhtaç olan bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006) . Her dil genelde 3-4 yaşlarında edinilir. Çocuklar en geç 5 yaşlarına geldiklerinde kendi dillerine özgü çeşitli yapıları edinmiş olurlar. Çocuklar genelde dil edinirken aynı süreçten geçerler. Ancak bazı çocukların bu süreci diğerlerine göre farklı işlemektedir. Farklı iletişim biçimleri iletişimde sapmaya ya da gecikmeye neden olabilir. Gecikme de bireylerin bir takım gelişimsel yetersizliklerine işaret etmektedir (Akçamete, 2012). Öğretmenler öğrencileri için kabul eden bir tutum sergilemeli, bu öğrencilerin dinleme becerilerin gelişmesini sağlamaya çalışmalı ve bu becerileri kullanabileceği fırsatları öğrencisine sunmalıdır (Sucuoğlu, 2006).

### **d.10 Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler**

Tedavisi uzun zaman alan ya da ömür boyu devam eden hastalığa sahip olmasından dolayı özel eğitime muhtaç olan bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006). Süreğen hasta olan bireyler, kronik ya da akut hastalıkları nedeniyle kısıtlı olarak güç ve zihinsel performansına sahip, fiziksel olarak sağlığında problemler yaşayan bireylerdir. Şeker hastalığı, epilepsi ve astım gibi hastalıklar bu hastalık grubuna girmektedirler (MEGEP, 2013). Süreğen hastalığa sahip öğrencilerin en temel özelliği, yaşadıkları hastalık nedeniyle eğitim ve öğretimlerinde sık sık devamsızlık yapmaları nedeniyle akademik becerilerde güçlük yaşamalarıdır sürekli hastalıkları olan bireylerin başka bir problemi de kullandıkları ilaçların yan etkileridir. Bu yan etkiler yüzünden öğrencilerin dikkatleri düşebilir, öğretmeni dinlemekte ve ders etkinliklerine katılmakta zorlanabilirler. (Sucuoğlu, Kargın, 2014).

### **e. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)**

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için gereken koşullardan bir tanesidir (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre BEP şöyle tanımlanmaktadır;

Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır (MEB, 2006).

Özel eğitime muhtaç öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal alanlardaki yeterlilikleri doğrultusunda, kazandırılması gereken davranışların neler olduğu ve nerede,

nasıl, kimlerle uygulanacağı, hangi yöntemlerin ve araç-gereçlerin kullanılacağı bilgileri içeren yazılı bir programdır. Ayrıca özel eğitime muhtaç öğrencinin eğitimi için gerekli destek eğitim hizmetleri ve ailenin de bireyselleştirilmiş eğitim programı içinde yer alması gerekmektedir (Akçamete, 2012). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması için BEP birimleri oluşturulur. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 63. Maddesine göre özel eğitime muhtaç olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla BEP geliştirme birimi oluşturulması gerekmektedir. Bu birimin kurulmadığı eğitim kurumlarında bireylere gereken destek eğitimin verilmesi amacıyla özel eğitim hizmetleri kurulu hizmet alanları belirlenir. BEP birimi; okul müdürü, müdür yardımcısı, gezerek görev yapan özel eğitim öğretmeni, aile, özel eğitime muhtaç olan öğrenci, rehber öğretmen, psikolojik danışman, BEP hazırlamakla görevli olan öğretmen, görevli sınıf öğretmeni ve BEP'i takip etme, ölçme ve değerlendirme grubundan bir üyeden oluşmaktadır (MEGEP, 2013).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir;

*1. BEP Geliştirme Birimi Başkanı;*

- 1.1. BEP geliştirme birimini oluşturur, üyelerinin tespit eder ve gerekli planlamaları yapar,
- 1.2. BEP'in tüm süreçlerinde özel eğitime muhtaç öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kurumda gerekli olan düzenlemeleri yapar,
- 1.3. BEP'in geliştirilmesi sürecindeki aşamaları izler, gerekli olan materyal ve araç gereçlerin sağlanmasında özel eğitim hizmetleri kurulu ile birlikte çalışır.

*2. Gezici özel eğitim öğretmeni;*

- 2.1. Okulun imkânları ve özel eğitime muhtaç öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bireysel planları uygular,
- 2.2. Ölçme ve değerlendirme için oluşturulan ölçüklerin geliştirilmesine katılır,
- 2.3. Ailenin, özel eğitime muhtaç bireyin, öğretmenin ve okulun bilgilendirilmesinde görev alır.

*3. Öğretmen;*

- 3.1. BEP'in her aşamasında aktif rol alır,
- 3.2. Planlaması yapılan eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur,
- 3.3. Özel eğitime muhtaç öğrencinin durumuna göre yeni program önerileri sunar.

4. *Aile;*

- 4.1. BEP geliştirilirken ihtiyaçlarını iletir,
- 4.2. Velisi olduğu öğrenciyle ilgili olarak amaçlarını ve planlarını paylaşır,
- 4.3. BEP uygulanırken aktif bir şekilde rol alır ve gerekli (araç gereç) desteği sağlar.

5. *Özel eğitime muhtaç birey;*

- 5.1. BEP'in hazırlanma aşamasında ihtiyaçlarını ve isteklerini iletir,
- 5.2. BEP uygulanırken aktif bir şekilde rol alır,
- 5.3. Ölçme ve değerlendirme sonrasında alınacak kararlarla isteğini belirtir.

6. *Psikolojik danışman ve rehber öğretmen;*

- 6.1. Özel eğitime muhtaç öğrencinin ihtiyaçları ile ilgili görüşlerini iletir ve ona rehberlik yapar,
- 6.2. Özel eğitime muhtaç öğrencinin eğitim ve öğretimi takip eder.

7. *Eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi;*

- 7.1. Özel eğitime muhtaç öğrenciye sağlanacak olan destek eğitim hizmetlerinin uygulanmasında rol alır,
- 7.2. Özel eğitime muhtaç öğrencinin eğitim ve öğretimini psikolojik danışmanla beraber takip eder.

8. *BEP hazırlamakla görevli öğretmen;*

- 8.1. BEP'in hazırlanmasından değerlendirilmesine kadar tüm aşamalarda görev alır,
- 8.2. Ölçme ve değerlendirme için ölçekler oluşturur. İhtiyaç duyulan materyallerin geliştirilmesi için BEP geliştirme birimi ile beraber çalışır,
- 8.3. Özel eğitime muhtaç öğrencinin gelişim özellikleri doğrultusunda yeni BEP önerileri sunar,
- 8.4. Özel eğitime muhtaç öğrenciye, aileye ve özel eğitime muhtaç öğrencinin öğretmenine de rehberlik yapabilir.

**f. Kaynaştırma eğitiminin yasal dayanakları**

Özel eğitim söz konusu olduğunda en çok üstünde durulan kavram olan kaynaştırma eğitimi uygulamaları, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren *P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası*'ndan sonra tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de gündeme gelmeye başlamıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları ülkemizde 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu* ile beraber yasal bir zemine kavuşmuştur (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011).

Özel eğitim 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname sayesinde daha işlevsel bir şekle dönüşmüştür. Bu kararname ile daha önceleri özel eğitim okulu ağırlıklı olan uygulamalar kaynaştırma eğitimi uygulamalarına doğru evrilmiştir. Kararnamenin 24. maddesine göre; resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile yaygın eğitim kurumları, kurumun bulunduğu çevredeki özel eğitime muhtaç bireylere özel eğitim vermekle sorumlu tutulmuşlardır (Sülün, 2012). Kararnamenin 14. maddesinde ise daha önce mevzuatta yer almamış olan *Özel Eğitim Desteği* de yer almaktadır. Bu maddeye göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylere tüm eğitim ortamlarında, gerekli hedeflere ulaşmak amacıyla bireysel veya grup olarak özel eğitim desteği verilmelidir. Okullarda eğitim öğretime devam edemeyecek düzeyde yetersizliği bulunan bireyler için de yetersizlikleri ne olursa olsun temel yaşam becerileri eğitimleri verilir ve gerekli eğitim programları hazırlanır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

18 Ocak 2000 tarihli ve mükerrer 23937 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel gereksinimli bireyler için sunulacak olan özel eğitim hizmetlerini ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Kaynaştırma eğitimi de bu yönetmelikte ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Kaynaştırma eğitimi yönetmelikte; “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000).

### **g. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi**

1950’li yıllarda ABD’de, çocukları özel eğitim okullarında okuyan aileler bir araya gelmiş çocuklarının kendilerine şans verildiğinde başarabildiğini ifade etmişler ve onlara bu şansın verilmesini istemişlerdir. Aileler çocuklarının eğitimlerinin normal akranları arasında olmasını ve orada değerlendirilmelerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü savunan aileler gönüllü kuruluşlar oluşturmuşlar ve çocuklarının eşit eğitim almalarını sağlamaya çalışmışlardır. 1960’lı yıllarda ise eğitimciler, özel gereksinimli bireylerin normal akranlarıyla beraber eğitim görmelerini savunmaya başlamışlardır. Bu görüşler sonucunda özel gereksinimli bireyler normal sınıflara yerleştirilmeye başlamıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma uygulamaları 1970’li yıllardan itibaren birçok ülkenin yasalarına girerek gündem olmaya başlamıştır. İtalya’da 1971 yılında, İngiltere’de 1974 yılında, Norveç’te 1976 yılında, Amerika ve Fransa’da 1975 yılında yürürlüğe giren kaynaştırma eğitimi yasalarıyla birlikte özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla aynı ortamda eğitim



görmeye başlamışlardır. Amerika'da 1975 yılında çıkarılan *Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası* (PL 94-142) okul çağındaki özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasından geniş kapsamlı bir şekilde bahsetmiştir. Bu yasa kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin en az kısıtlanmış ortamda eğitim görmeleri öngörülmüştür. Sucuoğlu'na (2006) göre en az kısıtlanmış ortam; “ özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte normal eğitim kurumlarında eğitim görmeleri” şeklinde tanımlanmıştır. En az kısıtlanmış ortam tespit edilirken, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin mümkün olduğu kadar yetersizliği olmayan akranları ile beraber olması gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin en üst seviyede başarı göstereceği ortam en az kısıtlayıcı ortamıdır (Kargın, 2004; OECD, 1995).

Ülkemizde ise kaynaştırma eğitimi çok eskilere dayanmaktadır. Osmanlı devletinde 16. Yüzyılda “Enderun” adı verilen okullarda üstün ve özel yetenekli çocukların eğitimiyle başlamıştır. Daha sonra bu bireyler devletin yönetim kademesinde görev almışlardır (Turhan, 2007).

Cumhuriyet döneminde ülkemizde 1950'li yıllara kadar özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri, için kurumsal düzeyde gelişmeler olmamıştır. 1952 yılında özel eğitim alanında öğretmenler yetiştirmek gerekçesiyle Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Şubesi açılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Eripek, 2005). 1955 yılında günümüzdeki adıyla Rehberlik Ve Araştırma Merkezi açılmıştır (Eripek, 2005). 1956 yılında çıkarılan yasa ile üstün yetenekli bireylerin öğrenimleri için gerekli önlemler alınmıştır. Daha sonra oluşturulan 1961 Anayasası'nın 50. Maddesinde “ *Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*” ibaresi bulunmuştur. Yine aynı yıl yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 12. Maddesinde de “ *Mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal yönden özürülü olan çocukların özel öğretim ve eğitim görmeleri sağlanır.*” ibaresi bulunmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

1985 yılında yayımlanan özel eğitim okulları yönetmeliğinin 70. ve 71. maddelerinde yatılı okulda okuması gerekmeyen özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için normal okullarda tedbir alınması, resmi ve özel ilköğretim okulu, ortaöğretim okullarında özel sınıfın olmadığı zamanlarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin normal sınıflarda eğitim öğretime devam edeceği belirtilmiştir. Bunlara destek eğitim hizmeti olarak ise okulda açılan yardımcı dersliklere gönderilmeleri gerektiği ortaya konulmuştur (Batu, 1998).

1991 yılında Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Toplanan konseyde her engel grubu için ayrı birer komisyon kurulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda gündüz eğitimine ağırlık verilmesi ve kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması

kararlaştırılmıştır. Daha sonra 1992 senesinde çıkarılan Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'nde de kaynaştırma eğitimi için ayrı bir başlık açılmıştır (Batu, 1998; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

1997 yılında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle ilgili olarak ayrıntılı şekilde ortaya konulan yasal düzenlemeler bu kararnamede mevcuttur. Kararnamenin 12. maddesinde kaynaştırma şu şekilde tanımlanmıştır: “*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.*” . Ayrıca “*özel eğitim desteği*” kavramı da ilk defa bu yönetmelikte kullanılmıştır. Özel eğitim desteği kararname belirtilmiştir. Buna göre; özel eğitime ihtiyacı olan bireylere tüm eğitim ortamlarında, gerekli hedeflere ulaşmak amacıyla bireysel veya grup olarak özel eğitim desteği verilmelidir. Okullarda eğitim öğretime devam edemeyecek düzeyde yetersizliği bulunan bireyler için de yetersizlikleri ne olursa olsun temel yaşam becerileri eğitimleri verilir ve gerekli eğitim programları hazırlanır (MEB, 1997).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitimi şu şekilde tanımlanmıştır: “*Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmesi esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır*” (MEB, 2000).

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ise halen yürürlükte ve uygulanan son yönetmeliktir (Ekşi, 2010).

## **h. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri**

Destek hizmet denildiğinde birden fazla bireyin beraber çalışması akla gelmelidir. İşbirliği içinde çalışmak özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini kolaylaştırır. Destek hizmetleri sağlıklı bir şekilde uygulanabilirse kaynaştırmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Destek hizmetleri 3 şekilde sağlanabilir. Bunlar;

1. Kaynak oda eğitimi,
2. Sınıf içi yardım,
3. Özel eğitim danışmalığıdır (Eripek, 2005).

### **h.1 Kaynak Oda Eğitimi**

Genel eğitim sınıflarında eğitim öğretime devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, yetersizliklerinin buldukları derslerde veya ek bir çalışma gerektiren alanlarda sınıftan alınıp kaynak odasına götürülürler. Kaynak odalarda özel eğitim öğretmenleri ya da uzmanlar tarafından bireysel veya küçük grup eğitimleri verilir (Eripek,

2005). Yapılan araştırmalara göre; kaynak odada yarı zamanlı eğitim alan çocukların belirli zamanlarda normal çocuklarla bir arada olmaları durumunda davranışlarının daha olumlu yönde arttığı görülmüştür (Morce, 1996; akt. Sülün, 2012). Kaynak oda eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin belli zamanlarda olsa da normal sınıftan ve yetersizliği olmayan akranlarından ayrılmasını gerektirmesi, normal sınıf ile destek odasının eğitim etkinliklerinin eşgüdüm arasında yürümesinin çok zor olması, sınıf ğretmenlerinin kaynak odayı sorunun sınıftan çıkarılmasını fırsat bilmeleri gibi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Kırcaali-lftar, 1998).

## **h.2 Sınıf İçi Yardım**

Destek eğitim hizmeti uzmanları sınıf öğretmenlerine çeşitli şekillerde yardımcı olabilirler. Destek eğitim hizmeti uzmanı ve sınıf ğretmeni aynı ortamda beraber hareket edeceklerinden dolayı, işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmaları gerekmektedir. Sınıf içi yardımı öğrencinin gereksinimine göre konuşma terapisti, özel eğitim uzmanı, destek hizmet uzmanı veya başka bir uzman olabilir. Sınıf içi yardımda özel gereksinimli öğrenciye destek hizmet vermek için öğrenciyi sınıf dışına çıkarmak yerine, destek hizmeti ğrenci için sınıf içine almak söz konusudur. Sınıf ğretmeni ve destek hizmet uzmanı görev paylaşımını doğru yaparlarsa, özel gereksinimli öğrencinin kendisini ayrıcalıklı hissetme olasılığı kaynak oda eğitimine göre daha yzeyssel olması beklenmektedir. Ayrıca destek hizmetin sınıf içinde verilmesi öğretmenler arasında işbirliğini ve iletişimi arttıracak ve kopukluğu engelleyecektir (Batu ve Kırcaali-lftar, 2011).

Sınıf içi yardım hizmetinin etkili olabilmesi için öncelikle sınıf öğretmeninin başka bir ğretmeni sınıfında kabul etmesi gerekir. Her iki öğretmenin de sınıf içi yardımın öğrencileri için daha etkili olacağına ve gereksinimlerinin daha kolay karşılaşılacağına inanmaları gerekir. Öğretmenlerin sınıf içi yardım destek hizmeti için sınıfa gelmeden önce çok iyi plan yapmaları ve sınıfın fiziksel durumunu da uygun şekilde düzenlemeleri gerekir (Eripek, 2005).

