

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV
YAPMAKTA OLAN SINIF VE BRANŞ
ÖĞRETMENLERİNİN OKUL İKLİMİ
ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

MUSTAFA KEMAL DOĞAN

DANIŞMAN:
DOÇ. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE 2010

TEŞEKKÜR SAYFASI

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu tez çalışmamın hazırlanmasında emeğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na teőekkürü bir borç bilirim.

Her zaman yanımda olan eőim Süreyya DOĞAN'a, yeni doğmuş olan kızım Minel Duru DOĞAN'a, İngilizceden yapmış olduğu çevirilerinden dolayı İngilizce öğretmeni Semiha ERUYANIK'a ve bu çalışmada emeği geçen herkese çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın var olan bilgi demetine katkıda bulunup, daha iyi ve kapsamlı çalışmalara bir nebze olsun yardımcı olmasını dilerim.

Bu araştırma T.Ü Rektörlüğü Araştırma Fonu Saymanlığı'nın TÜBAP - 2009- 77' nolu projesi ile desteklenmiştir.

Tezin Adı : İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hazırlayan : Mustafa Kemal DOĞAN

ÖZET

Bu araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma ile sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının birbirini etkileyip etkilemediği araştırılmış ve bu amaca ilişkin bulgular cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, mevcut okulda bulunma süresi, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul imkanlarını algılamaları, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırmayla ilgili eğitim alıp almadığı değişkenleri açısından ortaya konmuştur. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları olan; çözülme ve yaş değişkeni arasındaki fark, moral ve yaş değişkeni arasındaki fark, yüksekte bakma ve yaş değişkeni arasındaki fark, yakından kontrol ve yaş değişkeni arasındaki fark, samimiyet ile branş değişkeni arasındaki fark, yakından kontrol ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak, okul iklimi algısı ile kaynaştırma tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler : Örgüt iklimi, okul iklimi, kaynaştırma eğitimi , özel eğitim.

Name of Thesis : Survey On The Relation Between Class And Branch Teachers In Primary School Teachers' Perception Of School Climate And Their Attitude To Student Mainstreaming

Prepared by : Mustafa Kemal DOĞAN

ABSTRACT

This survey is an effort to determine the relation between class and branch teachers in teachers' perception of school climate and their attitude to student mainstreaming.

In the survey, it was examined whether class and branch teachers' perception of school climate and their attitude to mainstreaming influence each other, and findings about this objective were set out in respect of sex, age, marital status, professional seniority, time served in the present school, , their department of graduation, their perception of the capabilities of the school they work, , whether there is any mainstreaming student in their class, and whether they were trained about mainstreaming. It was found out that primary school teachers of school climate scale, the dimensions, which are thawing the age variable, the difference between the moral and the age variable, the difference between the overlooked and the age variable, the difference between closely controlled and the age variable, the difference between sincerity and branch variables, the significant difference between close control and variable seniority.

In conclusion, there were no statistically significant differences found between class and branch teachers' perception of school climate and their attitude toward mainstreaming. In other words, teachers' perception of school climate is not significantly related to their attitudes toward mainstreaming.

Keywords : Organization climate, school climate, mainstreaming, special education.

ÖNSÖZ

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez çalışması olarak hazırlanan bu tez, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

İkinci bölümde; ilgili literatür ve kaynak özetleriyle ilgili değişik kaynaklardan bilgiler sunulmuş olup, üçüncü bölümde ise materyal ve yönteme yer verilmiştir. Dördüncü bölümde; araştırma bulguları ve tartışmaya, beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın sınıf ve branş öğretmenlerine ayrıca özel eğitim alanına fayda ve katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	viii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Problem Cümlesi	6
1.2.1. Alt problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sayıtları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	9
2. İLGİLİ LİTERATÜR VE KAYNAK ÖZETLERİ	12
2.1. Örgüt İklimi.....	12
2.1.1. Örgütsel iklim tipleri	12
2.1.2. Okul iklimi kavramı	15
2.2. Kaynaştırma Eğitimi.....	16
2.2.1. Yasalarla kaynaştırma eğitimi	17
2.2.2. Kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıran etmenler	21
2.2.3. Kaynaştırma eğitimi öncesi yapılacak hazırlıklar	22
2.2.3.1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması.....	23
2.2.3.2. Normal öğrencilerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması.....	24
2.2.3.3. Kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerin hazırlanması.....	25
2.2.3.4. Ailelerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması.....	26

2.2.3.5. Okul personelinin kaynaştırma eğitimine hazırlanması	27
2.2.4. Kaynaştırma eğitiminin amaçları.....	28
2.2.5. Kaynaştırma eğitimindeki engeller.....	29
2.2.5.1. Olumsuz öğretmen tutumları.....	29
2.2.5.2. Uygun personel ve destek servislerinin olmayışı.....	30
2.2.5.3. Genel ve özel eğitimin farklı algılanışı.....	30
2.2.5.4. Fiziksel çevrenin yetersizliği.....	31
2.2.6. Diğer ülkelerde kaynaştırma eğitimi	31
2.2.6.1. Amerika’da kaynaştırma eğitimi	32
2.2.6.2. İngiltere’de kaynaştırma eğitimi	34
2.2.6.3. İsviçre’te kaynaştırma eğitimi	36
2.2.7. Kaynak özetleri	36
3. MATERYAL VE YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Evren Ve Örneklem	50
3.3. Verilerin Toplanması	50
3.4. Veri Toplama Araçları	50
3.5. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması	53
4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA.....	55
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	73
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	93
EK 1 Kişisel Bilgi Formu	94
EK 2 Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği	96
EK 3 Okul İklimi Betimleme Anketi	100
EK 4 Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi.....	104

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

D.P.T : Devlet Planlama Teşkilatı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

SPSS : Statistical Programme For Social Sciences

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

Vd. : Ve diğerleri

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Örgütsel iklimin boyutları.....	52
Çizelge 4.1. Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutunun cinsiyete göre değişim puanlarına ilişkin t testi sonuçları	56
Çizelge 4.2. Okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	56
Çizelge 4.3. Okul iklimi ölçeği moral alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	57
Çizelge 4.4. Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	58
Çizelge 4.5. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları	59
Çizelge 4.6. Okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutunun branş değişkenine göre değişim puanlarına ilişkin t testi sonuçları	60
Çizelge 4.7. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının mesleki kідeme göre değişiminin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	60
Çizelge 4.8. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının okul imkanlarına göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	61

- Çizelge 4.9. Okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu puanlarının okul imkanlarına göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları..... 62
- Çizelge 4.10. Okul iklimi ölçeği engellenme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları..... 63
- Çizelge 4.11. Okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....64
- Çizelge 4.12. Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları 65
- Çizelge 4.13. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları 65
- Çizelge 4.14. Okul iklimi ölçeği işe dönüklük alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları 66
- Çizelge 4.15. Okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları67
- Çizelge 4.16. Okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alıp almama değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi 68

- Çizelge 4.17. Okul iklimi ölçeği engellenme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alıp almama değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi 68
- Çizelge 4.18. Kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi..... 69
- Çizelge 4.19. Kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi 70
- Çizelge 4.20. Kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) 70
- Çizelge 4.21. Okul iklimi ölçeği alt boyutları ile kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları 71

1. GİRİŞ

Normal ve özel gereksinimli çocukların bir arada buldukları eğitim ortamlarını tanımlayan kaynaştırma, farklı öğrencileri yeteneklerine göre ayırmanın yerine, aynı sınıfta bulunmalarını sağlamak ve onları gereksinimleriyle tanışmaya teşvik etmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma sınıflarında normal ve özel gereksinimli çocuklar aynı sınıfta hep birlikte öğrenirler. Bundan yola çıkarak kaynaştırma uygun koşullarda uygulandığında özel gereksinimli öğrencilerin rahatlıkla yerleştirilebileceği ve gereksinimlerin yasalarla da desteklenerek karşılanabileceği bir yerleştirme biçimi olarak düşünülebilir. Kaynaştırma uygulamasının sadece yasalarla desteklenmesi yeterli olmamaktadır.

Bu uygulamanın tam ve doğru bir şekilde yürütülebilmesi için bazı etmenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin tutumu ve okul personeli, veliler, kaynaştırma öğrencileri, normal sınıf öğrencileri, fiziksel düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş eğitim programları, okul yönetimi, üst düzey yöneticiler ve okul iklimi bu etmenler arasında yer almaktadır. Kaynaştırma uygulamasında görev alan öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgili, becerili, istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir (Ataman, 2002).