## **h.3 zel Eğitim Danışmanlığı**

Özel eğitim danışmanlığı diğer hizmet türlerinden farklı olarak dolaylı yoldan hizmet türüdür ve üç temel ögeden oluşur. Bu üç temel ge: Danışman, danışan ve hakkında danışılandır. Özel eğitim danışmanlığında danışan, kendisi hakkında danışılana yardımcı olmak adına danışmana başvurur. Örneğin sınıf ğretmeni özel gereksinimli öğrencisinin bir problemini çözmek için özel eğitim uzmanına başvurabilir ve problem hakkında ondan bilgi alabilir. Özel eğitim danışmanına başvuru nedenleri arasında, bazı derslerde ortaya çıkan güçlükleri yenmek, davranış bozukluklarını yenmek, bireysel eğitim planını

hazırlamak ve eğitsel değerlendirme de destek almak sayılabilir (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Özel eğitim danışmanlığının diğer destek hizmetlerine göre tercih edilmesinin bazı nedenleri vardır. Bunlardan ilki sınıf öğretmenlerinin kendilerine gereken destek sağlandığında özel gereksinimli öğrenci için etkili bir eğitim sunabilecekleridir. Ayrıca danışmalık yoluyla daha fazla öğrenciye hizmet ulaştırılabileceği, henüz tanı almamış bireylerin psikometrik değerlendirmeden geçirilip özürülü diye etiketlenmeden önce sorunlarının sınıf öğretmeni tarafından tespit edilebileceği görüşü de bu hizmet türünün tercih edilmesinin sebeplerindendir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Özel eğitim danışmanlığı süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Her aşama gerektiği şekilde yerine getirilirse ancak hizmetin başarısından söz edilebilir. Danışmalık sürecini oluşturan basamaklar şunlardır:

1. Giriş,
2. Sorunun belirlenmesi,
3. Çözüm önerilerinin geliştirilmesi,
4. Çözüm önerilerinin uygulanması,
5. Sonuçların değerlendirilmesi.

Kaynaştırma destek hizmetleri ülke koşullarıyla da ilgili bir durumdur. Ülkemizde kaynaştırma destek hizmetleri tam olarak oluşturulamamıştır. Okulların rehberlik bölümlerinde çalışan öğretmenler tarafından destek hizmet sağlanmaya çalışılmakta ancak üniversitede özel eğitim ve kaynaştırma üzerine yeterince eğitim almadıklarından dolayı beklenen hizmeti verememektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

### **1. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları**

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime ihtiyacı olan bireye olduğu kadar, normal öğrencilere, ailelere ve sınıf öğretmenlerine de yararları bulunmaktadır. MEGEP (2013)'e göre kaynaştırmanın bu yararları şu şekildedir:

*Özel eğitime ihtiyacı olan bireye yararları;*

- BEP vasıtasıyla kendi potansiyelleri ve öğrenme hızları düşünülerek eğitim görürler,
- Eğitim ortamı özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin özelliklerine göre düzenlendiğinden dolayı uyum sağlamada ve kendine güven noktasında başarıları artar.
- Destek eğitim hizmeti almalarından ötürü eksik yönleri yeterli noktaya ulaşabilir.

- Sosyal alanlarda kendini geliştirir ve sosyal değerleri oluşur
- Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğrendiği davranışlar daha çok olumlu özelliktedir.
- Normal akranlarıyla aynı ortamda model alınma ve özdeşim kurma durumları kolaylaşır.
- Sosyal yaşam becerileri oluştururlar ( iletişim, uyum, iş birliği vb.).
- Özelliklerine uygun olarak araç gereç ve yöntem seçimi sayesinde öğrenme oranları artar.
- Eğitimine ek olarak verilen diğer etkinlikler onların bütünsel gelişmelerinin önünü açar.

*Yetersizliği olmayan öğrencileri için yararları;*

- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere karşı olan bakış açıları olumlu anlamda gelişir. Bu anlamda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gereksinimlerine karşı duyarlılaşırlar.
- İnsanlar arasındaki farklılıkların normal olduğunu anlarlar ve saygı geliştirirler.
- Bireysel eksikliklerinin farkında olurlar ve kabul ederler. Bu eksikliklerini ortadan kaldırmak için davranışlar sergilerler.
- Diğerlerine model olma, liderlik, sorumluluk gibi alanlarda gelişirler.

*Ailelere yararları;*

- Çocuklarının daha iyi tanır ve onlar hakkında daha sağlıklı bilgi sahibi olurlar.
- Çocuğun potansiyeline göre beklenti içine girerler.
- Çocuk hakkında olumsuz duygular yerine umutlu duygular geliştirirler.
- Çocuklarının eğitimleri, davranışları ve bakımı konusunda daha doğru olarak bilgilenirler.
- Okullara karşı olan bakış açıları olumlu yönde değişim gösterir.
- Aile içindeki ortam daha sağlıklı bir ortam olur.
- Yetersizliği olmayan öğrencilerin aileleri ile beraber hareket edilir ve dayanışma sağlanır.

*Kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlere yararları;*

- Kabullenme, sevgi, saygı, sabır, farklılıklara saygı duyma özellikleri olumlu olarak gelişme gösterir.
- BEP hazırlanmasında ve uygulanmasında kendilerini geliştirirler.
- Ekonomik bir eğitim sistemi oluşur.

- Öğrencileri disiplin etmede ölçüler geliştirirler.

### **i. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü Ve Önemi**

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre;

Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

Ayrıca öğretmenler bu yönetmeliğe göre aşağıdaki görevleri de yürütmekle sorumludurlar;

- a) BEP'in tüm aşamalarında BEP geliştirme birimi ile beraber hareket etmek,
- b) BEP'in uygulamasını ve ölçme-değerlendirmesini yapmak,
- c) Öğrencilerin başarımları ve yetersiz olduğu alanlar doğrultusunda gereken araç gereci hazırlamak ya da sağlamak,
- ç) Ailelerin eğitiminde görev almak, kendi velileriyle ilgili olan çalışmaları planlamak ve uygulamak.
- d) Öğrencilerin başarımları ve özellikleri doğrultusunda yapılacak yöneltme işlemlerinde, BEP geliştirme birimi ve rehberlik hizmetleri ile beraber eş güdümlü olarak çalışmak,
- e) Kullanılan cihazların, aletlerin bakımlarıyla ve onarımlarıyla ilgili gereken çalışmaları yapmak,
- f) Öğrencileriyle özellikleri doğrultusunda ihtiyaca göre bireysel uygulamalar yapmak,
- g) Her sınıfa bir sınıf öğretmeni verilen okullarda branş öğretmenleriyle beraber hareket etmek (MEB, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin sadece özel eğitime muhtaç öğrencilerin özelliklerini, sorunlarını ve gereksinimlerini bilmeleri yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu gereksinimler ve özellikler doğrultusunda öğretimde uyarlamalar yapması ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde en uygun araç ve yöntemi seçmesi, kaynaştırma eğitiminin diğer paydaşları ile beraber işbirliği halinde özel öğrenci için *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı* hazırlaması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Sucuoğlu, 2006). BEP özel eğitime muhtaç öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal alanlardaki yeterlilikleri doğrultusunda, kazandırılması gereken davranışların neler olduğu

ve nerede, nasıl, kimlerle uygulanacağı, hangi yöntemlerin ve araç-gereçlerin kullanılacağı bilgileri içeren yazılı bir programdır. Ayrıca özel eğitime muhtaç öğrencinin eğitimi için gerekli destek eğitim hizmetleri ve ailenin de bireyselleştirilmiş eğitim programı içinde yer alması gerekmektedir (Akçamete, 2012). Öğretmenlere özel öğrencilerin ihtiyaçlarına ve eğitim performanslarına göre BEP hazırlama ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim verilmesi önemlidir. Öğretmenlerin birçoğu sınıflarına gelen özel öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadan onlara eğitim vermeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlere sınıflarına gelebilecek özel öğrenciler için gerekli bilgilendirmeler yapılmalı ve gerekli olan beceriler kazandırılmalıdır (Ergüder ve Narin, 2011).

Özel eğitime muhtaç öğrenciler sosyal beceri yetersizlikleri yüzünden olumsuz davranışlar sergilerler ve bu yüzden arkadaşları arasında yalnız kalabilirler. Sınıf öğretmenleri bu durumun önüne geçmek için arkadaşlığı geliştirecek ortamlar hazırlamalı, özel öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirici etkinlikler düzenlemelidirler. Bu sayede normal öğrenciler ve özel öğrenciler arasındaki ilişkiler gelişecek ve olumlu iletişim artacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Sucuoğlu, 2006).

İlköğretim, özel eğitime muhtaç öğrenciler için tanılamamanın ilk basamağıdır. Bu yüzden bu tanılamamanın yapılabilmesi için sınıf öğretmenlerinin özel eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin nasıl bir eğitim ihtiyacında olduğu o bireylerin engellerinin tespit edilmesine bağlıdır. Bu şekilde birçok özel eğitime muhtaç öğrenci fark edilmeyip engelleri anlaşılmadığı için gerekli eğitimi alamamakta ve başarısızlığa uğramaktadır (Ekşi, 2010).

Kaynaştırma eğitiminde gerekli olan her türlü unsur en iyi şekilde hazırlanmış olsa da, sonuçta öğrencisini seven, sayan, sabırlı, yardım etmeye ve kaynaştırma eğitimi vermeye, kaynaştırma hakkındaki sahip olduğu bilgileri davranışa dönüştürmeye yönelik eğitici personel olmazsa, yapılan uygulamalar boşa gidecektir. Kaynaştırma eğitiminin temel taşı öğretmendir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında istekli olmaları ve ilgileri çok önemlidir. Kaynaştırma eğitiminin alt yapısını oluşturmada en önemli unsur öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmasını sağlayacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıdır (Göksu ve Çevik 2004).

Kaynaştırma eğitiminin istenilen hedefe ulaşması isteniyorsa genel eğitim sınıflarının sadece özel öğrencilerin ya da sadece normal öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde değil de tüm öğrencilerin gereksinimleri düşünülerek düzenlenmelidir. Sınıf ortamı sadece normal öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmamalı özel öğrenciler de düşünülmalıdır. Etkinliklere özel öğrencilerinde katılımı sağlanmalıdır. Bu sebeple sınıf öğretmenleri sınıfın fiziki çevresini nasıl düzenlemesi gerektiğini, öğretimi farklı amaçlara

göre nasıl uyarlaması gerektiğini, etkili sınıf yönetimi tekniklerini nasıl kullanacağını iyi bilmesi gerekmektedir (Önder, 2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için okullarda ve sınıflarda fiziki durum kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmelidir. Sınıf mevcudu kaynaştırma eğitimine göre düzenlenmeli ve öğretim materyallerinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Ergüder ve Narin, 2011). Öğrencilere kazandırılacak olan bilgilerin ve becerilerin kalıcı olması için sınıf öğretmenleri, öğrenci hakkında veli, idare, normal öğrenciler ile işbirliği içinde olmalı ve bu unsurlar hazır halde olmalıdır. Kaynaştırma uygulamaları sadece okulda verilen eğitimden ibaret değildir (Göksu ve Çevik 2004).

Sınıf öğretmenleri normal öğrencileri sınıflarındaki özel öğrenciler hakkında bilinçlendirmelidirler. Normal öğrenciler özel eğitime ihtiyacı olan akranlarının yetersizlikleriyle ilgili olarak bilgilendirilmelidir. Eğer öğrencinin yetersizliği onun fiziki görünümünü değiştirmişse, işitme cihazı kullanıyorsa ve bunun gibi farklılıklar varsa öğretmenin görevi normal öğrencilere bunları, öğrencilerin anlayabileceği bir seviyede anlatmaktır. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için yapılabilecek değişiklikler hakkında da normal öğrenciler bilgilendirilmelidir. Sınıf öğretmenin bu şekildeki uyarlamalar gibi konularda öğrencileri bilgilendirmesi onların özel öğrencileri kabullenmesini kolaylaştıracaktır (Sucuoglu ve Kargin, 2006).

Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki tüm öğrencilerin velileriyle işbirliği sağlamalıdır. Kaynaştırma uygulamalarından beklenen faydaların ortaya çıkması için sınıftaki tüm öğrenci velilerinin sınıf öğretmeni ile beraber hareket etmeleri gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin velileri çocuklarına evlerinde edindikleri davranışlar noktasında destek olmalı, normal öğrenci velileri ise çocuklarının özel öğrencileri kabul etmesi noktasında onlara model olmalıdırlar. Velilerle işbirliği sağlanmasında, olumlu tutum sürdürülmesinde sınıf öğretmenleri destekleyici olmalıdır. Kaynaştırma eğitiminden şikâyetçi olan bir öğretmenin ise istenen veli dayanışmasını sağlaması çok zordur (Sucuoglu ve Kargin, 2006).

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin sınıfta uygun şekilde davranmasını ve kurallara uymasını bekleyerek gerekli alışkanlıkları kazanmasını sağlamalıdır. Hazırlık olarak gerçekleştirilecek etkinlikler arasında, normal sınıfta kazandırılacak becerilerin (not tutma, vb.) kazandırılması ve sosyal becerilerin öğretimi sayılabilir. Kaynaştırma öğrencileri sınıf kurallarını öğrenirken, doğru yaptığında ya da yanlış yaptığında nelerle karşılaşacağını bilmelidir. Kuralların kalıcılığını sağlamanın yöntemi budur (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011).

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin özür türü ve derecesi, özellikleri, eğitim gereksinimi hakkında ayrıntılı olarak bilgi sahibi olmalıdırlar. Özel öğrencinin



sosyalleşmesini engelleyebilecek bir sorunu varsa daha yeterli hale getirebilmek için tıbbi rehabilitasyonunun yapılması, kullanılacak araç gereçlerin seçilmesi gerekir. (Göksu ve Çevik, 2004) Sınıf öğretmenleri uzmanlarla işbirliği içinde çalışmalıdır. Bu özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini de kolaylaştıracaktır. Özel eğitim destek hizmetleri öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği içinde çalışarak sağlıklı bir şekilde uygulanırsa kaynaştırma kolaylaşacaktır (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitiminde, yoğun çalışma, dürüstlük, yeni fikirler açıklık ve başkalarını dinleyebilmek gerekmektedir. Bir öğretmen kaynaştırma eğitiminde başarılı olarak görüyorsa kendini, kaynaştırma hakkında olumlu tutumlara sahip demektir. Olumlu tutumlara sahip öğretmen korkularının ve endişelerinin üstesinden rahat gelebilir ve kaynaştırma eğitiminin yararlarını daha rahat görebilir (Kwapy, 2004). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili deneyimi ve bilgisi olmayan öğretmenler gerekli öğretimi yapamayacakları konusunda endişelenebilirler. Öğretmenlerin bu durumda kaynaştırma eğitimini bir ekip çalışması olduğunu bilmeleri ve uygulamaları bu ekiple birlikte yapmaları onlara önemli katkılar sağlar (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitimini uygulayan öğretmenlere özel öğrencileri de kapsayan etkili sınıf yönetimi uygulayabilmeleri, sorun oluşturan davranışları azaltabilmeleri ve olumlu davranışları arttırabilmeleri için eğitim verilmeli ve destek eğitim hizmeti sağlanmalıdır (Ergüder ve Narin, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için, bu uygulamanın ana unsurlarından olan tüm öğrencilerin velileri, öğretmenler, okul idaresi ve yetersizliği olmayan öğrencilerin işbirliği yapması gerekmektedir (Batu, 1998; Öncül, 2003). Sınıf öğretmenleri, özel eğitime muhtaç öğrenciyle her gün birlikte olmaktadır. Bu yüzden özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve gelişimlerinin en iyi şekilde izleyebilirler. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri hakkında en ayrıntılı bilgilere sahip olanlarda yine sınıf öğretmenleridir. Bu sebeplerden dolayı sınıf öğretmenleri özel eğitime muhtaç öğrencilerin akranlarından farklı yönlerini ya da eksikliklerini fark ettiklerinde, problemi çözmek için aileyle, rehber öğretmenle veya uzmanlarla görüşecek olan kişilerdir. Öğrencinin sorunları hakkında en sağlıklı bilgileri verip öğrenci hakkında oluşturulacak programı uygulayacak olan kişilerde öğretmenlerdir. Tüm bu sebeplerden ötürü sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminde çok önemli role sahiptirler (Diken, 2007).

Sınıf öğretmenleri özel eğitime muhtaç öğrencilerin ile normal akranları arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını sağlayarak, özel öğrencilerin gereksinimlerine göre uygun ortamı oluşturarak, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını en küçük model olarak sınıfta, bu modelden hareketle de okulda ve toplum hayatında da üretken ve kabul edilmiş biri olarak hayatlarına devam etmelerine rehberlik ettiklerinden dolayı kaynaştırma eğitiminde ayrıcalıklı bir yere sahiptirler (Sart ve ark., 2004).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili tutumu, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Batu, 1998; Öncül, 2003). Eğer sınıf ortamını toplumun küçük bir modeli kabul edecek olursak, sınıfta oluşturulacak sağlıklı bir iletişimin diğer alanlara da taşınacağı; bu nedenle olumlu öğretmen tutumunun sınıftaki sağlıklı iletişim ortamının oluşturulmasında önemli role sahiptir (Sart ve ark., 2004).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi başarıyla uygulayabilmek amacıyla bazı yasa ve yönetmelikler oluşturulmuştur. Ancak bu yasa ve yönetmelikler kaynaştırma eğitiminin uygulanışı ile ilgili sorunları giderememiştir. Bu durumun sebeplerinden bazıları da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimiyle ve özel eğitimle hakkında sınırlı bilgiye sahip olmaları ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutum sergilemeleridir (Ataman, 2001; Diken ve Sucuoğlu, 1999). Sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci bulunan öğretmenler özel eğitim ile ilgili yöntem, gerekli materyal ve araç gereç hakkında yeterli ölçüde bilgilendirilmemektedir. Öğretmenler de bu sebeplerden ötürü öğrenciler hakkında kendi başlarına bir şeyler yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlerin birçoğu kendi sınıflarına yerleştirilmiş öğrencileri fazladan birer yük olarak görmektedirler. Öğretmenlerin bu yöndeki düşünceleri ve kaynaştırma eğitiminin gerçek amaçlarına ulaşması, öğretmenlerin bu konuda etkin bir şekilde eğitim almalarına bağlıdır. Öğretmenlerin bu eğitimleri hizmet öncesi olabileceği gibi hizmet içi eğitim şeklinde de olabilir (MEGEP, 2013).

#### **j. Kaynaştırma Eğitiminin Başarıyla Uygulanabilmesi İçin Öğretmenlerin Yapabilecekleri**

Kaynaştırma eğitimi başlamadan önce ve sonra yapılabilecek etkinlikler kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmaları için son derece önemlidir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırmanın öncelikle okullarında ve sınıflarında başlayacağını bilmeleri gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları başlamadan önce haberdar edilmemeleri büyük bir eksikliklerdir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları başlamadan önce bilgilendirilmediğinden dolayı özel eğitime muhtaç öğrenciyle sınıfta tanışmaktadır. Bu durumda da kaynaştırma uygulamalarına uygun bir başlangıçtan söz etmek zor olur. Kaynaştırmaya bilgilendirme yapılmadan başlayan öğretmenler genelde kaynaştırma ile ilgili olumsuz düşünce ve tutumlara sahip olurlar. Kaynaştırma başlamamadan önce öğretmenler bilgilendirilirse ve kaynaştırmaya hazırlanırsa ancak uygun bir başlangıç yapılmış olur. Kaynaştırma uygulamaları başladıktan sonra, başarıya ulaşması için öğretmenlerin yapması gereken etkinlikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Öğretmenlerle düzenli olarak kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak toplantılar yapmak,

- Diğer öğretmenlerle bir arada çalışmak,
- Özel eğitime muhtaç öğrenciler için planlar yapmada ve öğrencilerle uygulamalar yapmada kaynaştırmanın tüm unsurlarıyla beraber hareket etmek,
- Bilgilendirme çalışmaları yapmak,
- Canlandırma çalışmalarının yapılması,
- Öğretimi bireysel farklılıklara göre uyarlamak,
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için öneriler geliştirmek,

Kaynaştırmanın her aşamasında ekiple beraber hareket etmek (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

### **k. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarının, tutumlarının, yeterliliklerinin düşünce ve önerilerinin araştırıldığı nitel ve nicel çalışmalara rastlanılmıştır. Aşağıdaki bölümde kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar kısaca özetlenmeye çalışılmıştır.

#### **k.1 Ulusal Araştırmalar**

Diken ve Sucuoğlu (1999) yaptıkları çalışmada sınıfında özel eğitime muhtaç birey olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına katılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada veri toplamak için kullanılan kaynaştırma uygulamaları görüşleri ölçeği Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin olduğu ortamlarda çalışmaya karşı olumsuz tutum sergilediklerini ve bu olumsuz tutumların değiştirilmesi için gereken çalışmaların yapılmasına ağırlık verilmesinin önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli olan bazı alt yapı çalışmalarının yapılmadığı da ifade edilmiştir.

Gözün ve Yıkılmış (2004) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak bilgilendirme yapılan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarını değiştirip değiştirmediğini araştırmışlardır. Araştırma deneysel olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplamak için kullanılan kaynaştırma uygulamaları görüşleri ölçeğinin Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmış, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin bilgilendirme yapılmasının, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları olumlu yönde değiştirdiği tespit edilmiştir.

Orel ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarını incelemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları, kaynaştırma eğitimi dersi alıp almama durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmaya Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfına devam eden 88 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimiyle ilgili ders almanın, kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları olumlu yönde değiştirdiği ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmayla aynı doğrultuda Bek ve arkadaşları (2009) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine karşı tutum durumunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmaya Uşak Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği 3.ve 4. sınıf öğrencilerinden seçkisiz olarak 130 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle doğrudan, aynı ortamda yaşantısı olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına karşı daha olumlu tutumlar beslediği ortaya çıkarılmıştır.

Bilen (2007) yaptığı çalışma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili sorunları ve çözüm önerilerini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 120 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının; görev yapan sınıf öğretmenlerinden sınıf öğretmenliği mezunu olanların, lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi alanların ve rehber ve psikolojik danışman olan öğretmenlerden destek alanların daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Önder (2007) yaptığı çalışmada sınıfında zihinsel engelli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin bu öğrenciler için sınıflarında yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaları araştırmıştır. Araştırma 29 sınıf öğretmeni ile yürütülmüş ve verilerin toplanması amacıyla da yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenci için ek öğretimsel amaç belirlemeyip sadece onlar için daha yüzeysel konulara yer verdikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin tamamı kaynaştırma öğrencileri için akademik konular yerine günlük yaşam becerileri, okul yaşamı veya toplumsal yaşam becerileri gibi konularda eğitim verdiklerini belirtmişlerdir.

Battal (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olarak yeterliliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 104 branş öğretmeni ve 285 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kaynaştırma eğitimi anketi kullanılmıştır. Anketin 3 maddesi özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri tanıma, 9'u kaynaştırma uygulamalarını yeterince bilme, uygulayabilme, 12'i kaynaştırma uygulamalarında kullanılan yöntemleri, teknikleri bilme ve uygulayabilme ve 4 maddesi de kaynaştırma uygulamalarında ölçme ve değerlendirme yapabilme yeterliliklerinin tespiti amacıyla tasarlanmış maddelerden

oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, branş öğretmenlerinin çoğu özel eğitim ihtiyacı yüksek seviyede olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına katılmamaları yönünde görüşler belirtmişlerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanınması yeterliliğinde hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenleri başarılı bulunmuşlardır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin kendilerin yeterli gördükleri bazı alanlarda (ölçme-değerlendirme-uygulama) önemli ilkeleri bilmedikleri görülmüştür.

Sanır (2009) çalışmasında kaynaştırma öğrencilerin öğrenme ile ilgili sorunlarını öğretmenler ve aileler üzerinden araştırmıştır. Araştırmaya 30 sınıf öğretmeni ve 22 kaynaştırma öğrencisini ailesi katılmıştır. Verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler öğrencilerinin engel durumlarını bilseler de engel durumları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini, yeterli deneyime sahip olmadıklarını ve öğrencilerin başarılarını artıracak uygun yöntem ve teknikleri bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler özel öğrencilerin akranlarına göre geride olduklarını, onlar için iyi bir plan hazırlayamadıklarını, sadece kendi düşüncelerine göre özel öğrenciye eğitim verdiklerini ve özel öğrencilerin sınıf içi iletişim ve etkileşim olarak düşük seviyede olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan aileler ise çocuklarının engelleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çocuklarının başarılarını yeterli görmediklerini ancak çocuklarının normal okullarda eğitim görmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Ekşi (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak tutumlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya 150 özel eğitim öğretmeni ve 150 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 300 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla kullanılan tutum ölçeği Özbaba (2000) tarafından geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları sınıf öğretmenlerinden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Ünal (2010), öğretmenlerin, yetersizliği olmayan öğrencilerin ve yetersizliği olan öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarını ortaya koymuştur. Araştırmaya kaynaştırma sınıflarında çalışan 80 sınıf öğretmeni, bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin öğrencisi olan 2427 öğrenci ve 100 aile katılmıştır. Yetersizliği olmayan öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilere yönelik nasıl bir tutum içinde olduklarını ortaya çıkarmak amacıyla Siperstein'in (1980) geliştirdiği, Çiftçi'nin (1997) ise Türkçe'ye uyarladığı etkinlik tercih formu kullanılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumunu tespit etmek amacıyla ise Özbaba'nın (2000) geliştirmiş olduğu tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada sonuç olarak; öğretmenlerin

kaynaştırma konusunda bilgilerinin eksik olduğu, kaynaştırma konusunda deneyimsiz oldukları, kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayırmadıkları bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulamadıkları ancak veli ile işbirliği yaptıkları ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma konusunda bilgili ve sağlıklı şekilde uygulayan öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarına bakıldığında ise ne olumlu ne de olumsuz çıktığı görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumları incelendiğinde; genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Kaynaştırma öğrencisi velilerinin çoğunluğu çocuklarının aldığı kaynaştırma eğitiminden memnun olduğu ayrıca öğretmenlerle de işbirliği yaptıkları belirlenmiştir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik bilgi, beceri ve donanımlarını ortaya çıkarmışlardır. Araştırmaya Burdur il merkezinde görev yapan 40 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış gözlem formu verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çoğu sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim almadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri kendilerini kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak yetersiz görmüşlerdir.

Kuzu (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz duyarlılık seviyelerini ve kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını karşılaştırmalı olarak ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya toplam 547 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Berryman ve Neal'in (1980) geliştirdiği ve Atay (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan tutum ölçeği kullanılmıştır. Öz duyarlılık düzeylerini ölçmek için de Neff (2003) tarafından geliştirilen ve Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öz Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının genelde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öz duyarlılığı negatif olanlarının tutumları da olumsuz, öz duyarlılığı pozitif olanların ise tutumları da olumlu çıkmıştır.

Sadioğlu (2011) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerini araştırmıştır. Araştırmaya 23 gönüllü öğretmen katılmıştır. Veri toplamak için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çoğu sınıf öğretmeni kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olumsuz görüşlere sahiptirler. Sınıf öğretmenleri kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda birçok alanda yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarının gerektiği şekilde olmadığını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasının gerektiği gibi uygulanamıyor olmasından dolayı bu süreçten duygusal olarak etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Erişkin ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kendilerini, rehber öğretmenlerini, eğitimin fiziki ortamını ve okul yönetimini kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırmaya 1500 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda birçok okulda BEP biriminin ve okul yönetiminin gerekli mevzuata göre hareket etmediği, aksaklıkları düzeltmek ve belirlemek için toplantı yapmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına olumlu yaklaştıkları ve öğrencileri kabul ettikleri ortaya çıkarılmıştır fakat eğitim ortamının kaynaştırmaya müsait olmadığı, kendilerinin ve okul yönetiminin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve gerekli önlemleri almadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Sülün (2012), normal sınıflara devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, belirli zamanlarda kaynak odadan destek alan kaynaştırma öğrencilerinin ve özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup araştırmacının çalışma grubunu 2011-2012 yılında İzmir ilinde 12 ilköğretim okuluna devam eden 190 kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla Gresham ve Elliot'in (1990) geliştirdiği, Sucuoğlu ve Özokçu'nun (2005) Türkçe uyarlamasını yaptığı sosyal becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre normal sınıflara devam eden kaynaştırma öğrencilerinin, belirli zamanlarda kaynak odadan destek alan kaynaştırma öğrencilerinin ve özel eğitim sınıflarına devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ve problemleri davranış düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Gökdere (2012), sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı endişe düzeylerini, etkileşim düzeylerini ve tutumlarını karşılaştırmalı şekilde incelemiştir. Araştırma özel durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmaya 2009-2010 yılında Amasya ilinde görev yapan 68 sınıf öğretmeni ve Amasya eğitim fakültesi 4. Sınıfında okuyan 112 sınıf öğretmenliği öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine karşı tutumları öğretmenlere göre daha olumlu çıkmıştır. Bu sonuca sebep olarak ta öğretmenlerin görevlerine ek iş olması ve disiplin sorunlarını ortaya çıkarması gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlara sahip olmasını nedeni olarak ise lisans eğitiminde aldıkları özel eğitim dersi gösterilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün kaynaştırma ile ilgili bilgileri ve kendilerine güven durumları düşük bulunmuştur.

Cankaya ve Korkmaz (2012) yaptıkları çalışmada kaynaştırma uygulamalarını sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 200 öğretmen görev almıştır. Verileri toplamak için araştırmacıların oluşturduğu kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirme

ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili tutumları çoğunlukla olumludur. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları ile ilgili kişiler de bu uygulamalardan olumlu olarak etkilenmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin yarısı kaynaştırma konusunda herhangi bir eğitim almamışlardır ancak kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar, eğitim ortamlarının kalabalık olması, sınıflara kaynaştırma öğrencilerinin eşit dağıtılmaması ve materyal yetersizliği olarak sıralanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma öğretmenler için ek görevler getirmektedir ve sınıfların yönetimini zorlukların çıkmasına sebep olmaktadır.

Yıldız ve Pınar (2012) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerin yönelik ortaya koydukları davranışları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara ilinde görev yapan 45 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplamak amacıyla, Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar'ın (2007) geliştirdiği Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'nun özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri ilgilendiren maddeleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler özel eğitime ihtiyacı olan bireylere dikkatli davranmamakta ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin derse katılmaları için uygulamalar yapmamaktadırlar.

Gürgür, Kış ve Akçamete (2012) bireysel olarak destek eğitim hizmeti yapmış olan özel eğitim öğretmeni bölümü öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkarmışlardır. Araştırmaya 8 öğretmen adayı katılmış ve verilerin toplanması amacıyla öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler tümevarım yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarına göre, bireysel destekler özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin başarılarını arttırmaktadır ve sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacılar lisans eğitiminde bunun gibi uygulamaların yapılmasının özel eğitimin geleceğine yönelik önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Gök (2013) yaptığı çalışmada, kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemlerini araştırmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Antalya ili kepez ilçesinde üç öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel yöntemle yapılmış ve veriler mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar olarak; normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenmemesi, sınıfların gereğinden fazla kalabalık oluşu, kaynaştırma öğrencisine yeterli zaman ayrılamaması, fiziki imkânların yetersiz oluşu sınıf öğretmeni ile diğer öğretmenler arasında koordinasyon bozukluğu ortaya çıkarılmıştır. Bunlarla başa çıkmada ise; özel öğrenci için uygun bir oturma düzeni oluşturma, bireysel



olarak ilgilenme, rehber öğretmenlerden yardım alma, pekiştireç, aile ile iletişim kurma, akran eğitimi ve özel öğrenci için etkinlikler tasarlama yoluna gitmişlerdir.

Güleryüz (2014), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmış ayrıca 200 sınıf öğretmeni ve 195 sınıf öğretmeni adayına da anket uygulanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verilere bakıldığında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları arasında herhangi bir görüş farklılığı ortaya çıkmamıştır. Nitel verilerin sonucuna göre ise, sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimini gerekli görmeye beraber günümüzdeki kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

Güzel (2014), kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örnekleminde 206 sınıf öğretmeni bulunmuştur. Veri toplamak amacıyla da iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sorunları ortaya konulmuştur. Bu sorunlar; okulun ve sınıfın fiziksel yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit dağıtılmaması, BEP yapılmaması ya da öğretmenin BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olması, okulda kaynaştırma için yapılması gereken çalışmaların yetersizliği, ailelerden kopuk olunması ve okul idarecilerinin yeterli kolaylığı sağlamaması olduğu tespit edilmiştir.

## **k.2 Uluslararası Çalışmalar**

Janney ve arkadaşları (1995) yaptıkları çalışmada normal sınıflarda orta ve ağır düzeyli engelli öğrencilerin kaynaştırılma durumlarını araştırmışlardır. Araştırmada yer alan öğretmenler kendilerine fazla bir iş yükü gelmemesi ve kendilerine sağlanması gereken destek hizmetlerin sağlanması durumunda kaynaştırma öğrencilerini kabul edeceklerini belirtmişlerdir. Çalışmada özel gereksinimli öğrenciyle alakalı herkesin kaynaştırma uygulamalarının hazırlık ve planlama aşamalarına katılmaları ve okul yöneticilerin yenilikleri takip ederek bunları elemanları ile paylaşmaları önerilmiştir. Genel eğitim öğretmenlerine ise bir ekip çalışması yapmalarını ve kaynaştırma öğrencisinin kendini sınıfın bir parçası olarak görmesini sağlamaları önerilmiştir.