Yapılan araştırmaların birçoğunda, normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Oysa öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciyi karşı olumlu ve kabul eder bir tutum sergilemesi, hem kendisi, hem normal öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrenciler açısından, çok büyük önem taşımaktadır. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler farklı öğrenciler için farklı etkinlikler sağlamaya dönük olmalıdır. Kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasına katkı sağlayan etmenlerden bir diğeri ise kaynaştırma sınıfındaki normal ve özel gereksinimli öğrencilerdir. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin en iyi sonuçlardan birisi, normal öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kabullenmiş olmalarıdır (Batu, 2000).

Özel gereksinimli öğrencilere normal akranlarıyla etkileşim kurma ve onlar tarafından kabul görme fırsatı vermek kaynaştırmanın amaçlarından biri olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu amacın gerçekleştirilebilmesi için sınıf öğretmeninin normal öğrencileri, sınıflarında bir kaynaştırma öğrencisinin yer alacağı konusunda bilgilendirmesi gerekmektedir. Normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine sınıf içinde ve dışında yardımcı olması konusunda göz önünde bulundurulması gereken nokta, görevlendirilecek öğrencilerin gönüllü olmalarıdır (Öncül, 2003). Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma programına katılması kararlaştırılırken, sınıf kurallarına uyabilme, arkadaşlarıyla olumlu etkileşimde bulunabilme ve sınıfın düzeyine uygun davranma gibi birtakım akademik ve sosyal davranışlar önkoşul olma özelliği göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencinin bu özelliklere uygun davranması kaynaştırma sınıfında yer almasını ve kabul görmesini kolaylaştırabilmektedir (Dean ve Jenifer, 1987).

Kaynaştırma öncesinde özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşmesine hizmet edecek etkinliklerin düzenlenmesi, bu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabilecektir. Kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları, kaynaştırmayı başarıya ulaştıracak diğer bir unsur olarak görülmektedir. Normal sınıf öğretmenleri gibi normal öğrencilerin ve özel gereksinimli öğrencilerin de bilgilendirilmesi kaynaştırma uygulamalarının başarısını artıracaktır. Kaynaştırmada görev alacak öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin hizmet içi etkinlikler düzenlemenin yanı sıra özel gereksinimli ve normal çocukları da kaynaştırma öncesi bilgilendirme etkinlikleri yapılabilir. Özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırmaya hazırlamak için normal sınıfta becerilerin kazandırılması, sosyal beceri öğretimi gibi çalışmalar düzenlenebilir. Kaynaştırma öncesinde normal çocuklar sınıflarına katılacak olan özel gereksinimli çocuğun yaşı, cinsiyeti, fiziksel görünümü, zorluk yaşadığı alanlar, yardıma gereksinim duyduğu alanlar hakkında bilgilendirilir (Kırcaali- İftar, 1998a).

Kaynaştırma uygulamasının başarıyla gerçekleştirilebilmesi için eğitim programlarının bireyselleştirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandığında ya da var olan program bireyselleştirildiğinde, özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesi gereken beceri ya da kavramı daha çabuk ve

etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanmış olacaktır. Sınıf öğretmeninin sınıfındaki özel gereksinimli öğrencisine yönelik eğitim programını bireyselleştirebilmesi için öncelikle öğrencinin performans düzeyini belirlemesi gereklidir (Batu, 2002).

Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortam da kaynaştırmanın başarısına katkıda bulunan diğer önemli bir etmendir. Fiziksel ortam, sınıf ve sınıfta bulunan masa, sıra pano tahta, bilgisayar, kitaplık dolap gibi eşyalardan oluşmaktadır. Fiziksel ortamın düzenlenmesinin öğrenci davranışları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Önemli olarak görülen noktalardan biri, sınıfta fiziksel ortamın elverdiği ve öğretmenin ilgilenebileceği sayıda, diğer bir deyişle 25-30 öğrenci bulunmasıdır (Allan ve Sproul, 1985). Batu (2000) ise yaptığı çalışmada, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfta derse giren öğretmenlerin, sınıflarında bir veya en fazla iki kaynaştırma öğrencisi bulunması durumunda başarılı olabileceklerini ifade ettiklerini belirtmiştir.

Aileler de kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenler arasında önemli bir yere sahip olmaktadır. Özel gereksinimli ve normal çocuğa sahip anne babalar kaynaştırma ekibinde ve sürecinde yer alan bireylerdir. Çocuğun yaşamında ve kişiliğinin gelişiminde önemli bir yere sahip olan anne babanın özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasıyla ilgili görüşleri kaynaştırmanın başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için diğer bir önemli etmen de tezimizin konusunu oluşturan okul iklimidir. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin kaynaştırmanın önemine ve gerekliliğine inanması, kaynaştırma uygulamasının başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Çalışmamızda; okul ikliminin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını göz önüne alarak kaynaştırmaya karşı tutumlarının, özel eğitim ekibiyle işbirliğinde bulunarak, okulda görev yapan öğretmenlerin birbirlerine yardım etmeleri konusunda teşvik etmesi, bireyler arası işbirliğinin ortaya çıkmasına ve buna bağlı olarak okul içinde paylaşımcı ortam oluşmasını sağlayarak kaynaştırmaya karşı tutumun olumlu yönde gelişmesi amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal gereksinimlerin karşılanması, toplumsal sorunların çözülmesi zorunluluğu, insanı diğer toplum üyeleri ile işbirliği yapmaya, birlikte çalışmaya zorlamaktadır. Bu zorlamanın doğal sonucu olarak da toplumda örgütler ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2000).

Örgüt, toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek görev ve rolleri yapmak için güçlerini, eylemlerini eş güdümlenen iş görenlerden oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 1991). Toplumun ayrılmaz bir parçası olan bireyin, yaratma gücü ve yeteneklerini toplum yararına yöneltmek, kullanmak ve verimli kılmak büyük ölçüde bireyin sağlıklı yetiştirilmesine ve iyi eğitilmesine bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Çocuğun gelişimi sırasında, çocuğa gösterilen ilgi ve şefkatin yanı sıra çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek eğitimin de çocuğa sunulması gerekmektedir. Bireyin davranışlarının örgütün işleyişini etkilediği bilinmektedir. Bu etkileşim süreci içerisinde değişik tutum, davranış ve kişilik yapılarına sahip bireylerin oluşturduğu ve o örgüte özgü bir hava oluşur. Bu hava bireylerin davranışlarını, algılama biçimine göre, olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Örgütte oluşan bu hava “örgüt iklimi” olarak tanımlanmaktadır (Hesapçioğlu, 1991). Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik, okul denilen örgütün havasında görülür. Yani, bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası yahut iklimi vardır (Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim kavramı insanlığın ilk dönemlerinden günümüze kadar gelen serüveninde önemli değişikliklere uğramıştır. Önceleri eğitim, yeni doğan bireyin

hayatta kalmasını sağlayacak becerileri kazanması olarak görülürken; bugün dünyayı yönetecek bireylerin yetiştirilmesi olarak düşünülmektedir (Oktay, 1999).

20. yüzyılda yaşanan tüm teknolojik gelişmelerin yanı sıra demokratikleşme, dünyanın hemen her ülkesinde ulaşılmaya çalışılan önemli hedeflerden biri olmuştur. Ülkelerin bu yoldaki çabaları tüm dünya ülkelerinin demokratikleşmesini tam olarak sağlamamış olsa da, İnsan Hakları ve Çocuk Hakları Bildirgeleri gibi, ülkelerin vatandaşlarına karşı sorumluluk ve tutumları açısından farklılıkları en aza indirmeyi amaçlayan özel anlaşma metinleri ortaya çıkmıştır (Oktay, 1999). Bu anlaşmaların temelinde yatan ve eğitimi bir insanlık hakkı haline getiren düşünce şeklini toplum içerisindeki her bireye, her çocuğa mal etmek de mümkündür. Her çocuk bir diğerinden farklıdır, her okulun bir ötekinden farklı olduğu gibi. Bir okulu diğerinden farklı kılan en önemli unsur okulun kişiliğini ortaya koyan iklimidir. Çocuktaki farklılıklar çok genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Akçamete, 1998).

Bazı yazarlar okul iklimini şöyle ele almaktadırlar: Öğrenim sürecini destekleyen ya da engelleyen, bir okulun kuramsal yapısında ve ona katılmış olanların davranışlarında tanınabilen normlar ve değer yargılarından oluşur (Hesapçioğlu, 1991). Bir okulu diğer okullardan ayıran ve bu okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir (Aydın, 2007). Demokratikleşmenin bir gereği olan eğitimde eşitlik ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma; özel gereksinimi olan bireylerin gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmelerini öngörmektedir (Civelek, 1990).

Engelli çocuklar özür ve özelliklerine göre farklı eğitim modellerinde eğitim görmektedirler. Bu eğitim modelleri yatılı kurumlar, özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve normal sınıflar olarak en çok kısıtlayıcı ortamdaki en az sınırlayıcı ortama doğru değişebilmektedir. Günümüzde yaygınlaştırılmaya çalışılan eğitim modeli, normal sınıflarda yürütülen kaynaştırma çalışmalarıdır (Sucuoğlu, 1991). Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarıdır (Metin, 1992). Kaynaştırma ülkemizde yasalar çerçevesinde zorunlu hale getirilmesine rağmen, uygulamada pek çok sıkıntıyla karşılaşmak mümkündür. Bunlarda en sık rastlanılan öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Okul iklimi de bunlardan biri ve belki de en kapsamlısıdır. Okul iklimi okulun pek çok boyutunu içinde barındırmaktadır. Okul iklimi algısının nasıl olduğu kaynaştırma ile ilgili tutumunun ne olduğunu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bugüne kadar ülkemizde bu konuda değişik ve kapsamlı çalışmalara çok fazla rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın, alan yazımına katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.1. Alt problemler

1- İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algılarını oluşturan; çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük, ve anlayış gösterme alt boyutları ile cinsiyet, yaş,

medeni durum, mesleki kıdemi, mevcut okulunda bulunma süresi, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları okul imkanlarını algılamaları, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni olacak öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özürsüz öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Yapılan pek çok araştırma normal eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlar içinde olduklarını göstermektedir. Oysa kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmen bazı özelliklere sahipse, kaynaştırma uygulamasının başarıyla yürütülebilmesi için en önemli unsur tamamlanmış sayılabilmektedir (Smith, 2010). Okul müdürü etkili bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir. Sağlanan etkili bir okul iklimi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda daha istekli olmaları anlamına gelmektedir. Fakat kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla başarıya ulaşması için okul ikliminin tamamen öğretmen ve öğrencilerden oluşturulduğunu söylemek yanlış olur (Mihçioğlu, 1972).

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında bir ilişkiyi tanıyabilmek açısından önemlidir. Yapılan kaynak taramasında okul iklimi ve kaynaştırma kavramları üzerine ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda literatür kısmen zengindir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algılarıyla kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkisi konulu bir çalışma

yapılmamış olup, herhangi bir yüksek lisans tezine rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu çalışmanın bulgularının ve bu bulguların bilimsel yorumlarının ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin açıklanması konusunda yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Geliştirilen ölçme aracı geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri, öğretmenleri aynı oranda etkileyeceği varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler anket maddelerini içtenlikle ve gerçek düşüncelerini ifade edecek şekilde cevap verecekleri varsayılmaktadır.
4. Bu konuda yapılan literatür taraması, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
5. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ve izlenen yöntem, araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
6. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.
7. Örneklem evreni temsil edecek büyüklüktedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının aynı olduğu düşüncesiyle sınırlıdır.
2. 2009-2010 Eğitim Öğretim yılında araştırmaya katılan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Edirne ili, merkezdeki 14 ilköğretim okuluyla sınırlıdır.

3. Bu araştırma; Okul İklimi Betimleme Anketi, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

5. Araştırmaya katılan 100 sınıf ve branş öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma: Kaynaştırma (Integration) geniş anlamda, ana eğitim akışı içinde özel eğitime yer verme, ana kümeyle katma, katıştırma, tümleştirme, harmanlama anlamına gelir. İngilizcede Integration sözcüğü yanında Mainstreaming ve Open Education sözcükleriyle de ifade edilmektedir (Bozüyük, 2005).

Örgüt iklimi: Örgüt iklimi kavramı, bir örgütteki iş görenlerin çalıştıkları yerde dolaylı ya da doğrudan yaratmış oldukları çalışma ortamını ifade eder. Bununla birlikte örgütler, içinde buldukları sosyo-ekonomik koşullardan etkilenerek zamanla kendilerine özgü bir kişilik geliştirir ve bu kişilikle çevrelerini de etkilerler (Mihçioğlu, 1972).

Örgütsel iklim boyutları: Örgütsel iklim boyutları, gösterdiği dördü öğretmen, dördü yönetici davranışlarını betimlemek üzere oluşturulan sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

I- Öğretmen grubunun davranış özellikleri:

1. Çözülme: Öğretmenlerin birlikte bulunmama eğilimleri, işle ilgili birbirleriyle birleşip grup oluşturmama durumlarıdır. Kısacası bu boyut, öğretmenlerin göreve yönelik davranışları üzerinde odaklaşırlar.

2. Engellenme: Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz meşgul edici görevler vermek amacıyla engellendikleri ya da işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdıkları kanısının oluşmasıdır

3. Moral: Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerinin karşılanması ve aynı zamanda işlerinden hoşlanmaları.

4. Samimiyet: Öğretmenlerin, birbirleriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzı ilişkindir. Görevlerin yerine getirme ile pek bağlantısı olmayan sosyal gereksinimlerle ilgili doyumu tanımlar.

II- Yönetici davranışının özellikleri:

1. Yüksekten Bakma: Yöneticilerin, yönetmeliğin gerektirdiği ilkeler ve kurallar doğrultusunda informal ve yüz yüze ilişkilerden daha çok, son derece formal davranış biçimidir. Yöneticilerle, yönetilenler arasında belli bir psikolojik uzaklığı simgeler.

2. Yakından Kontrol: Yöneticilerin yakın denetim ve empoze edici davranış biçimidir. Pek çok emir veren ve bir işçi başı rolünü oynayan, tek yönlü iletişim ifade eden öğretmenlerden gelecek tepki ve geribildirime dayalı olmayan bir denetim biçimidir.

3. İşe Dönüklük: Örgütü dinamik bir duruma getirme çabalarını niteleyen yönetici davranışını gösterir. İşe dönüklük davranışı, yakın denetimle değil, yöneticilerin kendi örnek davranışları ile öğretmenleri güdüleme davranışıdır.

4. Anlayış Gösterme: Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan yönetici davranışlarını niteler. İnsan ve insan ilişkileri için daha fazla bir işler yapmaya çalışan bir yönetici davranışını gösterir (Halpin ve Donald, 1963).

Okul iklimi: Formal örgüt olarak okulu betimleyen, onu diğer okullardan farklı kılan, ayırt eden, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik gösteren nitelikler öğretmen ve öğrenciler tarafından hissedilen “duygu” olarak nitelenmektedir (Aydın, 2007).

Özel eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, bireyler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Ayrıca örgütsel amaçların gerçekleşmesi ile üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın da iklim üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Diğer yandan örgütün içinde bulunduğu ortam, örgüt üyelerinin davranışında, iletişim öğelerinde ve liderlik eylemlerinde büyük roller oynayarak, örgüt iklimini değiştirmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

2.1.1. Örgütsel iklim tipleri

Halpin ve Croft'un referans nitelikli çalışmaları sonucunda 6 örgütsel iklim tipi saptanmıştır. Bu çalışmada da kabul edilen bu örgütsel iklim tipleri açıktan kapalıya doğru sıralanmış gibi düşünülmemelidir. Ancak Halpin, iklim tiplerinin açıktan kapalıya doğru bir sıra üzerinde düşünmenin pratikte yarar sağlayacağını belirtmiştir (Paknadel, 1988). Bu örgütsel iklim tipleri ve özellikleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

1. Açık iklim: Yönetici ve öğretmenleri büyük bir uyum içinde bulunan okulu tanımlar. Öğretmenler birbiriyle çekişmeden, münakaşa etmeden çalışırlar. Biçimsel ve yığınla iş arasında uğraşmazlar. İhtiyaç duyduklarında, okulun yardımcı hizmetleri hazırdır. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden zevk alırlar, fakat beraber aşırı derecede samimi olma ihtiyacı duymazlar. Öğretmenler gözle görülür derecede iş doyumunu içindedirler, zorlukları ve hayal kırıklığını yenebilecek yeterli derecede, güdülenme sağlanmıştır. Yönetici ve öğretmenler kendi okulları ile gurur duyarlar. Ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakında kontrol boyutları düşük, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları ise yüksektir. Müdür her görevi kendi yapma yerine, duruma göre, öğretmenlerin liderlik

yapmaları için ortam hazırlar. Bununla birlikte durum tamamen yöneticinin kontrolündedir ve öğretmenler için, açıkça bir liderlik ortaya koyar.