Jobe, Rust ve Brissie (1996) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmaya 162 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumu nötr olarak tespit edilmiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenleri ile kaynaştırma tutumları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun

yanı sıra kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmenliği deneyimi yaşayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Soodak, Podell ve Lehman (1998) yaptıkları çalışmada öğretmenlere sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri ile ilgili sorular sormuşlar ve elde ettikleri verileri sakin tutum ile reddedici tutum olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Araştırmaya toplamda 188 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlik yeterliliği yüksek olan ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik kabul edici tutum içinde oldukları görülmüştür. Ayrıca sınıf mevcudu az olan ve öğretmenlik yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin daha az stresli oldukları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra kaynaştırma eğitimi noktasında deneyimli öğretmenlerin ise reddedici bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

McLeskey ve Waldron (2002), kaynaştırma programında yapılan yeniliklere yönelik öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 6 tane okulda bulunan özel sınıflar kapatılıp buradaki özel öğrenciler normal sınıflara yerleştirilmiştir. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeni düzenlemeler uygulamaya konulmuştur. Uygulamalar sonucunda sınıf öğretmenleri düzenlemelerin olumlu olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler yeni düzenlemelerle beraber rollerinin değiştiğini ve ekip ruhunun, işbirliğinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Avramidis ve Norwich (2002), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki tutumlarını ve öğrencilerin ihtiyaçlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kaynaştırmaya olumlu bakmaktadırlar ancak kaynaştırmanın kabullenilmesinde belirsizlik vardır. Öğretmen tutumlarının çevreden ve elverişsiz ortamlardan ciddi bir şekilde etkilendiği görülmüştür.

Kwapy (2004), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri, anasınıfı öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmaya toplamda 250 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin en çok davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler kaynakların yetersizliğinden şikâyet etmişler ve okul yönetimleri tarafından yeteri kadar desteklenmediklerini belirtmişlerdir.

Kumar, Singh ve Akhtar (2009) zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimini inceledikleri çalışmada, 35 zihinsel engelli çocuğa Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği ve Stanford Binet Zekâ Ölçeği Uygulamışlar ve sosyal olgunluk değerleri ile IQ dereceleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca yaşın sosyal gelişim üzerinde bir etkisinin olmadığını ve zekâ geriliğinin artmasıyla sosyal gelişimin de azaldığını tespit etmişlerdir.

Hardiman, Guerin, Fitzsimons (2009) yaptıkları çalışmada normal sınıflarda akranlarıyla eğitim gören ve ayrıştırılmış eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ayrılmış eğitim gören ve akranlarıyla beraber eğitim alan çocuklar arasında sosyal beceriler bakımından fark olmadığı görülmüştür.

Yurt içindeki ve yurtdışındaki kaynaştırma eğitimi ile ilgili literatürü incelediğimiz zaman; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları, kaynaştırma eğitime yönelik olarak görüşleri, sorunları, önerileri ve yeterlilikleri üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Aşağıda araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi kısımları sırasıyla alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 3.1 Araştırma modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını sınıf öğretmeni adaylarının gözünden değerlendiren bir özel durum çalışmasıdır. Özel durum çalışmalarında bir durum ya da birkaç örneği derinlemesine araştırılır (Given, 2008). Özel durum çalışmalarında araştırılan oldu kendi doğal ortamında gözlemlenir. Araştırılan durum ve araştırılan durumun kendi doğal ortamı arasındaki farkın belirgin olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Bir olayla ilgi ayrıntıları çıkarmak, açıklamalar oluşturmak ve olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk ve ark., 2012). Bu araştırma modelinde araştırılan bazen bir olay, bazen bir kişi ya da bazen de belli bir grup olabilir. En önemli faydası araştırmacıya belli bir konu üzerinde yoğunlaşabilme imkânı tanınmasıdır. Araştırmacı ayrıntıları, sebep-sonuç ve çeşitli değişkenlere göre derinlemesine inceleyebilir (Çepni, 2010).

#### 3.2 Araştırma grubu

Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Amasya ili merkez ilçesinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 44 sınıf öğretmeni ve Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim göre 178 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 22'si (%50) erkek 22'si (%50) kadındır. Araştırmanın örnekleme olasılıklı örneklem seçimi yöntemlerinden amaçlı örneklem seçimi yöntemiyle seçilmiştir. Bu tür seçimlerde araştırılan gruplar benzer özelliklere sahip olması koşuluyla homojen olarak gruplara bölünürler. Bazı özel araştırma durumlarında amaçlı örneklem kaçınılmazdır. Örneğin suçluluk üzerinde çalışılıyorsa mahkûmlar bu tür amaçlı seçimlerin yapılabileceği hedef kitle olarak tanımlanabilir (Çepni, 2010).

#### 3.3 Veri Toplama Araçları

##### 3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan form ile grubun demografik özelliklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan demografik özellikler araştırmanın amacı düşünülerek oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olmayan demografik özellikler kişisel bilgi formunda yer almamıştır. Öğretmen adayları tarafından gözlemlenen

öğretmenler hakkındaki veriler, 3 değişkenli olarak toplanmıştır. Bu değişkenler cinsiyet, deneyim ve görev yapılan sınıftır.

### 3.3.2 Öğretmen Davranışları Gözlem Formu

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını gözlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen *Öğretmen Davranışları Gözlem Formu* kullanılmıştır. Bu tür gözlem formları yapılandırılmış ve yapılandırılmamış iki bölümden oluşurlar. Birinci bölüm yapılandırılmış, ikinci bölüm ise yapılandırılmamış kısımdan oluşmaktadır. Bu gözlem formlarının doğası özel durum yöntemlerine uygunluk gösterir çünkü bu formlarla hem nicel hem de nitel veriler toplamak mümkündür. Yarı yapılandırılmış gözlem formlarında gözlemci gözlemlerini işaretlerken aynı zamanda işaretlerinin ne anlama geldiğini, gözlem formunun yapılandırılmamış kısmına açıklayabilir (Çepni, 2010).

Gözlem formu tasarlanırken öncelikle literatür yardımıyla madde havuzu oluşturulmuş ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sınıf içi istenilen davranışları belirlenmiştir. Daha sonra gözlem formunun “*evet, kısmen ve hayır*” şeklinde tasarlanan 3'lü likert kısmı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak konu alanı uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra gözlem formunun pilot uygulaması yapılmış (R:0,75) ve yapılandırılmamış kısmı eklenerek forma son hali verilmiştir. Son olarak gözlem formu 33 maddeden oluşmaktadır ve 1 ile 3 arasında seçim yapılabilmektedir.

### 3.4 Veri Toplama Süreci

İlk olarak araştırmaya katılan öğretmen adayları çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Geliştirilen gözlem formları ve kişisel bilgiler formu öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulaması kapsamında görevli oldukları okulda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını bir dönem boyunca gözlemlemişlerdir. Bu süreçte bir öğretmeni en az 10 öğretmen adayı gözlemlemiştir. Öğretmen adayları 12 hafta boyunca gözlemlerini yapmışlar ve bir öğretmeni en az 4 kez gözlemlemişlerdir. Örneklemde yer alan 14 sınıf öğretmeni, öğretmen adaylarının gözlemlerinin güvenilirliğini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçlarında tutarsızlık görülen öğretmen adaylarının gözlem sonuçları araştırmadan çıkarılmıştır. Dönem sonunda öğretmen adayları öğretmenler üzerindeki gözlemlerini tamamlamışlar ve gözlem formunu doldurarak incelemeyi bitirmişlerdir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf 6đretmeni adaylarının sınıf 6đretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak yaptıkları g6zlemlerden elde edilen verilerin, frekans ve y6zde 6zerinden SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programında ve 0,05 anlamlılık d6zeyinde analizleri yapılmıştır. İki değişkenli gruplarda anlamlı fark olup olmadığını test ederken bağımsız 6rneklemlili T-testi kullanılmıştır. İki den daha fazla değişkenin olduğu gruplarda ise tek y6nl6 varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen verilere g6re istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığında ise, farklılığın nereden kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Tukey (HSD) testine başvurulmuştur.

Araştırmada kullanılan g6zlem formunun yapılandırılmamış kısmından elde edilen veriler Word dosyası halinde Nvivo paket programının içine atılmış ve kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Nvivo paket programında modellerden ve grafiklerden faydalanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan özel durum araştırma yöntemi sonunda araştırılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Demografik Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Deneyim Ve Görev Yaptıkları Sınıf İle İlgili Frekans Ve Yüzde Bilgileri

Özellikler	Frekans	%
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	22	%50,0
Kadın	22	%50,0
<b>Deneyim</b>		
1-5	1	%2,27
6-10	7	%15,90
11-15	19	%43,18
16+	17	%38,63
<b>Sınıf</b>		
1. Sınıflar	9	%20,45
2. Sınıflar	15	%34,09
3. Sınıflar	10	%22,72
4. Sınıflar	10	%22,72

Tablo 1.'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin %50'si (22) kadın, %50'si (22) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri birbirine eşit olmuştur. Sınıf öğretmenlerin %2,27'si (1) 1-5, %15,90'ı (7) 6-10, %43,18'i (19) 11-15 ve %38,63'ü (17) ise 16+ yıllık deneyime sahip öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 11 yıldan daha fazla görev yapan öğretmenler olduğu ortaya çıkarılmıştır. 11 yıldan daha az görev yapan öğretmenlerin ise az sayıda olduğu görülmektedir. Görev yapılan sınıf düzeyine bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin %20,45'i (9) 1. Sınıfta, %34,09'u (15) 2. Sınıfta, %22,72'si (10) 3. Sınıfta ve %22,72'si (10) ise 4. Sınıfta görev yapmaktadır.

## 4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Nicel Bulgular

### 4. 2. 1 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları T Testi Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile ilgili gözlem formundan alınan istatistikî bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Kadın	22	1,86	0,384	1,53	0,132
Erkek	22	2,02	0,296		
Toplam	44				

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre gözlem formu sonuçları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t_{42} = 1.57, p > 0.05$ ). Erkek öğretmenlerin gözlem formundan aldıkları puanlar ( $\bar{x} = 2,02$ ), kadın öğretmenlere ( $\bar{x} = 1,86$ ) göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında erkek öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{x} = 2,02$ ), bayan öğretmenlerin ortalamalarına ( $\bar{x} = 1,86$ ) göre nispeten daha yüksek olduğundan, erkek öğretmenlerin daha olumlu davranışlara sahip oldukları da söylenebilir.

### 4.2.2 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları ANOVA Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerine göre gözlem formundan alınan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,195	3	,065	,516	,673
Gruplar içi	5,040	40	,126		
Toplam	5,235	43			

Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ile sınıf içi kaynaştırma uygulamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $F_{3,40} = 0.51$ ,



p>0.05). Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösterir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerine göre gözlem formundan alınan betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri

Deneyim	N	$\bar{x}$	Ss
1-5	1	1,5879	-
6-10	7	2,0220	,40623
11-15	19	1,9635	,34656
16+	17	1,9110	,34349
Toplam	44	1,9440	,34892

Tabloda öğretmenlerin deneyimleriyle ilgili olarak verilen betimsel bilgilere göre öğretmenlerin yaklaşık % 80'i 10 yıldan daha fazla çalışmış olmasına rağmen, en yüksek ortalama (6-10) yıllık deneyime sahip öğretmenlerde görülmüştür. Bu bulguya göre (6-10) yıllık deneyime sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında nispeten daha uygun davranışlar sergilediklerini söylenebilir.

#### 4.2.3 Sınıf Öğretmenlerinin Ders Verdikleri Sınıfa Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları İle İlgili ANOVA Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin girdikleri sınıfa göre gözlem formundan alınan ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,223	3	0,074	0,592	0,624
Gruplar içi	5,012	40	0,125		
Toplam	5,235	43			

Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıf düzeyi ile sınıf içi kaynaştırma uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $F_{3,40} = 0.59$ ,  $p > 0.05$ ). Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin görev

yaptıkları sınıf düzeyi ile sınıf içi kaynaştırma uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyine göre gözlem formundan alınan betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıfa Göre ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri

Görev Yapılan Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss
1. sınıf	9	2,03	,351
2. sınıf	15	1,88	,409
3. sınıf	10	1,88	,377
4. sınıf	10	2,01	,208
Toplam	44	1,94	,348

Sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıflara göre oluşturulan tablo incelendiğinde 1. ve 4. sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarının ortalamaları, 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ve genel ortalamadan daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek ortalama 1. sınıf öğretmenlerinde en düşük ortalama ise 3. sınıf öğretmenlerindedir.

#### 4.2.4 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Bireysel Ortalamaları İle İlgili Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bireysel ortalamaları ve gözlemci sayısını gösteren tablo aşağıda verilmiştir. Okul ve sınıf isimleri etik kurallar gereği yazılmamış yerine kodlar kullanılmıştır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Bireysel Ortalamalar

Okul/ Sınıf(KOD)	Ortalama	Gözlemci Sayıları	Okul/ Sınıf(KOD)	Ortalama	Gözlemci Sayıları
A1	2,429	10	E3	1,896	20
B1	2,502	15	E4	2,237	20
B2	2,254	10	E5	1,855	20
B3	1,413	10	F1	1,451	13
B4	2,309	10	F2	2,656	10
B5	1,473	14	F3	2,283	13
B6	2,22	12	F4	1,6	12
B7	1,665	10	G1	2,055	16
C1	1,498	14	G2	1,944	16
C2	1,923	14	G3	2,453	16
C3	2,496	14	G4	1,970	16
C4	1,403	14	H1	2,067	15
C5	1,942	14	H2	1,492	15
D1	2,174	32	H3	1,548	15
D2	1,593	19	H4	2,351	15
D3	2,115	22	I1	1,887	14
D4	2,202	25	I2	1,544	19
D5	1,950	13	I3	1,41	12
D6	2,214	24	I4	2,032	17
D7	2,132	16	I5	1,744	20
E1	2,222	19	I6	1,862	15
E2	1,529	20	I7	2,002	15

Tablo incelendiğinde sadece 6 sınıf öğretmenin yani tüm öğretmenlerin %14'ünün gözlem formundan yüksek puan aldıkları görülmüştür (2,34-3,00 aralığı: 6 kişi, %14). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %14'ünün öğretmen adaylarının gözünden sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında iyi seviyede olduklarını söyleyebiliriz. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (N:26) gözlem formundan orta seviyede puanlar almışlardır (1.67-2.33 aralığı). Sınıf öğretmenlerinin %59'u gözlem formlarından aldıkları puanlara göre sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında orta seviyededir diyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si ise gözlem formundan 1,00-1,66 aralığında puanlar almış yani öğretmenlerin %27'si düşük puanlar almışlardır. Bu bulguya dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin %27'sinin öğretmen adaylarının gözlemlerine göre sınıf içi kaynaştırma uygulamaları davranışlarında düşük seviyede oldukları söylenebilir.

#### 4.2.5 Gözlem Formunun Madde Ortalamaları İle İlgili Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin gözlemlenmesiyle oluşan madde ortalamalarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Gözlem Formunun Madde Ortalamaları

Md	N	Minimum	Maksimum	Ortalama
1	44	1	3	2,189
2	44	1	3	2,012
3	44	1	3	1,907
4	44	1	3	2,055
5	44	1	3	2,474
6	44	1	3	2,031
7	44	1	3	1,705
8	44	1	3	2,271
9	44	1	3	1,781
10	44	1	3	2,060
11	44	1	3	2,352
12	44	1	3	2,217
13	44	1	3	2,073
14	44	1	3	2,167
15	44	1	3	1,737
16	44	1	3	1,648
17	44	1	3	2,320
18	44	1	3	2,314
19	44	1	3	2,185
20	44	1	3	1,748
21	44	1	3	2,000
22	44	1	3	2,010
23	44	1	3	2,038
24	44	1	3	1,731
25	44	1	3	1,787
26	44	1	3	1,67
27	44	1	3	1,581
28	44	1	3	1,543
29	44	1	3	2,122
30	44	1	3	1,528
31	44	1	3	1,62
32	44	1	3	1,702
33	44	1	3	1,562
Genel				1,943

Tablo incelendiğinde sadece 5. ve 11. sorularda sınıf öğretmenlerinin gözlem formundan yüksek puan aldıkları görülmüştür. Gözlem formunun 16., 27., 28., 30., 31. ve 33. maddelerinde ise öğretmenlerin ortalamasının altında kaldıkları görülmüştür. Geriye

kalan 25 madde ise ortalama puanlardadır. Gözlem formunun genel ortalaması ise 1,943'tür.

“( 5 ) Tüm öğrencilerin öğretmeni olduğunu, öğrencilerin tamamının anlamasını sağlar.” maddesinde ve,

“(11) Öğrencilerin davranışlarına tutarlı tepkiler verir.” maddesindeki davranışlarda sınıf öğretmenleri en yüksek puanlar almışlardır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenleri, öğretmen adaylarının bakış açılarına göre kendilerinin tüm öğrencilerin öğretmeni olduklarını kabul ettirmede ve öğrenci davranışlarına tutarlı tepkiler vermede oldukça başarılıdırlar.

“(16) Öğretimin hızını özel öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlar.”,

“(27) Özel öğrenci için ölçme ve değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini zaman, tür ve ortam açısından düzenler.” ,

“(28) Özel öğrencilere öğretimsel amaç belirlemek için akademik ve sosyal performans değerlendirmesi yapar.”,

“(30) Öğrencilerinin yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla, onları sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlandırır.”,

“(31) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; dikkat, bellekte tutuma ve hatırlama güçlüklerini dikkate alarak daha sık aralıklarla değerlendirme yapar.”,

“(33) Öğretimde ve ölçme değerlendirmede bireyselleştirilmiş eğitim programını dikkate alır.” maddelerinde öğretmenler düşük puan almışlardır. Sınıf öğretmenleri öğretmen adaylarının bakış açılarına göre 16. madde dışında genel olarak ölçme ve değerlendirme ile ilgili olan davranışlarda yetersiz bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri öğretmen adaylarının bakış açılarına göre özel öğrencinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında yetersiz bulunmuşlardır denilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri özel öğrenci için öğretimin hızını ayarlama davranışında da başarısız bulunmuştur denilebilir.

#### **4.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete İlişkin Gözlem Sonuçlarının Maddeler Bazında İstatistikî Bulguları**

Aşağıdaki tablo da gözlem formunun her bir maddesine uygulanan T-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Gözlem Formunun Her Bir Maddesine Uygulanan T-Testi Sonuçları

Md.	Öğretmen Cinsiyeti				t	p
	Bayan(N:22)		Erkek(N:22)			
	Ort.	Ss	Ort.	ss		
1	2,00	0,553	2,37	0,435	2,488	0,017*
2	1,81	0,610	2,21	0,410	2,541	0,015
3	1,77	0,490	2,03	0,416	1,924	0,061
4	1,93	0,551	2,17	0,504	1,523	0,135
5	2,34	0,388	2,60	0,244	2,689	0,010
6	1,89	0,538	2,16	0,437	1,840	0,073
7	1,64	0,444	1,76	0,283	1,079	0,287
8	2,16	0,386	2,37	0,369	1,817	0,076
9	1,71	0,444	1,84	0,368	1,042	0,303
10	1,91	0,461	2,20	0,363	2,291	0,027*
11	2,24	0,387	2,46	0,294	2,142	0,038*
12	2,07	0,503	2,35	0,402	2,049	0,047*
13	1,90	0,512	2,24	0,386	2,507	0,016*
14	1,98	0,553	2,34	0,375	2,547	0,015
15	1,75	0,511	1,71	0,400	0,299	0,767
16	1,67	0,570	1,61	0,340	0,419	0,677
17	2,17	0,382	2,46	0,299	2,785	0,008*
18	2,18	0,420	2,44	0,313	2,341	0,024*
19	2,11	0,413	2,26	0,443	1,164	0,251
20	1,73	0,503	1,75	0,312	0,158	0,875
21	2,02	0,346	1,98	0,276	0,419	0,678
22	2,01	0,285	2,00	0,287	0,095	0,925
23	1,98	0,440	2,09	0,323	0,932	0,356
24	1,63	0,491	1,82	0,410	1,403	0,168
25	1,77	0,529	1,80	0,458	0,222	0,825
26	1,62	0,426	1,71	0,408	0,703	0,486
27	1,55	0,425	1,60	0,369	0,371	0,712
28	1,52	0,444	1,55	0,308	0,252	0,802
29	2,04	0,466	2,20	0,376	1,256	0,216
30	1,50	0,325	1,55	0,289	0,519	0,606
31	1,62	0,455	1,61	0,292	0,047	0,963
32	1,58	0,398	1,82	0,389	2,051	0,047*
33	1,57	0,430	1,54	,288	0,276	0,784

\* = P &lt; 0.05

“(1) Özel öğrencilere yeterli sevgi, saygı ve sabrı gösterir.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.48$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre, erkek sınıf öğretmenlerinin bayan sınıf öğretmenlerine göre özel öğrenciye karşı daha sevgi ve saygıyla yaklaşan, daha sabırlı davranan öğretmenler oldukları ortaya çıkmıştır.

“(10) Özel öğrencilerin problemleri davranışlarını olumlu davranışlar öğretmek ortadan kaldırır.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.29$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre, erkek sınıf öğretmenlerinin bayan sınıf

öğretmenlerine göre özel öğrencilerin problemlili davranışlarını ortadan kaldırma sürecinde olumlu davranışları kullanma seviyeleri daha yüksektir.

“(11) Öğrencilerin davranışlarına tutarlı tepkiler verir.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.14$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre erkek sınıf öğretmenleri sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında kendilerini tüm öğrencilere kabul ettirebilme konusunda bayan öğretmenlere göre daha başarılıdılar.

“(12) Tüm öğrencilerin mutlu olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturur.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.04$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre, erkek öğretmenler sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında, tüm öğrencilerin mutlu olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak konusunda bayan öğretmenlere göre daha başarılıdılar.

“(13) Sınıf içi düzenlemelerde özel öğrencilerinin/öğrencisinin normal öğrenciler ile etkileşim halinde olabileceği bir konum ayarlar.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.50$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre, erkek öğretmenler sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında, özel öğrencilerinin/öğrencisinin konumunu normal arkadaşları ile etkileşim halinde olabileceği şekilde ayarlamaya bayan öğretmenlere göre daha çok dikkat etmektedir.

“(17) Öğretimde yardım ve ipuçlarını kullanır.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.78$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre, erkek öğretmenler sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında, özel öğrenci için öğretimde yardımcı olma ve ipucu kullanma noktasında bayan öğretmenlere göre daha başarılı olmuşlardır.

“(18) Öğretimde önkoşul becerileri öğreterek başlar.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.34$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre erkek öğretmenler sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında önkoşul becerilerini bayan öğretmenlere göre daha başarılı kullanmışlardır.

“(32) Özel eğitime muhtaç öğrencilerin değerlendirmesini, iletişim özellikleri ile sosyal-duygusal hazır bulunuşluklarını dikkate alarak yapar.” maddesine uygulanan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri

arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanılmıştır ( $t_{42}=2.05$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre, erkek öğretmenler özel öğrencilerinin değerlendirmesini yaparken onların iletişim özelliklerini, sosyal ve duygusal hazır bulunuşluklarını bayan öğretmenlere göre daha fazla dikkate almaktadırlar.

#### 4.2.7 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıfa Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Maddeler Bazında ANOVA Bulguları

Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıfa göre sınıf içi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin maddeler bazında ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıfla İlgili Olarak Gözlem Formunun Her Bir Maddesine Uygulanan ANOVA Sonuçları

Md	Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf								F	P
	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf			
	ort	ss	ort	ss	ort	ss	ort	ss		
1	2,22	,591	2,05	,593	2,16	,540	2,38	,314	,799	,502
2	2,13	,598	1,91	,571	1,94	,701	2,12	,293	,497	,687
3	2,03	,559	1,81	,472	1,83	,526	1,99	,324	,578	,633
4	2,27	,481	1,91	,558	1,88	,629	2,24	,373	1,63	,197
5	2,55	,394	2,34	,367	2,48	,360	2,58	,222	1,22	,315
6	2,15	,547	1,92	,547	1,96	,569	2,15	,319	,638	,595
7	1,82	,405	1,62	,434	1,65	,314	1,77	,309	,672	,574
8	2,34	,422	2,19	,436	2,23	,418	2,36	,252	,508	,679
9	1,86	,517	1,72	,411	1,72	,439	1,85	,282	,381	,767
10	2,10	,482	1,95	,506	2,09	,439	2,14	,279	,447	,721
11	2,34	,347	2,25	,406	2,38	,358	2,48	,285	,906	,447
12	2,22	,572	2,08	,488	2,29	,495	2,32	,333	,624	,604
13	2,21	,432	1,94	,568	2,01	,490	2,19	,362	,828	,486
14	2,23	,573	2,08	,581	2,14	,538	2,24	,269	,282	,838
15	1,93	,344	1,78	,582	1,50	,329	1,72	,380	1,49	,230
16	1,77	,482	1,59	,512	1,56	,481	1,70	,394	,434	,730
17	2,33	,412	2,30	,283	2,16	,465	2,49	,317	1,33	,276
18	2,35	,380	2,26	,421	2,30	,384	2,36	,405	,161	,922
19	2,30	,462	2,15	,426	2,08	,565	2,22	,254	,445	,722
20	1,82	,298	1,68	,532	1,72	,391	1,80	,361	,290	,833
21	2,07	,149	2,00	,335	1,88	,360	2,04	,334	,719	,546
22	2,12	,189	1,98	,296	1,97	,366	1,97	,252	,630	,600
23	2,21	,433	2,07	,388	1,81	,418	2,04	,208	1,94	,137
24	1,76	,524	1,68	,555	1,68	,441	1,82	,253	,230	,875
25	1,90	,472	1,83	,576	1,62	,415	1,73	,441	,776	,514
26	1,74	,383	1,64	,507	1,57	,412	1,72	,322	,327	,806
27	1,68	,436	1,54	,478	1,47	,258	1,65	,346	,576	,634
28	1,56	,378	1,53	,494	1,46	,265	1,60	,306	,241	,867
29	2,30	,497	2,09	,425	1,99	,482	2,11	,282	,872	,464
30	1,52	,289	1,47	,386	1,59	,277	1,54	,225	,315	,815
31	1,73	,352	1,49	,451	1,61	,329	1,70	,317	,968	,417
32	1,78	,476	1,59	,421	1,70	,459	1,78	,267	,640	,594
33	1,61	,314	1,56	,499	1,48	,209	1,58	,310	,232	,873



Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfa göre sınıf içi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak maddeler bazında yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde, hiçbir maddede istatistikî açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

#### 4.2.8 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Maddeler Bazında ANOVA Bulguları

Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre sınıf içi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin maddeler bazında ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Deneyimleriyle İlgili Olarak Gözlem Formunun Her Bir Maddesine Uygulanan ANOVA Sonuçları

Md	Öğretmenlerin Deneyimleri								F	P
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16+ yıl			
	Ort.	ss.	Ort.	ss.	Ort.	ss.	Ort.	ss.		
1	1,63	.	2,18	,670	2,19	,464	2,21	,559	,375	,772
2	1,21	.	2,13	,671	2,02	,521	1,99	,545	,823	,489
3	1,52	.	1,96	,481	1,92	,475	1,88	,488	,282	,838
4	1,78	.	2,01	,617	2,00	,496	2,14	,580	,295	,829
5	2,31	.	2,43	,483	2,51	,311	2,45	,350	,187	,904
6	1,42	.	2,16	,611	2,02	,454	2,01	,524	,651	,587
7	1,26	.	1,74	,376	1,75	,384	1,66	,371	,643	,592
8	2,05	.	2,40	,423	2,24	,354	2,26	,430	,389	,761
9	1,84	.	2,10	,354	1,70	,448	1,73	,346	1,841	,155
10	1,63	.	2,12	,429	2,09	,420	2,02	,475	,428	,734
11	1,68	.	2,27	,498	2,38	,303	2,39	,337	1,459	,240
12	1,68	.	2,22	,584	2,29	,412	2,15	,501	,677	,571
13	1,78	.	2,11	,585	2,07	,458	2,06	,501	,135	,939
14	1,47	.	2,20	,595	2,21	,424	2,13	,554	,715	,549
15	1,36	.	1,70	,486	1,81	,525	1,66	,365	,556	,647
16	1,31	.	1,63	,395	1,59	,479	1,74	,495	,473	,703
17	2,00	.	2,36	,387	2,31	,354	2,33	,403	,276	,842
18	2,12	.	2,39	,333	2,36	,287	2,24	,510	,456	,714
19	2,05	.	2,42	,455	2,13	,414	2,15	,444	,834	,483
20	1,31	.	1,81	,464	1,76	,408	1,73	,422	,432	,732
21	1,89	.	2,13	,141	1,93	,328	2,05	,340	,766	,520
22	1,84	.	2,17	,213	1,94	,280	2,02	,303	1,261	,301
23	2,00	.	2,29	,282	1,97	,329	2,00	,462	1,261	,301
24	1,42	.	1,79	,561	1,74	,466	1,71	,437	,197	,898
25	1,78	.	1,86	,414	1,91	,506	1,60	,484	1,305	,286
26	1,36	.	1,71	,346	1,76	,455	1,55	,391	,985	,410
27	1,10	.	1,71	,413	1,61	,355	1,52	,428	,950	,426
28	1,15	.	1,64	,475	1,54	,356	1,52	,377	,521	,671
29	1,84	.	2,17	,487	2,17	,399	2,05	,452	,414	,744
30	1,10	.	1,51	,328	1,62	,318	1,44	,254	1,882	,148
31	1,15	.	1,80	,419	1,66	,353	1,51	,368	1,631	,198
32	1,21	.	1,85	,532	1,77	,416	1,58	,315	1,572	,211
33	1,15	.	1,55	,313	1,66	,369	1,47	,363	1,248	,305

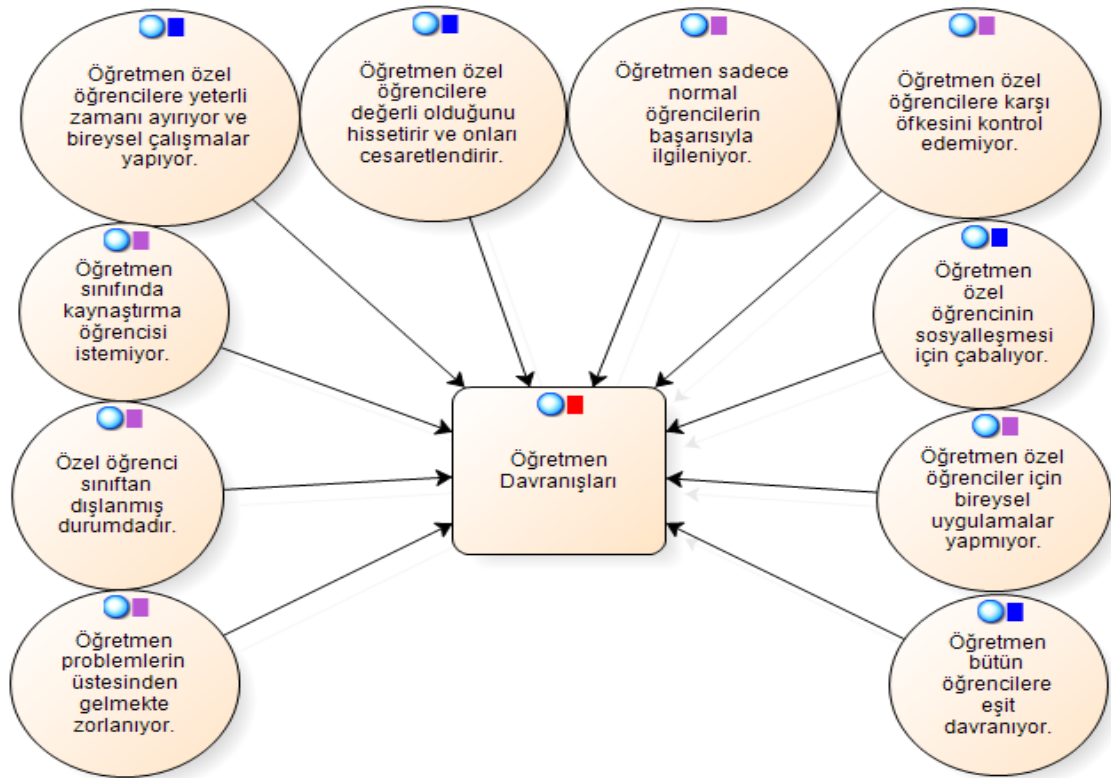
Tablo incelendiğinde maddelere uygulanan ANOVA sonuçlarına göre hiçbir madde de istatistikî açıdan anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin

deneyimlerine göre sınıf içi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin maddeler bazında hiç bir maddede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### 4.3 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlem Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulan gözlem formunun yapılandırılmamış kısmından NVivo nitel analiz programı kullanılarak elde edilen nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Gözlem formunun yapılandırılmamış kısmı Nvivo nitel analiz programı kullanılarak incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin göstermiş oldukları 10 davranış kodlanarak ortaya çıkarılmıştır. Bu 10 davranış yine Nvivo nitel analiz programı içinde modellenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarına ait gözlem formunun yapılandırılmamış kısmından elde edilen 10 davranış aşağıdaki modelde gösterilmiştir.