2. Bağımsız iklim: Öğretmenlerin morali yüksektir ama, açık iklimdeki kadar değildir. Okulların sahip olduğu bu iklim tipinde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verildiği görülür. Okulda küçük baskı grupları olabilir. Bununla birlikte bu durum, bütün grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Öğretmenler biçimsel işlemlerle engellenemezler. Okulun her türlü yardımcı hizmetleri öğretmenlerin kullanması için hazırdır. Okul müdürü, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için ilke ve kurallar koymuştur. Konulan bu kurallara uyulması istenir. Yönetici, öğretmenlerle kendi arasına psikolojik bir kural koyar, fakat onlarla her gün ilgilenmek ister. Müdür, verim için öğretmenleri ne zorlar, ne de çok sıkı çalışıyor olmamız gerekir gibi ifadelerde bulunmaz. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az öneride bulunur. Okul işlerinin başarımı için öğretmenler birlikte çalışırlar.

3. Kontrollü iklim: Bu iklim tipinde, görevi yapmak esastır. Arkadaşlık ilişkileri için pek zaman verilmez. Sosyal gereksinimlere pek yer yoktur. Moral açık iklime göre düşüktür. Öğretmenler birbiriyle yakın arkadaşlık kurmazlar. Birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler ve yardımlaşmazlar. Genellikle kendi kendilerine çalışırlar ve sosyal izolasyon (tek başına bırakılma) yaygındır. Öğretmenler arasında az ılık ilişkiler vardır. Öğretmenler devamlı işin içindedir. Okul müdürü, etkili ve emredici olarak tanımlanır. Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur. Başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez ilkesi geçerlidir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engelleme ve yakından kontrol boyutları olması gereken ortalamadan fazla, samimiyet ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür.

4. Samimi iklim: Bu iklimde, hem müdür hem de öğretmenlerde göze çarpan bir arkadaşlık tavrı vardır. Amaca ulaşmada, grup etkinliklerinin yönetim ve kontrolünün az olmasına karşın, sosyal gereksinimlerin doyumunu yüksektir. Moral ve

iş doyumu ortalamaya eşit veya yakındır. Okul müdürünün aşırı anlayış göstererek, “gelin mutlu bir aile olalım” dediği, kendisinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandığı ve bunu ileri sürdüğü durum söz konusudur. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış da olsa asla eleştirilmez. Açık tip iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, moral boyutunun ortalamaya eşit ve işe dönüklük (kendini işe verme) boyutunun düşük olmasıdır.

5. Babacan iklim: Bu iklimde, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak, hem de onları kontrol etmek isteyen ve girişimlerinde başarılı olamayan müdürün bulunduğu okul tanımlanır. Bu iklim kısmen kapalı iklim tipidir. Çözülme ve yakından kontrol boyutları beklenenin çok üstünde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler birlikte iyi çalışmazlar ve küçük gruplara bölünürler. Okul müdürünün, öğretmenleri kontrol edememesinden grupta devamlılık görülmez. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. Okul müdürü, çalışmaları ile iyi bir örnek olmadığı için öğretmenleri güdeleyemez. Okulda olan her şeyi bilmek ve her şeyin yapılmasını ister. Fakat doğru dürüst bir şey yapılmaz. Kendi sosyal gereksinimlerini karşılamak için anlayış gösterir. Özetle “en iyisini büyükler bilir” durumu hakimdir.

6. Kapalı iklim: Müdür, öğretmenlerin etkinliklerini yönlendirilmesinde etkili değildir. Öğretmenler, birlikte çalışmadıkları için grup başarıları çok düşüktür. Müdür öğretmenlerin başarılı olmaları için kolaylık sağlamaz. Moral düşüktür. Öğretmenler oldukça bezgindir ve başka bir işe isteyerek gitmek isterler. Okul müdürü emredicidir. Sık sık daha çok çalışmalıyız der, ancak kendisi bunu uygulamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendisi, çalışmasıyla iyi bir örnek olmadığı için, güdeleyici değildir. Eylemlerinde samimi değildir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimleri ile ilgilenmez. Herkesin girişimde bulunmasını talep eder, ama liderlik yapmalarına fırsat vermez. Öğretmenler ona samimi bakmazlar. Çözülme, engelleme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek, moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir (Peker, 1993).

Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde bir birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu ifade eder. İş doyumunu yüksektir, ilişkiler samimidir, okul müdürünün yönetim politikası, öğretmenin görevini başarmasını destekler niteliktedir. Çalışanlar bu ilişkiden bir doyum sağlarlar. Açık iklime sahip bir okulda, aşırı çalışmadan bunalma söz konusu değildir ve öğretmenler böyle okullarda bulunmaktan gurur duyarlar (Aydın, 1993). Kapalı iklime sahip okullarda tersi bir durum söz konusudur. Çalışanların iş doyumunu düşüktür. Etkili olmak, okulunun önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek isteğinde olan bir okul müdürünün okulunun ikliminin açık iklim olması için çaba göstermesi, açık bir iklim yaratması gerekmektedir. Okul müdürü okulun amaçlarının gerçekleşmesi için uygun bir ortam yaratmakla yükümlüdür. Klopff ve arkadaşlarına göre etkili yönetici, öğrencinin her yönden gelişmesine, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik yönden olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen bir liderdir (Balcı, 1993a).

2.1.2. Okul iklimi kavramı

Eğitim örgütlerinin girdisi insanlar olduğu için bu tür örgütlerde insan ilişkileri daha çok önem taşımaktadır. Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Okulların amaçları, diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışkıdır. Okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikle bütünüdür. Başka bir deyişle okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir (Aydın, 1986). Onu başka okullardan ayıran iç özelliklerin bütünüdür ve okuldaki formal ve informal gruplar tarafından etkilenir ve onları etkiler. Bu bakımdan eğitim örgütlerinde örgütsel iklim daha fazla değer kazanır. Okul iklimi, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir (Balcı, 1993b).

2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Günümüzde özel eğitim alanında belki de en sık kullanılan kavramlardan biri kaynaştırmadır. Farklı disiplin alanlarından farklı kişiler çeşitli yerlerde “kaynaştırma” kavramını değişik anlamlar yükleyerek kullanmaktadırlar. Bir tanıma göre, kaynaştırma eğitsel bir kavramdır ve özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır (Osborne ve Dimattia, 1994). Kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin okulun normal eğitim sınıflarında tam ya da yarım zamanlı olarak yer almasıdır (Gulliford ve Upton, 1992). Bir başka tanıma göre kaynaştırma, “özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” (Kırcaali-İftar, 1992) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımın bu şekilde yapılmasının nedeni ise, kaynaştırma eğitimi öğrencinin yerleştirme yeri olmasından çok, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı ve bu amaca yönelik olarak düzenlenecek ortam olmasıdır. Kaynaştırma eğitiminin başka bir tanımı da; özellikle okul içindeki öğretim bölgelerini düzenlemek şartıyla veya öteki yerel eğitim yerlerini özel eğitime muhtaç çocukların özelliklerine göre düzenleyerek onlar için verilen eğitimidir (Friend ve Bursuck, 1999).

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yaşlılarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı ve özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda gerçekleştirilen eğitimsel düzenlemelerde başarılı oldukları çok sayıda araştırmayla ortaya konmuştur. En az kısıtlayıcı ortam, genel eğitim ortamlarında destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması yoluyla tam ya da yarı zamanlı olarak oluşturulabilir (Batu

ve Kırcaali-İftar, 2005). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi, bir özel gereksinimli öğrencinin, hem normal yaşlılarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlayacak eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğini öne süren ilkedir (Kırcaali-İftar, 1998b). Bu ilkeye göre, özel gereksinimi olan öğrenciler özel okullarla veya özel sınıflarla kısıtlanamaz; mümkün olan en geniş boyutta özel gereksinimi olmayan öğrencilerle aynı ortamı paylaşırlar (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Kaynaştırma; 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 (M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma (entegrasyon); özel gereksinimi olan bireylerin, gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlılarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak da tanımlanabilir (Rose ve Smith, 1993).