Model 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamalarında Sergiledikleri Davranışlar.

Model 1.' de de görüleceği üzere gözlem formunun yapılandırılmamış kısmında 10 öğretmen davranışı tespit edilmiştir. Bu öğretmen davranışlarından olumlu karaktere sahip olanlar mavi, olumsuz karaktere sahip olanlar ise mor renkte gösterilmiştir. Elde edilen

verilere göre kaynaştırma uygulamaları için 4 olumlu karaktere sahip öğretmen davranışı ve 6 olumsuz karaktere sahip öğretmen davranışı tespit edilmiştir. Olumlu karaktere sahip öğretmen davranışlarının oranı %35,64' kalmışken olumsuz karaktere sahip öğretmen davranışlarının oranı %64,36'yı bulmuştur.

Aşağıdaki tabloda gözlem formunun yapılandırılmamış kısmından elde edilen öğretmen davranışlarının frekansları ve oranları verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formunun Nitel Kısmından Elde Edilen Davranış Yüzde Ve Frekansları

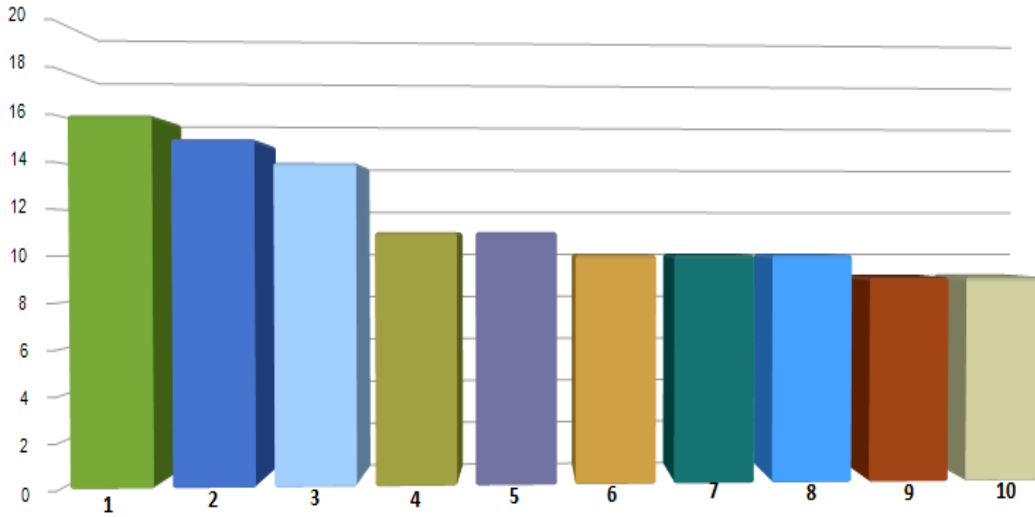
	<b>Öğretmen davranışları</b>	<b>%</b>	<b>N</b>
1	Özel öğrenci sınıftan dışlanmış durumdadır.	%13,91	16
2	Öğretmen problemlerin üstesinden gelmekte zorlanıyor.	%13,04	15
3	Öğretmen özel öğrencilere karşı öfkesini kontrol edemiyor.	%12,17	14
4	Öğretmen özel öğrencinin sosyalleşmesi için çabalıyor.	%9,56	11
5	Öğretmen özel öğrenciler için bireysel uygulamalar yapmıyor.	%9,56	11
6	Öğretmen özel öğrencilere yeterli zamanı ayırıyor ve bireysel çalışmalar yapıyor.	%8,69	10
7	Öğretmen bütün öğrencilere eşit davranıyor.	%8,69	10
8	Öğretmen özel öğrencilere değerli olduğunu hissettirir ve onları cesaretlendirir.	%8,69	10
9	Öğretmen sadece normal öğrencilerin başarısıyla ilgileniyor.	%7,82	9
10	Öğretmen sınıfında kaynaştırma öğrencisi istemiyor.	%7,82	9

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında sergiledikleri davranışların oranlarını ve frekanslarını gösteren yukarıdaki tablo incelendiğinde, en fazla sergilenen davranışın olumsuz karaktere sahip “Özel öğrenci sınıftan dışlanmış durumdadır.” davranışı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarına göre araştırmada gözlemlenen 44 sınıf öğretmeninden 16’sı (%13,91) özel eğitime muhtaç öğrencilerini dışlamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarına göre sınıf öğretmenlerinden 15’i “Öğretmen problemlerin üstesinden gelmekte zorlanıyor.” davranışını sergilemektedirler. Buna göre araştırılan öğretmenlerin yaklaşık 1/3’i özel eğitime muhtaç öğrencilerle yaşadıkları problemlerin üstünden gelmekte başarısız durumdadırlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 14’ü ise sınıf öğretmeni adaylarına göre “Öğretmen özel öğrencilere karşı öfkesini kontrol edemiyor.” davranışını sergilemektedirler. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin herhangi bir problem karşısında şiddetle çözüm arayışına girmişlerdir. Bu

bulgular sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları arasında en çok sergiledikleri 3 davranışın olumsuz karaktere sahip davranışlar olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin diğer olumsuz karaktere sahip davranışları ise; “Öğretmen özel öğrenciler için bireysel uygulamalar yapmıyor.” (N:11), “Öğretmen sadece normal öğrencilerin başarısıyla ilgileniyor.” (N:9) ve “Öğretmen sınıfında kaynaştırma öğrencisi istemiyor.” (N:9) davranışları olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin en çok sergilediği olumlu karaktere sahip davranış, “Öğretmen özel öğrencinin sosyalleşmesi için çabılıyor.” (N:11) davranışı olmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece  $\frac{1}{4}$ 'i bu davranışı sergilemiştir. Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmeni adaylarına göre, sınıf öğretmenlerinin sadece %25'i özel eğitime muhtaç öğrencilerin sosyalleşmesini göz önünde bulundurmaktadır. Diğer olumlu karaktere sahip öğretmen davranışları ise; “Öğretmen özel öğrencilere yeterli zamanı ayırıyor ve bireysel çalışmalar yapıyor.”(N:10), “Öğretmen bütün öğrencilere eşit davranıyor.” (N:10) ve “Öğretmen özel öğrencilere değerli olduğunu hissettirir ve onları cesaretlendirir.”(N:10) davranışları olmuştur.

Aşağıdaki grafikte gözlem formunun yapılandırılmamış kısmından elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında sergiledikleri davranışların frekanslarına göre durumu gösterilmiştir.



Grafik 1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf kaynaştırma uygulamalarındaki davranışları

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.1 TARTIŞMA

#### 5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Tablo 2). Bunun yanı sıra erkek öğretmenlerin ortalamaları bayan öğretmenlerin ortalamalarına göre nispeten daha yüksek çıkmıştır. Literatürde rastlanılan benzer araştırmalarda bu bulguyu destekleyen çalışmaların yanı sıra farklı sonuçların ortaya çıktığı çalışmalarında var olduğu görülmüştür. Demir ve Saçar (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili düşüncelerini araştırmışlar ve erkek öğretmenlerin daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ekşi (2010) ise yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Gülyüz (2014) de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki tutumları ile cinsiyetleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

#### 5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında deneyimlerine göre anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 3). Ancak 6-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarının diğer öğretmenlere göre nispeten daha yüksek çıktığı ortaya çıkarılmıştır. Literatür incelendiğinde benzer çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Gülyüz (2014) araştırmasında 11 yıldan daha az görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamaları ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip olduklarını tespit etmiştir. Griffin (2008), çalışmasında kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma hakkında tutumlarını ve bakış açılarını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre yeni mezun olan sınıf öğretmenleri deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara ve bakış açılara sahiptirler. Bu çalışmaların sonuçları kısmen de olsa araştırma bulgularını desteklemektedir. Demir ve Saçar'a (2010) göre 21 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenler özel eğitime muhtaç olan öğrencilerle daha çok ilgilenmekte, onları daha çok kabullenmekte ve diğer öğretmenlere göre daha iyi rehberlik hizmeti sunabilmektedirler. Ekşi (2010) ise yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin tutumları ve deneyimleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

#### **5.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıfa Göre Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları**

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında görev yaptıkları sınıfa göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Tablo 5). Demir ve Saçar (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıf ile kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Literatürdeki çalışmaların da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemesi de sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile görev yaptıkları sınıf arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

#### **5.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Bireysel Ortalamalar**

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen bireysel ortalamalara göre; sınıf öğretmenlerinin sadece %14'ünün (N:6) kaynaştırma uygulamaları açısından başarılı sayılabilecek ortalamalara (2,34-3,00 aralığı) sahip olduğu görülmüştür (Tablo 7). Karaer'in (2010) araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilgili eğitimleri ve bilgileri yetersizdir. İzci'de (2005) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında bir türlü beklenen başarıyı gösterememelerine neden olarak, kaynaştırma ile ilgili olarak bilgi ve eğitim eksikliğinin olmasını göstermiştir. Bu bilgilerle beraber araştırmadan elde edilen sonucu birleştirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları açısından başarı oranlarının düşük olmasının, özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilgili eğitim ve bilgi yetersizliğinin sonucu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan 44 sınıf öğretmeninden 26'sı sınıf içi kaynaştırma uygulamaları bakımından orta seviyede bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin 12'si gözlem formundan düşük seviyede ortalamalara sahiptirler. Sınıf öğretmeni adaylarına göre, sınıf öğretmenlerinin %27'si sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında başarısızdırlar (Tablo 7). Babaoğlu ve Yılmaz'a (2010) göre, sınıf öğretmenlerinin çoğu kaynaştırma eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim almamıştır ve kendilerinin kaynaştırma uygulamaları için yetersiz görmektedirler. Gök'te (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi noktasında kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kayaoğlu'nun (1999) araştırmasında sınıf öğretmenlerine destek hizmet verilmemesinin, yeteri kadar hazırlık yapmamalarının ve öğretmenlerin bilgi ve beceri yetersizliğine sahip olmalarının kaynaştırma uygulamalarının başarısını engellediği tespit edilmiştir. Literatürde karşılaşılan bilgilerden hareketle bu araştırmada kaynaştırma uygulamaları başarısız çıkan öğretmenlerin de yeterli eğitimi almadıkları, yeterince bilgi ve beceri sahibi olmadıkları ve kaynaştırma için gerekli hazırlıkları tam olarak yapmadıkları düşünülebilir.

### **5.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Madde Ortalamaları**

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını araştırmak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenleri, tüm öğrencilerin öğretmeni olduğunu, öğrencilerin tamamına kabul ettirmede ve öğrencilerin davranışlarına tutarlı tepkiler vermede yüksek ortalamalara ulaşmışlardır (Tablo 8). Erişkin ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun tüm öğrencilerin öğretmeni olduklarının özel öğrencinin ve normal öğrencilerin anlamasını sağlayacak etkinlikler yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Nizamoğlu' da (2006) yaptığı araştırmada bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar bulmuş ve öğretmenlerin çoğunun normal öğrencilerin de özel eğitime muhtaç öğrencileri kabul etmeleri noktasında çaba harcadıklarını ve tutarlı tepkiler ortaya koyduklarını ortaya koymuştur. Bu ve benzer şekilde literatürde rastlanılan diğer çalışmalarla da desteklenen bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin çoğu özel eğitime muhtaç öğrencilere tutarlı tepkiler vermektedirler ve onların da öğretmeni olduklarını tüm sınıfa kabul ettirebilmektedirler.

Sınıf öğretmenleri sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarına göre, öğretimin hızını özel öğrencinin seviyesine göre ayarlama konusunda başarısız bulunmuşlardır. Idol'e (2006) göre öğretmenlerin özel eğitime muhtaç öğrencilerin seviyeleri de düşünülerek öğretim sırasında yaptıkları öğretimsel uyarlamalara bakıldığında, öğretmenlerin yarısından fazlasının herhangi bir öğretimsel uyarlama yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Önder (2007) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitime muhtaç öğrencileri için yaptıkları öğretimsel uyarlamaları araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü özel gereksinimli öğrenci için herhangi bir öğretimsel uyarlama yapmamaktadırlar ve özel eğitime muhtaç öğrencinin seviyesini önemsemeden ortalamaya göre ders işlemektedirler. Görüldüğü üzere literatür tarafından da desteklenen bu sonuca göre sınıf öğretmenleri özel eğitime muhtaç öğrencileri için öğretimin seviyesini ve içeriğini düzenlemekte başarısızdırlar.

Dikkat edilirse sınıf öğretmenlerinin başarısız oldukları maddelerden, "Öğretimin hızını özel öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlar." maddesi dışında kalanların, özel eğitime muhtaç öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmeleriyle ilgili maddeler olduğu görülür. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarına göre sınıf öğretmenleri özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitim öğretiminde yapılması gereken ölçme ve değerlendirme çalışmalarında başarısız bulunmuşlardır. Karaer (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri tanımada, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilme ve uygulamada kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Ayrıca okulların çoğunda özel eğitime muhtaç öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı

hazırlamada kullanılacak olan testler ve uzman alt yapı desteğinin bulunmadığını ortaya çıkmıştır. Erişkin ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerin %61'inin kaynaştırma öğrencisi için uygulanan programı takip ederek ölçme ve değerlendirme yapmadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Saraç ve Çolak (2012) yaptıkları çalışmada kaynaştırma uygulamaları sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş ve önerilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin değerlendirmesini yapmak amacıyla gerekli araç gereci hazırlama ve uygulamadaki yöntemleri bilme konusunda gereken deneyime sahip olmadıklarını söylemişlerdir. Güven (2009) araştırmasında öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin gerçek başarı düzeylerini değerlendirmede ve onu ifade etmekte zorlandıklarını, ayrıca yeterli destek hizmetlerden yararlanmadıklarını belirtmiştir. Salend ve Garrick-Duhaney'in (1999) çalışmalarında, öğretmenlere öğretim ve zaman planları hazırlama, değerlendirme sürecinde işbirliği yönüyle destek verilmesinin öneminden söz etmişlerdir. Önder (2007) ise çoğu öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin hazır bulunuşluğunu sadece aileyle görüşme yaparak öğrendiğini, herhangi bir değerlendirme yöntemi kullanmadığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuç ve literatürden benzer çalışmaların da bu sonucu desteklemesini göz önünde bulundurarak, sınıf öğretmenlerinin büyük bölümünün özel eğitime muhtaç öğrencilerin ölçme ve değerlendirmelerinde herhangi bir öğretimsel uyarılama yapmadıkları ve bu konuda başarılı sayılamayacakları sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları ve literatürdeki benzer çalışmalar dikkate alınır, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda bilinçlendirilmelerinin ve sınıf öğretmenlerine gerekli destek hizmetlerin sağlanmasının bu durumu ortadan kaldıracağı da düşünülebilir.

### **5.1.7 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete İlişkin Maddeler Bazında Gözlem Sonuçları**

Sınıf öğretmenlerinin gözlem formunun her bir maddesinde cinsiyete göre anlamlı farka sahip olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı farka sahip 8 madde tespit edilmiştir (Tablo 9). Buna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları 8 madde de görev yaptıkları sınıfa göre değişiklik göstermektedir.

Bu verilerde dikkat çeken en önemli unsur, bütün maddelerde anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olmasıdır. Literatür incelendiğinde araştırmamız sonuçlarıyla uyuşan çalışmalarla karşılaşılmıştır. Demir ve Saçar'a (2010) göre, erkek öğretmenlerin özel eğitime muhtaç öğrencileri daha çok sınıflarına ait hissettiklerini ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin erkek öğretmenlerin sınıfında daha mutlu oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini kadın öğretmenlere göre daha fazla desteklediklerini, kadın öğretmenlerin ise daha çok özel öğrencilerin kendileri



gibi öğrencilerle beraber eğitim alması gerektiğini düşündüklerini de tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarımızı destekleyen bu çalışmalar dışında, desteklemeyen çalışmalara da literatürde rastlanılmıştır. Ergün ve Duman (1998) çalışmalarında kritik durumlardaki öğretmen davranışlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha disiplinli ve daha sert çözümler ortaya koydukları görülmüştür. Gökdere' ye (2012) göre, kadın öğretmenler özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle erkek öğretmenlerden daha fazla etkileşime girmektedirler. Görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyeti ile ilgili kaynaştırma üzerinde yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu bilgilerle birlikte diğer çalışmalarla da desteklenen sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin sınıflarındaki davranışlarını etkilediği görülmektedir (Boldurmaz, 2000; Alkan, 2007; Pang, 1992; Martin ve ark., 2006).

#### **5.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre Maddeler Bazında Gözlem Sonuçları**

Gözlem formunun hiç bir maddesinin öğretmen deneyimlerine göre anlamlı farka sahip olmadığı saptanmıştır (Tablo 10). Buna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları hiçbir maddede deneyimlerine göre değişiklik göstermemektedir. Bunun yanı sıra 6-10 yıllık deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları diğer deneyime sahip sınıf öğretmenlerine göre yüksek çıkmıştır. Yıldız ve Pınar (2012) yaptıkları çalışmada kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen davranışları ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Ekşi (2010) ise yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ile kaynaştırma hakkındaki tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Literatürde rastlanılan bu çalışmaların sonuçları da araştırmadan elde edilen, öğretmen deneyimlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını değiştirmedeği sonucunu doğrulamaktadır.

#### **5.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıfa Göre Maddeler Bazında Gözlem Sonuçları**

Gözlem formunun her bir maddesinde öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfa göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (Tablo 11). Buna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları hiçbir madde de görev yaptıkları sınıfa göre değişiklik göstermemektedir. Demir ve Saçar'ın (2010) yaptıkları çalışmada da, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini herhangi bir şekilde değiştirmedeği ortaya çıkmıştır. Literatüründe bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olması

sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile sınıf içi kaynaştırma uygulamaları arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucunun doğru olduğunu göstermektedir.

### **5.1.9 Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Formundan Aldıkları Nitel Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulan gözlem formunun yapılandırılmamış kısmından elde edilen veriler NVivo nitel analiz programı kullanılarak kodlama yöntemiyle analiz edilmiş ve sınıf öğretmenlerinin ortaya koyduğu 10 davranış tespit edilmiştir (Tablo 12).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları için hazırlanan gözlem formunun yapılandırılmamış kısmı incelendiğinde, kaynaştırma uygulamaları için 4 olumlu karaktere sahip öğretmen davranışı ve 6 olumsuz karaktere sahip öğretmen davranışı tespit edilmiştir. Olumlu karaktere sahip öğretmen davranışlarının oranı %35,64'te kalırken olumsuz karaktere sahip öğretmen davranışlarının oranı %64,36'yı bulmuştur. Sazak ve Pınar (2012) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yeterli dikkati göstermediklerini ve onların derse katılması için gereken uygulamaları yapmadıklarını ortaya koymuşlardır. Önder'e (2007) ve Uysal'a (2003) göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasının herhangi bir yarar sağlamadığını belirtmektedir. Araştırmacılara göre öğretmenlerin sadece %10'u kaynaştırma hakkında olumlu görüş bildirmektedirler. Ayrıca Önder'e (2007) göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma hakkında yeterince bilgilerinin olmaması, kaynaştırma öğrencileri için gerekli olan uyarlamaları ve düzenlemeleri yapamamasına ve kaynaştırma öğrencilerinin engel ve özelliklerine uygun olarak sınıf içinde alabilecekleri tedbirleri alamamasına neden olmaktadır. Vural ve Yıkılmış (2008) yaptıkları çalışmada, çoğu kaynaştırma sınıfı öğretmenin zamanın yeterli olmadığını, öğretimsel uyarlamalar yapabilmesi için gereken bilgilerinin yetersiz olduğunu ve eğitim ortamlarının kalabalık olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Literatürde karşılaşılan çalışmalarda ve bu araştırmadan elde edilen sonuçta da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları için gereken uyarlama ve davranışları büyük oranda gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. Yine ulaşılan sonuçlara dayanarak tüm bunların sebebi olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma hakkında yeterince bilgiye, beceriye ve olumlu görüşe sahip olmamaları gösterilebilir.

Araştırma sonucunda en çok sergilenen ilk üç davranışın olumsuz karaktere sahip olduğu görülmüştür. Bu davranışlar; *“Özel öğrenci sınıftan dışlanmış durumdadır.”*, *“Öğretmen problemlerin üstesinden gelmekte zorlanıyor.”* ve *“Öğretmen özel öğrencilere karşı öfkesini kontrol edemiyor.”* davranışlarıdır (Tablo 12). Gök (2012) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin istenmeyen söz ve davranışlarından dolayı diğer öğrencilerle

normal ilişki kurmalarının daha zor olduğunu tespit etmiştir. Erişkin ve arkadaşları (2012) ise sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri için sosyalleşme ile ilgili etkinlikler düzenlemediğini ortaya koymuştur. Saraç ve Çolak'a (2012) göre kaynaştırma öğrencileri sınıfa dâhil edilmiş olmalarına rağmen sınıf içinde ayrıştırılmış durumdadırlar. Vural'ın (2008) ve Rakap ve Kaczmarak'ın (2010) yaptıkları çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin problemleri davranışlarından dolayı sıkıntılar yaşadıkları ve bununla birlikte davranış değiştirmek amacıyla herhangi bir uygulamada bulunmadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Çelik ve Eratay'a (2007) göre, öğretmenler yüksek sesle bağırma, sopa ile vurarak cezalandırma ve görmezden gelme gibi ceza yöntemlerini kullanmaktadırlar. Literatürle de desteklenen bulgulara göre kaynaştırma öğrencileri, sınıftaki normal öğrencilerle kaynaşmakta zorluk çekmektedirler ve sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının üstesinden gelmekte zorlanmaktadır. Bütün bu sebeplerden ötürü kaynaştırma öğrencileri karşısında öğretmenler öfkeli davranmakta ve sınıfa dâhil edilmiş olsalar dahi sınıftan ayrıştırılmış durumdadırlar. Kayaoğlu (1999) sınıf öğretmenlerine destek hizmet verilmemesinin, öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarının ve yeterli hazırlıkları yapmamalarının kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasına engel olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olumsuz görüşe sahip olmaları, okul yönetimleri, öğretmenler ve ailelerin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve destek hizmet personelinin yetersiz olması kaynaştırma uygulamaları ile ilgili başlıca sorunlar olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Ataman, 2001; Coşkun, Tosun ve Macarlıoğlu, 2009; Diken ve Sucuoğlu, 1999). Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili belirtilen bu eksiklikler ortadan kaldırıldığında, sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bu olumsuz karakterli davranışların ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri diğer olumsuz karaktere sahip davranışlar ise; *“Öğretmen özel öğrenciler için bireysel uygulamalar yapmıyor.”* (N:11), *“Öğretmen sadece normal öğrencilerin başarısıyla ilgileniyor.”* (N:9) ve *“Öğretmen sınıfında kaynaştırma öğrencisi istemiyor.”* (N:9) davranışlarıdır. Erişkin ve Arkadaşları'nın (2012) yaptıkları çalışmaya göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkında yeterince bilgiye sahip değiller ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamamaktadır. Yigen'e (2008) göre sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisine gerekli zamanı ayıramamakta ve onlarla bireysel olarak yeterince ilgilenememektedirler. Literatürden edinilen bu bilgilerle araştırmanın sonucu birleştirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin özel eğitime muhtaç öğrencilerle bireysel olarak ilgilenememelerinin nedeni; sınıfların kalabalık olmasına ve öğretmenlerin BEP hakkında yeterince bilgi ve beceriye sahip olmamalarına bağlanabilir.

Salend (2001) yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimine ilişkin olarak olumsuz tutumlara sahip öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarının normal öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada bu öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde sosyal ve akademik yönden faydalanamayacaklarını düşündüklerini de tespit etmiştir. Literatürden alınan bu bilgiden de hareketle, kaynaştırma hakkında olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi istemedikleri ve kaynaştırma eğitiminin özel eğitime muhtaç öğrenciler için herhangi bir yarar sağlamayacağını düşündüklerinden dolayı sadece normal öğrencilerin başarılarıyla ilgilenmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri olumlu karaktere sahip davranışlar ise; *“Öğretmen özel öğrencinin sosyalleşmesi için çabılıyor.”*, *“Öğretmen özel öğrencilere yeterli zamanı ayırıyor ve bireysel çalışmalar yapıyor.”*, *“Öğretmen bütün öğrencilere eşit davranıyor.”* ve *“Öğretmen özel öğrencilere değerli olduğunu hissettirir ve onları cesaretlendirir.”* davranışlarıdır. Vural (2008) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile yaşadıkları problemleri çözmek için, kaynaştırma öğrencilerine daha fazla zaman ayırıp bireysel çalışmalar yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bilgiden de hareketle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle yaşadıkları sorunların, onları kaynaştırma öğrencilerine daha fazla zaman ayırmaya ve onlarla bireysel çalışmalar yapmaya yönelttiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Erişkin ve arkadaşları (2012) sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri için sosyalleşme ile ilgili etkinlikler düzenlemediğini ortaya koymuştur. Bu bilgi araştırma bulgusunu da desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de sadece ¼ 'i kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmeleri için uğraşmaktadır yani öğretmenlerin çoğu kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmeleri için her hangi bir çaba göstermemektedir. Gök'ün (2012) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa uyum sağlama sürecindeki sorunları çözmek için, sevgi ortamı oluşturmanın ve birebir ilgilenerek cesaretlendirmenin üzerinde durmuşlardır. Buna dayanarak sınıf öğretmenlerinin özel eğitime muhtaç öğrencileri cesaretlendirmelerinin ve onlara değerli olduklarını hissettirmelerinin, onların uyum sürecine katkı sağladığı söylenebilir.

## **5.2 SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçlara ve ileri araştırmalara yönelik olarak verilen öneriler yer almaktadır

### **5.2.1 Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını sınıf öğretmeni adaylarının bakış açlarına göre inceleyen bu araştırmanın sonuçları Amasya ili merkez

ilçede görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine genellenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ortaya çıkan önemli sonuçlar maddeler halinde özetlenmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bunun yanı sıra erkek öğretmenlerin ortalamaları bayan öğretmenlerin ortalamalarına göre nispeten daha yüksek çıkmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile deneyimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak 6-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarının diğer öğretmenlere göre nispeten daha yüksek çıktığı ortaya çıkarılmıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile ders verdikleri sınıf arasında kendi aralarında farklılıklar olmasına rağmen istatistikî düzeyde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen bireysel ortalamalara göre; sınıf öğretmenlerinin sadece %14'ünün kaynaştırma uygulamaları açısından başarılı ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin %59'u sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarına göre, sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında orta seviyededirler. Sınıf öğretmeni adaylarına göre, sınıf öğretmenlerinin %27'si ise sınıf içi kaynaştırma uygulamalarında düşük puanlar alarak başarısız bulunmuşlardır.
5. Sınıf öğretmenleri, öğretmen adaylarının bakış açılarına göre öğrenci davranışlarına tutarlı tepkiler vermede ve tüm öğrencilerin öğretmeni olduğunu onlara kabul ettirme davranışlarında başarılıdırlar.
6. Sınıf öğretmenleri, öğretmen adaylarının bakış açılarına göre öğretim hızının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin hızına göre ayarlayabilme davranışında başarısız bulunmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretmenlerin başarısız oldukları diğer bütün davranışlar, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin ölçme ve değerlendirilmesiyle ilgili olan davranışlardır. Bu davranışlar;
  - Özel öğrenci için ölçme ve değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini zaman, tür ve ortam açısından düzenleyebilme,
  - Özel öğrencilere öğretimsel amaç belirlemek için akademik ve sosyal performans değerlendirmesi yapabilme,

- Öğrencilerinin yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla, onları sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlandırabilme,
  - Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; dikkat, bellekte tutuma ve hatırlama güçlüklerini dikkate alarak daha sık aralıklarla değerlendirme yapabilme,
  - Öğretimde ve ölçme değerlendirmede bireyselleştirilmiş eğitim programını dikkate alma, davranışlarıdır.
7. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sınıf içi kaynaştırma uygulamaları arasında anlamlı farka sahip 8 gözlem maddesi tespit edilmiştir. Bu maddelerin hepsinde anlamlı fark erkek öğretmenlerin lehine olmuştur. Bu doğrultuda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre;
- a) Özel öğrencilere yeterli sevgi, saygı ve sabrı göstermede,
  - b) Özel öğrencilerin problemleri davranışlarını olumlu davranışlar öğretmek ortadan kaldırmada,
  - c) Öğrencilerin davranışlarına tutarlı tepkiler vermede,
  - d) Tüm öğrencilerin mutlu olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmada,
  - e) Sınıf içi düzenlemelerde özel öğrencilerinin/öğrencisinin normal öğrenciler ile etkileşim halinde olabileceği bir konum ayarlamada,
  - f) Öğretimde yardım ve ipuçlarını kullanmada,
  - g) Öğretimde önkoşul becerileri öğretmek başlamada ve
  - h) Özel eğitime muhtaç öğrencilerin değerlendirmesini, iletişim özellikleri ile sosyal-duygusal hazır bulunuşluklarını dikkate alarak yapmada daha başarılı olmuşlardır.
8. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını ortaya koymak amacıyla hazırlanan gözlem formunun nitel kısmından elde edilen verilerin sonuçlarına göre 10 öğretmen davranışı ortaya çıkarılmıştır. Gözlem formunun nitel kısmından ortaya çıkarılan öğretmen davranışlarının 6'sı olumsuz karaktere sahipken, 4'ü olumlu karaktere sahip davranışlar olmuştur. Olumlu karaktere sahip öğretmen davranışlarının oranı %35,64'te kalırken olumsuz karaktere sahip öğretmen davranışlarının oranı %64,36'yı bulmuştur. Araştırma sonucunda en çok sergilenen ilk üç davranışın olumsuz karaktere sahip olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaklaşık olarak 1/3'ü özel

öğrencilerini dışlamakta, onların problemlerini çözememekte ve özel öğrencilerine karşı öfkeli davranmaktadırlar. Diğer olumsuz karaktere sahip davranışlara göre ise öğretmenlerin ¼'i özel öğrenciler için bireysel uygulamalar yapmamakta, 9'u ise sadece normal öğrencilerin başarısı ile ilgilenmekte ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi istememektedir. Öğretmenlerin sergiledikleri olumlu karaktere sahip davranışlarda ise öğretmenlerin yaklaşık olarak ¼'i, özel eğitime muhtaç öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamakta, onlara yeterli zaman ayırarak bireysel çalışmalar yapmakta, onlarla akranları arasında ayırım yapmamakta ve onlara değerli olduğunu hissettirmektedir.

### 5.2.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik olarak öneriler aşağıda sıralanmıştır.

#### a. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerine özel eğitim ve kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Sınıf öğretmenlerine BEP ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmeleri amacıyla seminerler düzenlenip, cd ve kitapçık vb. hazırlamak gibi uygulamalar yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin özel öğrencilerin seviyelerine göre öğretim verebilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve gerekli yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi sağlanmalıdır.
- Okul yönetimi, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve uzmanlarla beraber sık sık değerlendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda daha istekli olmalarını sağlamak amacıyla teşvik edici uygulamalar yapılmalıdır.
- Özel öğrencilerin ailelerine sınıf öğretmenleriyle paralel ve işbirliği içinde hareket etmelerinin sağlamakla amacıyla seminerler verilebilir.
- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere özel eğitim ve kaynaştırma konusunda sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı gibi destek hizmetler sağlanmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili olarak özel eğitim okulu veya rehabilitasyon merkezindeki öğretmenleriyle işbirliği içinde ve koordineli olarak çalışması sağlanmalıdır.

- Sınıf öğretmenlerine yönelik öfkelerini kontrol etmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi seminerler verilmelidir.
- Sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitimleri sürecinde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili olarak uygulamalı eğitim verilmelidir.
- Sınıf öğretmeni adayları lisans eğitimleri sürecinde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili farkındalık olması amacıyla özel eğitim okullarında staj uygulamasına gönderilmelidir.

### **b. Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırma farklı ortamlarda ve daha fazla sayıda katılımcılarla yapılabilir.
- Araştırma sadece sınıf öğretmenlerine değil diğer branş öğretmenlerine de uygulanabilir.
- Aynı araştırmada daha fazla veri toplama aracı kullanılarak karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırmadan hareketle öğretmenlerin yeterliliklerinin düzeylerinin belirleneceği çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin özel öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleriyle ilgili olarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin özel öğrenciler için öğretim yöntem ve teknik yeterlilikleri üzerine çalışmalar yapılabilir.



## ALTINCI BÖLÜM

### 6.1 KAYNAKLAR

Akçamete, G. (Ed.) (2012). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim (Dördüncü Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akın, Ü., Akın, A., ve Abacı, R. (2007). Öz Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 01-10.

Alkan, H.B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Antonak, R. F. ve Larrivee, B. (1995); "Psychometric Analysis And Revision Of The Opinions Relative To Mainstreaming Scale", Exceptional Children.

Ataman, A. (2001). Kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin rolleri ve yetiştirme sorunları. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, 11-13 Kasım, Konya.

Atay, M. (1995). Özürlü Çocukların Normal Yaşlılarıyla Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avramidis, Elias ve Brahm Norwich (2002); "Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: A Review of the Literature", Eur. J. of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2, s. 129–147.