2.2.1. Yasalarla kaynaştırma eğitimi

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için ayrı eğitim ortamlarına karşın daha avantajlı olan kaynaştırma eğitiminin yasalarla desteklenmesi ve ülkemizde de yaygın şekilde uygulanması bu öğrenciler için atılmış önemli bir adımdır.

Özel eğitimde yetersizliği olan bireyler için yapılacak olan görüşmeler için yasalar koyma ve bu yasaların içeriklerini oluşturmak için de anayasadan ve orijinal yasalardan yararlanmak önemlidir. Yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yasalardan eğitim ortamlarında da yararlanılmalıdır (Smith, 2010). Ülkemizde kaynaştırma eğitimi 1983 yılı 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. maddesi gereğince 'durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların,

normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır' şeklinde uygulamaya konmuştur. Bu kanuna ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa dayalı olarak çıkarılan 22 Haziran 1992 tarihli Zihinsel Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimi başlığı altında, ilkokullarda normal sınıflar içinde kaynaştırma eğitiminden bahsedilmiştir. 18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma eğitiminin önemi açıkça vurgulanmaktadır.

31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazete, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre;

(1) Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.

(2) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır.

b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.

c) Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır.

d) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre

bu Yönetmeliğin 26. ve 27. maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.

e) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur.

f) Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır.

g) Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.

h) Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır.

i) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.

j) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.

k) Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır.

l) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim

yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

m) Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir.

n) Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

o) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin bulunduğu ilköğretim okullarında bu öğrencileri örgün eğitime hazırlamak amacıyla gerektiğinde hazırlık sınıfları açılabilir. Bu sınıflardaki eğitim-öğretim hizmetleri, bu Yönetmeliğin 48 inci maddesindeki hükümler doğrultusunda yürütülür.

6 Mart 2008 tarih ve 26184 sayılı resmi gazete, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre kaynaştırma eğitiminde görev alacak kişilerin eğitimleri hakkında;

Branş öğretmeni

Madde 38

(1) İlköğretim okullarının 1-5 inci sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır.

(2) İlköğretim okullarının 4 ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilgisayar, yabancı dil ve sanat etkinlikleri derslerinde branş öğretmenleri görevlendirilir. Bu sınıflarda diğer dersler için de branş öğretmenleri görevlendirilebilir.

(3) Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim okullarının ana sınıfı, 1, 2 ve 3 üncü sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen dersler için de branş öğretmenleri görevlendirilebilir.

(4) İlköğretime yönelik dersanelerde de branş öğretmeni görevlendirilebilir.

Uzman öğretici ve usta öğreticiler

Madde 39

(1) Kurumlarca ihtiyaç duyulan alanlarda dersin özelliğine göre uzman öğretici ve usta öğretici görevlendirilebilir.

(2) Kız meslek lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunları, özel okul öncesi eğitim ve özel eğitim kurumlarında usta öğretici olarak görevlendirilebilirler.

(3) Ulusal ve uluslararası sanat ve spor alanında başarılarıyla tanınmış olup valilikçe uygun görülmesi hâlinde özel öğretim kurumlarında usta öğretici olarak görevlendirileceklerde öğrenim şartı aranmaz (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html).

2.2.2. Kaynaştırma eğitimi başarıya ulaştıran etmenler

Başarılı bir kaynaştırma eğitiminde önemli olan unsur, öğrencilerin akademik-sosyal ve eğitimsel programı için normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesinin dikkatlice planlanmış ve denetlenmiş olmasıdır (Salend, 1994). Bu planlama ve denetleme hem kaynaştırma eğitime alınan öğrenci hem de kaynaştırma öğretmeni için kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından önemlidir. Kaynaştırma eğitiminin yetersizliği olan bireylere, ailelere, öğretmenlere ve normal çocuklara yararlı olabilmesi için bazı ölçütlere sahip olması gerekir. Bu ölçütlerle amaç, kaynaştırma eğitiminden yarar sağlanması düşünülen bireylerin tam olarak faydalanabilmesidir.

1- Destek eğitim hizmetleri: Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için destek eğitim hizmetlerinin hem yetersizliği olan çocuk için hem de kaynaştırma öğretmeni için sağlanması gerekmektedir. Yetersizliği olan ve yetersizliği olmayan insanların başarılı iletişim kurması amaçlanmaktadır. Farklı ortamlarda tutma ile ilgili görüşleri ortadan kaldırmak gereklidir (Ypınazar ve Pagliona, 2004). Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere sağlanan destek eğitim hizmetleri; kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır.

2- Kaynak oda eğitimi: Kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir. Kaynak odadaki eğitim özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür.

3- Sınıf içi yardım: Gerektiğinde kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf içi yardım sağlanabilir. Sınıf içi yardım kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir. Sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken yardım sağlayan öğretmen sınıfların geri kalanıyla ders yapabilir.

4- Özel eğitim danışmanlığı: Özel eğitim danışmanlığı, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan normal sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanabilir (Kırcaali-İftar, 1998b).

2.2.3. Kaynaştırma eğitimi öncesi yapılacak hazırlıklar

Normal sınıf ortamında zihinsel engelli öğrencilerin başarılarını bütünleştirmek kesinlikle düzenli bir müfredat ve eğitimin uyarlamasıyla mümkündür (Wolfe ve Hall, 2003). Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için, normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenler ve diğer okul personelinin engelli çocuk hakkında bilgilendirilmeleri, bu çocukların benlik kavramının artmasında önemli rol oynamaktadır (Güleç ve Metin, 2000). Ayrıca, engelli çocuk kaynaştırma programına dâhil edilmeden önce hazırlıklarla birlikte, ailelerin bu programlar için hazırlanması yararlı olacaktır (Metin, 1999). Bu hazırlıklar kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma

eğitimi verecek öğretmenler, normal sınıf öğrencileri, aileler ve kurum personeli bazında olmalıdır.

2.2.3.1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması

Her ğretmen her çocuğun özel eğitime gereksinimi olan çocuklara saygı göstererek ve tüm çocukların kendi ilerinde birer insan olarak değerli varlıklar olduğunu göstererek ve diğer çocuklara anlatarak olumlu bir model davranış sergileyebilirler (Sarı, 2002). Öğretmenlerin tüm davranışları çocuklar tarafından model alındığından kaynaştırma ğrencisi ile ilgili öğretmenin sınıfta olumlu davranışlar sergilemesi tüm diğer normal öğrencileri de olumlu yönde etkileyecektir. Bu da kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırma sınıfında daha çabuk ve kolay kabul görmesini sağlayacaktır. Ayrıca, ğretmen kaynaştırmada ortaya çıkabilecek sorunları gidermede gerekli çabayı göstermeye ve başkalarıyla işbirliği yapmaya hazır olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998a). Öğretmenler bilgiyi paylaşmaya açık olmalıdır. Öğrencinin eğitimiyle ilgili tüm kişilerde bulunması gerekli olan bilgi paylaşımı, etkili kaynaştırma için oldukça önemlidir. Sınıf ğretmeninin bunların yanında kaynaştırma için istekli olması da önemlidir (Diler, 1998).

Kaynaştırmaya başlamadan önce öğretmenlerin okullarında kaynaştırma yapılacak olduğunu bilmeleri gereklidir. Bundan başka;

- 1- Öğretmenlerle düzenli toplantılar yapmak,
- 2- Öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtmek,
- 3- Öğretmenlere yalnız olmadıklarını belirtmek,
- 4- Özür türleri ve özellikleri konusunda bilgi vermek,
- 5- Davranış ve sınıf kontrolü konusunda bilgi vermek gibi etkinlikler düzenlenebilir (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenin gereksinim duyduğu konularda özel eğitim alanının uzmanlarına danışabileceği ve bilgi alabileceği hakkında ğretmen

bilgilendirilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler tüm bireylerin eğitim alma hakkı olduğu bilincine sahip olmalı ve kaynaştırma eğitiminin kendisine sağlayacağı faydaların farkında olmalıdır.

Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmene kaynaştırma eğitiminin yararları şunlardır; Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasındaki en önemli etmenlerden biri, normal sınıf öğretmenlerinin, sınıflarına, engelli öğrencileri kabul etmeye istekli ve kaynaştırmayı başarıya ulaştırmaya kararlı olmalarıdır (Kırcaali-İftar, 1992).

- a) Öğretim becerilerini geliştirir ve kendini geliştirmesini sağlamaktadır.
- b) Mesleki deneyim kazanmalarını sağlamaktadır.
- c) Engelli öğrencide akademik ve sosyal anlamda ilerlemeleri fark edince motive olmaları sağlanır.
- d) Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır.
- e) Bireyler arası farklılıkları kabullenmelerini sağlamaktadır.
- f) Özel gereksinimli çocuklara uygulanan öğretim tekniklerinden normal çocuklar içinde faydalanabilir (Kırcaali-İftar, 1998b).

2.2.3.2. Normal öğrencilerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminin, gelişmesinin ve katılımının temel ilkesi onların, sınıfın normal bir üyesi olması gerektiğinin bilinmesi gerektiğidir. Bu onların diğer çocuklarla kurmayı başardıkları ilişkilere bağlıdır (Sarı, 2002). Bu anlayıştan yola çıkarak kaynaştırma eğitime alınması planlanan öğrencinin sınıfta bir arada yaşayacağı normal sınıf arkadaşlarına tanıtılması gerekmektedir. Her iki gruptaki çocukların ayrı ortama uygulamaya geçilmeden önce hazırlanmaları gereklidir. Çocukları sosyal, duygusal ve akademik olarak hazır oldukları anda uygulamanın başlatılması en doğru olanıdır (Darıca, 1992).

Kaynaştırmanın başarılı olmasının en önemli koşullarından biri de özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa tam olarak kabul edilmesidir (Kırcaali- İftar, 1998b). Kademeli olarak ve belirli etkinlikler içinde başlatılan ilk uygulamalar, zamanla çocukların gösterdikleri gelişmeler doğrultusunda daha farklı etkinlikler içinde yoğunluğu artırılarak sürdürülmelidir. Uygulamanın süresi ve etkinliklerin seçimi de dikkat edilmesi gereken özellikler arasındadır (Darıca, 1992). Normal gelişim gösteren çocuklar için okul zamanı dışında onları yaşama hazırlayacak çeşitli aktiviteler ve kamplar düzenlenmesi çocuklar için en iyi öğrenme deneyimleridir. Bu deneyimler engelli çocuklar ile paylaşılması tutumların olumlu yönde gelişmesini sağlayacaktır (Ercan ve Haktanır, 2001).

Kaynaştırma uygulamaları sadece kaynaştırma öğrencisi açısından yararlı değildir. Normal çocuklarda öğretmenlerin ve ailelerin kontrolünde farklı özellikteki akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşma imkânı bulmaktadırlar. Kaynaştırma öğrencisinin normal arkadaşlarına kaynaştırma eğitiminin yararları şunlardır;

a) Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, bireyler arasındaki var olan farklılıklara karşı daha hoş görülü olmayı ve olumlu tutum geliştirmeyi öğrenirler (Şahbaz, 1997).

b) Normal öğrencilerin işbirliği ve yardımlaşma becerilerini artırır (Kırcaali-İftar, 1998b).

c) Normal çocuklarla engelli çocukların sosyalleşmesi açısından yararlıdır.

d) Özürlü arkadaşına model olabilmenin getirdiği sorumluluk, normal çocuğun kendine güven duyabilme konusunda olumlu kazançlar sağlayacaktır (Darıca, 1992).

2.2.3.3. Kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerin hazırlanması

Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırma eğitimine alınmadan önce doğrudan kendisine yönelik yapılması gereken hazırlıklar bulunmaktadır. Öğrenme yetersizliği olan öğrencilere normal sınıfta farklı yöntemler ve materyaller kullanılmaktadır. Bu

da yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi için hazırlanmasını gerektirmektedir (Wallace ve Mcloughlin, 1988).

Ancak öğrenci ile ilgili bu tür hazırlıklar çoğunlukta öğretmen ve ailelerle birlikte yürütülmelidir. Öğretmenler öğrencilerine yetişkinler ve akranlarıyla etkileşime girmesini sağlayacak sosyal becerileri öğretmelidirler. Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırmaya hazırlanması, bireysel olabileceği gibi grup etkinliği şeklinde de gerçekleştirilebilir. Grup tartışması yapmak, kaynaştırma öğrencisinin yalnız olmadığını hissetmesini, diğer çocuklarında kendisi gibi duygulara sahip olduğunu fark etmesini sağlayacaktır. Toplantılar sırasında özellikle kaygılar, endişeler, korkular üzerinde durularak, bunları geliştirmek gereklidir (Batu, 2000).

2.2.3.4. Ailelerin kaynaştırma eğitimine hazırlanması

Kaynaştırma eğitiminin yapılacağı sınıftaki normal çocukların aileleri ve kaynaştırma öğrencisinin ailesinin de kaynaştırma eğitimine hazırlanması eğitimin olumluğu açısından önemli bir etmendir. Çocukların kaynaştırmaya hazırlanması kadar ailelerin de hazırlanmaları gerekmektedir (Darıca, 1992). Normal çocukların ailelerinin, endişelerini giderecek ve engellilere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerinin de ailelerinin, endişe ve şüphelerinin ortadan kaldırılabilmesi için bilgilendirilmeleri ve çocukların bu programdan sağlayacağı yararlar konusunda aydınlatılmaları gerekmektedir (Avcı, 1999).

Her iki gruptaki aile bireylerini uygulamanın içeriği hakkında aydınlatmak, onların görüşlerini almak ve gerekiyorsa uygulamanın başarılı olduğu yönleri sergileyebilecek somut örnekler sunmak ailelerin kabulünün sağlanmasında yararlı olacaktır (Darıca, 1992). Kaynaştırma öğrencilerinin ve normal çocukların ailelerini kaynaştırma konusunda bilgilendirmek için toplantılar, sohbetler yapılabilir.

Kaynaştırma eğitiminin engelli çocuk anne-babalarına yararları şunlardır;

a) Anne-babaların motive olması sağlamaktadır. Özellikle engelli çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarını akranlarıyla aynı eğitim ortamında görmeleri ailelerin çocuğu akademik ve sosyal açıdan da desteklenmesini sağlamaktadır.

b) Anne-babaların çocuklarının özelliklerini bilip onları olduğu gibi kabullenmelerine yardımcı olmaktadır.

c) Anne-babaların diğer engelli aileleriyle iletişim kurmalarına, işbirliği yapmalarına ve ortak hareket etmelerine yardımcı olmaktadır.

d) Anne-babaların çocuklarının eğitim yaşantısına katılımını sağlamaktadır.

e) Anne-babanın diğer çocuklar içinde kendi çocuklarının başarı yanlarını görmelerine sınırlı olan yanlarının daha gerçekçi olarak değerlendirilmesine ve buna göre tavır alınmasına yardımcı olacaktır. Böylece ana çocuk arasındaki bağımlılık gittikçe azalacaktır (Uğurlu, 2002).

f) Ailelerin kaynaştırma programlarına aktif katılımları, çocuklarının eğitiminde daha etkin olmalarına ve onları daha iyi tanıyabilmelerine olanak tanınmasının yanı sıra hayata bakış açılarını da değiştirmektedir (Metin, 1999).

2.2.3.5. Okul personelinin kaynaştırma eğitimine hazırlanması

Entegrasyonun amacına ulaşmasında çocuğun dâhil edileceği ortamın özellikleri de etkili olacaktır. Çocuğun dâhil edileceği yaş grubu, gelişimsel özellikleri ve sınıftaki çocuk sayısı etkilidir. Ayrıca, dâhil edilecek çocuğun sahip olduğu engelin tipine ve derecesine uygun mimari ve eğitsel çevre düzenlemesi de yapılmalıdır (Balcı, 1993a).

Tüm bireyler sosyal bir ortam içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Kaynaştırma eğitimi alacak olan öğrencide normal sınıfında eğitim ve öğretime devam edeceği gibi okul içindeki diğer bireylerle de iletişim içinde bulunabilecektir. Tüm okul personelinin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekmektedir. Okul yönetimi kaynaştırma öğrencisi için gerekli hizmetlerin ve araç

gereçlerin sağlanmasında sınıf öğretmenine destek olmalıdır. Ayrıca, okul personeli kaynaştırma öğrencisinin tüm okul tarafından kabulünde de üzerine düşeni yapmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998a). Okuldaki diğer personelin konuya ilgisi ve yakınlığı kaynaştırma eğitimi için önemlidir. Gerekli durumlar içinde hizmet içi eğitimleri mutlaka sağlanmalıdır (Darıca,1992). Kaynaştırmanın destek hizmet olmaksızın uygulanması, hem sınıf öğretmenine, hem kaynaştırma öğrencisine hem de normal öğrencilere çok çeşitli zorluklar yaşatmaktadır (Batu, 2000). Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için sadece kaynaştırma eğitime hazırlık çalışmalarının uygulanması yeterli değildir. Tüm bu hazırlıkların yanı sıra kaynaştırma eğitimi verecek öğretmen, eğitimi alacak öğrenci ve normal çocuklar içinde destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.