Babaoğlan, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Mayıs 2010 Cilt:18 No:2 345-354

Battal, İ. (2007), Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Batu, S. (1998). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Batu, E.S. (2008). Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin sınıflarında yapabilecekleri, İlköğretimci Eğitimci Dergisi, S.18.26-28.

Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Bek, H., Gülveren, H., Baser, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2009) 2/2, 160-168

Berryman, J.D. ve Neal JR, W.R. (1980). *The Cross Validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS) Abstract*. Sage Journals Online Web site: <http://epm.sagepub.com/content/40/2/469.abstract>

Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Bolduramaz, A. (2000). İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012) Bilimsel Araştırma yöntemleri(12. Bs). Ankara

Cankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 1, Nisan 2012, Sayfa 1-16

Coşkun, Y.D., Tosun, Ü., & Macaroğlu. E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1 (1), 2758-2762.

Çiftci, İ.(1997). Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi , Bolu.

Çelik, İ., Eratay, E., (2007). Kaynaştırma Sınıfı Ve Özel Eğitim Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıflardaki Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Pekiştirme Ve Ceza Uygulamalarının Belirlenmesi. AiBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1 (2007), 47-63

Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5.bs). Trabzon

Çuhadar, Y. ( 2006). İlköğretim Okulu 1-5.Sınıflarda Kaynaştırma Eğitime Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin

Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Zonguldak

Demir, M. K., Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 3 (2010) 749-770

Diken, İ., H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. Eurasian Journal of Educational Research, 23, pp, 72-81 / 2006

Diken, İ., H. Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Özel Eğitim Dergisi, Cilt 2 (3) 25-39

Ekşi, K. (2010). Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Eripek, S. (2005). Özel Eğitim. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları

Ergüder, Ü., Narin, M. (2011). Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkinliğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi.

Given, L. M. (Ed.). (2008). The Sage encyclopedia of qualitative research methods. Sage Publications.

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (4), 2789-2806

Göksu, İ., Çevik, T. (2004). Özel Eğitime Giriş. Adana (<http://www.zicev.org.tr/bilgiler:kaynastirma:engellilerinkaynastirma>)

Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 65-77.

Griffin, Niyah E. (2008). Elementary Teachers' Perceptions And Attitudes Toward The Inclusion Of English Language Learners In Mainstream Classrooms, Doktora tezi, Tennessee State University College of Education, Tennessee.

Güleryüz, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Gürgür, H., Kış, A., Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 11(3), 689-701, 2012. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Gresham, Frank M. (1997). Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go. Education & Treatment of Children , Vol. 20, Issue 3

Hardiman, S., Guerin, S., Fitzsimons, E. (2009). A Comparison of The Social Competence of Children with Moderate Intellectual Disability In Inclusive Versus Segregated School Settings. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 30, Issue 2, Pages 397–407.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. Remedial and Special Education, 27, 2, 77- 94.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz 2005 C.4 S.14(106-114).

Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. Journal of exceptional children, 6, 425-439

Jobe, D., Rust, J. O., ve Brissie, J. (1996). Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities Into Regular Classrooms. Educaton , 117 (1), 148-153.

Karaer, N., T., (2010). İlköğretim Okullarındaki Yönetici, Sınıf Ve Psikolojik Danışma Ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Adayı Özel Gereksinimli Öğrencileri Tanıma Ve Yönlendirme Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve İlkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

Kuzu, Seher (2011). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (der.), Özel eğitim içinde, 1-14

Kırcaali-İftar, G., Batu, S. (2005) Kaynaştırma. Ankara, Kök Yayıncılık.

Kumar, I., Singh, A. R., Akhtar, S. (2009). Social Development of Children with Mental Retardation. Industrial Psychiatry Journal. Vol 18, Issue 1.

Kwapy, J. E. (2004). Attitudes Toward Inclusive Education By K-12 Regular and Special Education Techers. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University .

Martin, N.K., Yin, Z., Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and Gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?. ED494050 The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 12 Aralık 2014'te alınmıştır.

MEGEP - Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kaynaştırma Eğitimi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı,1997. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Resmi Gazete tarih ve sayısı: 06/06/1997, 23011(Mükerrer).

Milli Eğitim Bakanlığı, (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete, tarih ve sayısı:18.01.2000, 23937.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html). 15.10.2014

Morce, T.L. (1996). Does Mainstreaming Positively Influence Academic Achievement And Self-Concept At The Elementary Level? Submitted in partial fulfillment of the requirements of the Master of Arts Degree in the Graduate Division of Rowan College, A Thesis.

OECD, (1995). Integrating students with special needs into mainstream schools. Paris, OECD Publications.

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(1), 23-33.

Osborne, A. G., Dimittia, P. (1994). The least restrictive environment mandate: legal implications. *Exceptional Children*, 61 (1), 6–14.

Önder, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Öncül, N.(2003), “Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özbaba, N. (2000). Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Pang, S.N. (1992). School climate: A discipline view. ED 354589 The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Aralık 2014’te alınmıştır.

Rakap, S., ve Kaczmarek, L. (2010). Teachers Attitudes Towards Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25,1, 59 – 75.

Sadioğlu, Ömür (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Salend, S.J., ve Garrick-Duhaney, L. M. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.

Sanır, H. (2009). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme ile ilgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Saraç, T., Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, ss.13-28.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.

Soodak, L., Podell, D., ve Lehman, L. (1998). Teacher, Student and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education* , 31 (4), 480-497.

Sönmez, V., (1994). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(2), 25-43.

Sucuoğlu, B. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Etkili Kaynaştırma Uygulamaları. Ekinoks Yayınları: Ankara.

Sucuoğlu B. ve Kargın T. (2014). İlköğretim'de Kaynaştırma Uygulamaları. ( üçüncü baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Sülün, K. (2012). İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı İle Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Turhan, C. (2007). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ünal, F. (2010). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Vural, M. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Betimlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıkılmış, A. ve Gözün, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 65-77.

Yıldız, G., Y. Pınar, E., S. (2012). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen öğretmen davranışlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012, 4(2), 475-488

Yigen, S. (2008). Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yin, R. K. (1984). Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park, CA.:Sage.



## YEDİNCİ BÖLÜM

# EKLER

## Ek 1. Sınıf İçi Kaynaştırma Gözlem Formu

Sevgili öğretmen adayları,

Aşağıda 33 öğretmen kriterinden oluşan bir yarı yapılandırılmış gözlem formu bulunmaktadır. Bu gözlem formu ile sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını sizlerin bakış açısına göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. Gözlemlerinizi sonra öğretmen kriterlerinin karşısında bulunan ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyebilirsiniz.

Yapacağınız samimi katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hamdi KARAMAN  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Öğretmenin Cinsiyeti	Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf	Öğretmenin Deneyimi
1. Erkek ( )	1. 1. Sınıflar ( )	1. 1-5 yıl ( )
2. Kadın ( )	2. 2. Sınıflar ( )	2. 6-10 yıl ( )
	3. 3. Sınıflar ( )	3. 11-15 yıl ( )
	4. 4. Sınıflar ( )	4. 16+ yıl ( )

### SINIF İÇİ KAYNAŞTIRMA GÖZLEM FORMU

Öğretmen Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar ve Yorumlar
1. Özel öğrencilere yeterli sevgi, saygı ve sabrı gösterir.	3	2	1	
2. Sınıf içindeki zorluklar karşısında özel öğrencilerin yaşayabileceği duygusal sıkıntıları fark eder ve ilgilenir.	3	2	1	
3. Normal öğrencileri özel öğrencilere uyum sağlayabilmeleri davranış yönetimi konusunda eğitir.	3	2	1	
4. Özel öğrencilerin başarıyı tatmalarını sağlar.	3	2	1	
5. Tüm öğrencilerin öğretmeni olduğunu öğrencilerin anlamasını sağlar.	3	2	1	
6. Özel öğrencinin sınıf içi sosyal kabulü noktasında normal öğrencilere örnek olur.	3	2	1	
7. Normal öğrencileri özel öğrencinin yetersizliği ile ilgili bilgilendirir.	3	2	1	
8. Sınıftaki tüm öğrencilerin gerekli olan sosyal becerileri öğrenmelerini sağlar.	3	2	1	
9. Sınıf kurallarını özel öğrencinin de özelliklerini düşünerek ve tüm öğrencilere danışarak belirler.	3	2	1	
10. Problemleri davranışları olumlu davranışlar öğreterek ortadan kaldırır.	3	2	1	
11. Öğrencilerin davranışlarına tutarlı tepkiler verir.	3	2	1	
12. Tüm öğrencilerin mutlu olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturur.	3	2	1	
13. Sınıf düzenlemesinde özel öğrencinin normal öğrencilerle etkileşim halinde olabileceği bir konum ayarlar.	3	2	1	
14. Özel öğrenciyi kabul edici tutum sergiler.	3	2	1	
15. Özel öğrenci için öğretimi bireyselleştirir.	3	2	1	
16. Öğretimin hızını özel öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlar.	3	2	1	
17. Öğretimde yardım ve ipuçlarını kullanır.	3	2	1	
18. Öğretime önkoşul becerileri öğreterek başlar.	3	2	1	
19. Sınıftaki bütün öğrencilere öğrenme fırsatı sunar.	3	2	1	

20	Özel öğrenci için gerektiğinde ders içeriğinde uyarlama ve değişiklikler yapar.	3	2	1
21	Öğretim sırasında verilen yönergelerde duruma göre değişiklikler yapar.	3	2	1
22	Öğretim yönteminde duruma göre uyarlamalar ve değişiklikler yapar.	3	2	1
23	Öğretimde yaygın hatalara karşın yeniden öğretim yapar.	3	2	1
24	Özel öğrencinin de içinde olduğu çalışma grupları oluşturur.	3	2	1
25	Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için kendi kendilerine bağımsız bir şekilde çalışabilecekleri performans/ev ödevleri hazırlar.	3	2	1
26	Özel öğrencilerin seviyelerine uygun kaynak ve materyaller uyarlar ya da ulaşımlarını sağlar.	3	2	1
27	Özel öğrenci için ölçme ve değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini zaman, tür ve ortam açısından düzenler.	3	2	1
28	Özel öğrencilere öğretimsel amaç belirlemek için akademik ve sosyal performans değerlendirmesi yapar.	3	2	1
29	Özel öğrencinin yeterlilik ve yetersizliklerini belirler.	3	2	1
30	Öğrenciler, yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlandırır.	3	2	1
31	Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlüklerini dikkate alarak daha sık aralıklarla değerlendirme yapar.	3	2	1
32	Özel eğitime muhtaç öğrencilerin değerlendirilmesini, iletişim özellikleri ve sosyal-duygusal hazır bulunuşluklarını dikkate alarak yapar.	3	2	1
33	Öğretimde ve ölçme-değerlendirmede Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını dikkate alır.	3	2	1

### Ek 3. Öğrenci Tarafından Doldurulmuş Sınıf İçi Kaynaştırma Gözlem Formu

Sevgili öğretmen adayları,

Aşağıda 33 öğretmen kriterinden oluşan bir yarı yapılandırılmış gözlem formu bulunmaktadır. Bu gözlem formu ile sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarını sizlerin bakış açısına göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. Gözlemlerinizi sonra öğretmen kriterlerinin karşısında bulunan ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyebilirsiniz.

Yapacağınız samimi katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hamdi KARAMAN  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Öğretmenin Cinsiyeti	Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf	Öğretmenin Deneyimi
1. Erkek (X)	1. 1. Sınıflar ( )	1. 1-5 yıl ( )
2. Kadın ( )	2. 2. Sınıflar ( )	2. 6-10 yıl ( )
	3. 3. Sınıflar (X)	3. 11-15 yıl (X)
	4. 4. Sınıflar ( )	4. 16+ yıl ( )

#### SINIF İÇİ KAYNAŞTIRMA GÖZLEM FORMU

Öğretmen Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar ve Yorumlar
1. Özel öğrencilere yeterli sevgi, saygı ve sabrı gösterir.	✓			
2. Sınıf içindeki zorluklar karşısında özel öğrencilerin yaşayabileceği duygusal sıkıntıları fark eder ve ilgilenir.		✓		
3. Normal öğrencileri özel öğrencilere uyum sağlayabilmeleri davranış yönetimi konusunda eğitir.		✓		
4. Özel öğrencilerin başarıyı tatmalarını sağlar.		✓		
5. Tüm öğrencilerin öğretmeni olduğunu öğrencilerin anlamasını sağlar.	✓			
6. Özel öğrencinin sınıf içi sosyal kabulü noktasında normal öğrencilere örnek olur.		✓		
7. Normal öğrencileri özel öğrencinin yetersizliği ile ilgili bilgilendirir.		✓		
8. Sınıftaki tüm öğrencilerin gerekli olan sosyal becerileri öğrenmelerini sağlar.		✓		
9. Sınıf kurallarını özel öğrencinin de özelliklerini düşünerek ve tüm öğrencilere danışarak belirler.		✓		
10. Problemleri davranışları olumlu davranışlar öğretmek ortadan kaldırır.		✓		
11. Öğrencilerin davranışlarına tutarlı tepkiler verir.		✓		
12. Tüm öğrencilerin mutlu olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturur.	✓			
13. Sınıf düzenlemesinde özel öğrencinin normal öğrencilerle etkileşim halinde olabileceği bir konum ayarlar.		✓		
14. Özel öğrenciyi kabul edici tutum sergiler.		✓		
15. Özel öğrenci için öğretimi bireyselleştirir.		✓		
16. Öğretimin hızını özel öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlar.		✓		
17. Öğretimde yardım ve ipuçlarını kullanır.		✓		
18. Öğretime önkoşul becerileri öğretmek başlar.	✓			
19. Sınıftaki bütün öğrencilere öğrenme fırsatı sunar.		✓		

Her zaman özel öğrenciye söz verilmiyor  
Öğrencilere tutarlı tepkiler verilmektedir.  
Sınıf kuralları herkes için aynıdır sınıf kurallıdır.  
Özel öğrenci ön sınıflarda oturması sınıfta diğer öğrencilerle birlikte bulunmaktadı.

20	Özel öğrenci için gerektiğinde ders içeriğinde uyarlama ve değişiklikler yapar.		✓		
21	Öğretim sırasında verilen yönergelerde duruma göre değişiklikler yapar.		✓		
22	Öğretim yönteminde duruma göre uyarlamalar ve değişiklikler yapar.		✓		
23	Öğretimde yaygın hatalara karşı yeniden öğretim yapar.		✓		
24	Özel öğrencinin de içinde olduğu çalışma grupları oluşturur.			✓	
25	Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için kendi kendilerine bağımsız bir şekilde çalışabilecekleri performans/ev ödevleri hazırlar.		✓		
26	Özel öğrencilerin seviyelerine uygun kaynak ve materyaller uyarlar ya da ulaşımlarını sağlar.		✓		
27	Özel öğrenci için ölçme ve değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini zaman, tür ve ortam açısından düzenler.		✓		
28	Özel öğrencilere öğretimsel amaç belirlemek için akademik ve sosyal performans değerlendirmesi yapar.		✓		
29	Özel öğrencinin yeterlilik ve yetersizliklerini belirler.		✓		
30	Öğrenciler, yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlandırır.			✓	
31	Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlüklerini dikkate alarak daha sık aralıklarla değerlendirme yapar.		✓		
32	Özel eğitime muhtaç öğrencilerin değerlendirilmesini, iletişim özellikleri ve sosyal-duygusal hazır bulunuşluklarını dikkate alarak yapar.			✓	
33	Öğretimde ve ölçme-değerlendirmede Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını dikkate alır.			✓	

Öğretmen bazı hataları yapar.  
 Ev ödevleri öğrencilerin seviyesine göre veriliyor.  
 Özel öğrencinin seviyesini biliyor  
 Ölçme ve değerlendirme yapıyor.

## ÖZGEÇMİŞ

Hamdi KARAMAN 1990 yılında, Tokat'ın Niksar ilçesinde doğdu. İlköğretimi Niksar Arpaören İlköğretim Okulu'nda ve ortaöğretimini ise 2004-2008 yılları arasında Niksar Anadolu Lisesinde tamamladı. 2008 yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı. 2012'de lisans eğitimini tamamladıktan sonra Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nde Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı'nı kazandı. Yüksek lisans öğrenimi devam ederken Ağrı ili Patnos ilçesine bağlı Yalçinkaya İlkokulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. Halen Yalçinkaya İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Adres:** Yalçinkaya İlkokulu, Patnos/AĞRI, Posta Kodu: 04500

**E-posta:** hamdi.karaman@hotmail.com

<p><b>HAMDİ KARAMAN</b></p>	<p><b>SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ ÖĞRETMEN ADAYLARI BAKIŞ AÇILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ</b></p>	<p><b>2012</b></p>
-----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------