2.2.4. Kaynaştırma eğitiminin amaçları

Son yıllarda etkililiğine ve uygulama biçimine yönelik sıklıkla araştırmalar yapılan ve tartışılan kaynaştırma uygulamaları, okullarda artarak yer almaktadır (Avcıoğlu, Sazak-Pınar ve Öztürk, 2005). Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, yetersizliği olan bireylerle yetersizliği olmayan bireylerin aynı eğitim ortamlarından yararlanmasını sağlayarak bu bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Bir diğer önemli amacı ise, yetersizliği olan bireyleri akranlarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eğitim alma hakkını korumaktır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek,
2. Normal çocukların özürlü yaşlılarını daha kolay tanımayıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak,
3. Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazırlamak,

4. Özürlü çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmaktır (Darıca, 1992).

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarının gerçekleşebilmesi ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ortak hareket etmesiyle mümkündür. Kaynaştırma öğrencisi için gereken tüm önlemlerin alınmasıyla kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıya ulaşması sağlanabilir.

2.2.5. Kaynaştırma eğitimindeki engeller

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitilmeleri giderek daha fazla kabul edilmekle birlikte uygulamada çeşitli engellerle karşılaşmakta ve bu engeller nedeniyle istedik gelişmeler elde edilememektedir. İlgili alan yazılarına baktığımızda bu engelleri (Sucuoğlu, 1996):

- 1- Olumsuz öğretmen tutumları
- 2- Uygun personel ve destek servislerinin olmayışı
- 3- Genel ve özel eğitimin farklı algılanışı
- 4- Fiziksel çevrenin yetersizliği başlıklarında incelemek mümkündür.

2.2.5.1. Olumsuz öğretmen tutumları

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumsuz tutumları, destek eğitim hizmetlerinin yetersizliğinden, sınıftaki öğrenci sayısının fazla oluşundan, özel gereksinimli öğrencilerle yetersiz ve olumsuz deneyimlerden ve özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını yönlendirme, uygun öğretim programını hazırlama ve uygulama konularında yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Özetle, kaynaştırmaya yönelik olumsuz öğretmen tutumlarıyla uygulamada sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu tutumları olumluya çevirmek için öğretmene gereksinim duyduğu zamanın, eğitimin, personel ve materyal desteğinin sağlanmasına ve sınıftaki öğrenci sayısının daha az tutulmasına gayret edilmelidir. Ancak tüm bunlarla birlikte, öğretmenin öncelikle kendisinin öğrenmeye ve yardım almaya istekli olması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sorumluluğunu üstlenmek istemeyen bir öğretmenin, bu öğrenciler hakkında bilgi toplaması, gerekli durumlarda kaynak kişilere başvurması, her gün zaman ayırması zordur (<http://cemvardarci123.blogcu.com/7134801/>, 12.06.2009).

2.2.5.2. Uygun personel ve destek servislerin olmayışı

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin hiçbir özel eğitim desteği almaksızın doğrudan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi demek değildir. Gereklilik durumlarda öğretmene ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek hizmetlerin sağlanmasını gerektirmektedir. Gereksinim duyulan destek hizmetinin sağlanmaması durumunda kaynaştırmadan yarar sağlamak mümkün değildir. Ancak ülkemizde, genel eğitim okullarında sınıf öğretmenine, özel gereksinimli öğrencinin belirlenmesinde, değerlendirilmesinde, gerektiğinde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında ve öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında yardım edecek destek servisleri bulunmamaktadır. Bu durum kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilemektedir (Sucuoğlu, 1996).

2.2.5.3. Genel ve özel eğitimin farklı algılanışı

Temelde genel ve özel eğitim arasında, eğitim programını planlama ve uygulama bakımından büyük farklılıklar olmamasına karşın, genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen, mesleki eğitimleri sırasında, özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır. Ülkemizde kaynaştırmanın hem yasal

düzeyde, hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelendiğinde, özel eğitime ve kaynaştırmaya ilişkin derslerin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum uygulamada sıkıntı yaratmakta ve sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin bilgi eksiklikleri hizmet içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Uygulamada yaşanan bu sıkıntıyı ortadan kaldırmak için tüm öğretmenlerin mesleki eğitimleri sırasında özel gereksinimli bireyler ve bu bireylerin kaynaştırma ortamında eğitilmelerine yönelik kuramsal ve uygulamalı dersler almaları gerekmektedir. Nitekim alanda yapılan araştırmalarda, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler, kendilerini özel gereksinimli öğrenciler için hazırlıksız hissettiklerini ve işbirliği için de çok az zamanlarının olduğunu belirtmişlerdir (Gümüşhane. MEB.gov.tr/filer/Kaynaştırma.doc, 12.06.2009).

2.2.5.4. Fiziksel çevrenin yetersizliği

Genel eğitim okullarının fiziki yapısı kimi zaman kaynaştırmaya engel oluşturmaktadır. Dik merdivenler, dar koridorlar, yetersiz ışıklandırma, uygun olmayan tuvaletler, ulaşılması güç kantinler, sesi gereğinden fazla geçiren duvarlar, yankı yapan yüksek tavanlar ve yüksekliği iyi ayarlanmamış yazı tahtaları kaynaştırmanın engelleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulların fiziki yapısı öğrencilerin gereksinimlerine göre en az yardımla bağımsız hareket etmelerine olanak sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır (Sucuoğlu, 1996).

2.2.6. Diğer ülkelerde kaynaştırma eğitimi

Aşağıda bazı önemli ülkelerde, kaynaştırma eğitiminin uygulanışı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.2.6.1. Amerika'da kaynaştırma eğitimi

ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren ve 1990 yılında kapsamı genişletilen Özürlü Bireyler Yasası, 0-21 yaşlar arasındaki tüm bireylerin, engelleri ne olursa olsun, devlet tarafından ücretsiz eğitilmelerini zorunlu kılmıştır. ABD Özürlü Bireyler Yasası beş temel özelliğe sahiptir:

- 1-Uygun eğitim hizmetleri
- 2-Nesnel eğitsel değerlendirme
- 3-Bireyselleştirmiş eğitim planı
- 4-En az kısıtlayıcı eğitim ortamı
- 5-Eğitsel kararları ve uygulamaları denetleme

1- Uygun Eğitim Hizmetleri: Herhangi bir engele sahip olan 3-21 yaş arasındaki her öğrenci, gereksinimlerine uygun özel eğitim hizmetlerinden ücretsiz yararlanır. Özel eğitim hizmetleri kapsamına fizik tedavi, psikolojik danışma, odyoloji hizmetleri gibi destek hizmetlerde dâhildir. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmek için öğrencinin engelini tanıyanmış olması gerekir. 0-2 yaş grubundaki çocukların ise, uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için, yaşlılarına kıyasla bazı gelişim alanlarında geri kalmış olmaları ya da risk faktörüne sahip olmaları yeterlidir. 0-2 yaş grubunda uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına çocuk kadar aile de sahiptir.

2- Nesnel Eğitsel Değerlendirme: Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya hak kazanabilmek için, 3-21 yaşlar arasındaki öğrencilerin ayrıntılı bir biçimsel değerlendirmeden geçirilmeleri gerekir. Değerlendirme, disiplinler arası bir değerlendirme kurulu tarafından gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, engelin türünü ve derecesini tanılamak kadar, eğitsel gereksinimleri belirlemek de dikkate alınmalıdır. 0-2 yaş grubundaki çocukların hem kendileri, hem de aileleri değerlendirilir.

ABD'de son yıllarda hızla yaygınlaşan eğilim, normal sınıf öğretmenin bir öğrenciyi özel eğitime aday olduğu gerekçesiyle formal değerlendirmeye yollamadan

önce bazı girişimlerde bulunmasıdır. Bu ön girişimlerde öğretmenin, öğrenciyi sınıfta güçlük çektiği alanlarda değerlendirmesi ve eğitim programlarında değişiklikler yapması beklenmektedir. Bu etkinlikler sırasında öğretmene eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için öğrencilerin “engelli” diye nitelendirilmiş olma zorunluluğu kaldırılmaya çalışılmaktadır.

3- Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı: Özel eğitim kapsamına alınan her öğrenci için, her öğretim yılı yenilenmek üzere, bir bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanır. 0-2 yaş grubundaki çocuklar için, bireyselleştirilmiş eğitim planı yerine, bireysel aile hizmetleri planı hazırlanır ve bu planda çocuk kadar ailenin özelliklerine de yer verilir. Bireysel aile hizmetleri planının hazırlanabilmesi için, engellilik durumunun tanılanmış olması gerekmez.

4- En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı: Çocuğa, eğitsel gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sağlanır. Kısıtlayıcılık, (a) çocuğun normal yaşlılarıyla ne derece bir arada bulunduğu ile diğer bir deyişle, kaynaşturmaya ne derece yer verildiği ile, (b) eğitsel gereksinimlerin ne ölçüde karşılandığı ile ilişkili bir özelliktir.

5- Eğitsel Kararları ve Uygulamaları Denetleme: Özel eğitime ilişkin verilen kararları ve uygulamaları denetlemek için yapılabilecekler üç maddede özetlenebilir:

a- Tanılama, değerlendirme ya da eğitsel uygulamalarla ilgili olarak aileler ya da eğitim kurumları soruşturma isteğinde bulunabilirler.

b- Aileler yapılan biçimsel değerlendirmeden memnun kalmazlarsa, yeni bir değerlendirme yapılması isteğinde bulunabilirler.

c- Öğrencinin eğitimi ile ilgili yeni bir karar alınacağında, aile bu konuda bilgilendirilir ve ailenin onayı alınır (Eripek ve Ataman, 1998).

2.2.6.2. İngiltere’de kaynaştırma eğitimi

İngiltere’de 1994 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu ile tüm özel gereksinimli çocuklara ilişkin eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. İngiltere’deki son özel eğitim düzenlemelerinin en önemli özelliği, özel eğitim kapsamına girecek çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin, formal eğitim süreçlerine yer vermeksizin, normal sınıflarda yapılabileceğini öngörmesidir. Tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının, tüm özel gereksinimli çocuklar için uygun olamayacağı görüşü benimsenmektedir. Bu görüşten hareketle, beş aşamalı bir özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulmuştur. İlk üç aşama, informal değerlendirme ve kaynaştırmayı, 4. ve 5. aşamalar ise formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda, ayrı özel eğitim ortamlarında eğitimi içermektedir.

İngiltere’de, her okulda bir özel eğitim koordinatörü bulunmaktadır. Özel eğitim koordinatörü, tüm özel gereksinimli öğrencilerin dosyalarını tutmak, sınıf öğretmenlerine danışmanlık yapmak, okul dışı kurum ve kişilerle ilişkileri organize etmek gibi işleri yürütmektedir. Her okulun yazılı bir özel eğitim düzenlemesi bulunması gerekmektedir. Bu düzenlemede, özel eğitim koordinatörünün görevleri, informal değerlendirmelerin nasıl gerçekleştirileceği, verilecek hizmet içi eğitim programları, vb. konular ayrıntılı olarak yer almaktadır. Yerel eğitim yönetimleri, formal değerlendirme ve kararlardan sorumludur. Aşağıda, özel eğitim hizmetlerinin her bir aşamasının özellikleri kısaca tanıtılmaktadır.

1. Aşama: Sınıf ya da kol öğretmeni, aldığı eğitimden tam olarak yararlanamadığını düşündüğü bir öğrenciyi informal olarak değerlendirerek, öğrencinin eğitim programını bireyselleştirir. Bu çalışmalarında öğretmen, özel eğitim koordinatörüne danışır ve koordinatör bu öğrencilerin kayıtlarını tutar.

2. Aşama: Özel gereksinimli öğrenciden öncelikle özel eğitim koordinatörü sorumlu olur. Koordinatör, öğretmenle birlikte çalışarak informal değerlendirme yapar ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlar.

3. Aşama: Özel eğitim koordinatörü, okul dışı uzmanlara danışarak ve onlardan destek hizmet alarak, informal değerlendirme yapar ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlar. Destek hizmet personeli, örneğin, odyolog ya da dil ve konuşma uzmanı, yerel eğitim yönetimlerinden ya da özel kuruluşlardan sağlanabilir.

4. Aşama: Özel gereksinimli öğrenci, biçimsel değerlendirme istemiyle yerel eğitim yönetimine gönderilir. Burada, öğrenciye daha önce okulunda öğretmeni ve özel eğitim koordinatörü tarafından sağlanmış olan hizmetler gözden geçirilerek, formal değerlendirmeye gerek olup olmadığına karar verilir. Eğer gerek görülürse, disiplinler arası bir ekip tarafından, formal değerlendirmenin gerçekleştirilmesi sağlanır. Bu değerlendirme sonucunda, öğrencinin öğrenimini sürdüreceği eğitim ortamına karar verilir. Bu ortam, normal sınıf olabileceği gibi, özel eğitim sınıfı ya da okulu da olabilir.

5. Aşama: Yerel eğitim yönetimi, çocuğun resmen özel gereksinimli olarak nitelendirilmesinin gerekli olup olmadığına karar verir. Resmi tanılama, bazı özel eğitim hizmetlerinin sağlanması için gerekli olabilmektedir.

Bu sistemde, öğrencilerin önemli bir bölümünün sorunlarının ilk üç aşamada çözüleceği; dolayısıyla, 4. ve 5. aşamaların, tüm çocukların yalnızca yaklaşık % 2'si için gerekli olacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun normal eğitim ortamlarında özel gereksinimli diye nitelendirilmeksizin eğitilebileceği öne sürülmektedir.

ABD'nin ve İngiltere'nin özel eğitim düzenlemelerinin en önemli farklılığı, ABD'de 03-21 yaş arasındaki öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için "özel gereksinimli" olarak tanılanmış olmalarının gerekmesi, İngiltere'de ise böyle bir tanılama olmaksızın özel eğitim hizmetlerinin

sağlanabilmesidir. Ancak, ABD’de de, yukarıda da belirtildiği gibi, formal tanılama olmaksızın özel eğitim hizmetlerinin verilebilmesinin yolları aranmaktadır (Eripek ve Ataman, 1998).

2.2.6.3. İsveç’te kaynaştırma eğitimi

1960’lı yıllara kadar, fiziksel, duygusal ve zihinsel engelli olan bireyler ayrıştırılmış okullarda özel eğitim almaktaydı, bunun dışında kalan engelli öğrencilere de normal okulların özel sınıflarında eğitim verilmekteydi. Gelişen ekonomik koşullarla birlikte 1960 ve 1970’li yıllarda, özel eğitim olanakları da genişledi. İsveç’te özel eğitim ve kaynaştırma alanında kısa zamanda ilerleme kaydedilmesiyle, birçok özel okul kapatılmış ve birçok özel eğitim şekli uygulamadan kaldırılmıştır. İsveç’te hükümet, kaynaştırma uygulamasını destekleme ve incelemelerin yapılması konusunda son derece kararlıdır (Kuz, 2001).

2.2.7. Kaynak özetleri

Türkiye’de okul iklimi ve kaynaştırmayla ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu konularda yapılan çalışmalar, tarih sırasına göre sunulmuştur.

Halpin ve Donald (1963) okullardaki öğretmen-öğretmen ve öğretmen-müdür ilişkisinin önemli yönlerini tanımlamak istemişlerdir. Bunun için örgüt iklimini ölçme amaçlı ilk ölçeklerden birini Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (OCDQ/ÖİBA) geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin orijinal formunda 8 boyut vardır. Bunların dördü öğretmenler arası sosyal etkileşimle ilgili algılamaları tanımlarken, diğerleri öğretmen-müdür etkileşiminin unsurlarını tanımlar.

Öğretmen-Öğretmen Etkileşiminin Alt Boyutları:

Çözülme: Öğretmenlerin okulun amaçlarını başarmada isteksizlikleri ve birbirlerine karşı ilgisizliklerine karşılık gelir.

Engellenme: öğretmenlerin okulda gereksiz ve meşgul edici işlerle uğraştıkları duygusudur.

Moral: öğretmenlerin morallerine,

Samimiyet: Öğretmenlerin birbirleriyle sosyal ilişkiler kurmaktan hoşlanmalarına karşılık gelir.

Öğretmen-Müdür Etkileşimleriyle İlgili Alt Boyutlar:

Yüksekten Bakma: Müdürün resmi ve kişisel olmayan davranışlarına karşılık gelir.

Yakından Kontrol: Müdürün yakın denetim davranışlarıdır.

İşe Dönüklük: Müdürün örgütü ileriye götürecek davranışları bizzat kendisi yaparak örnek olmasıdır.

Anlayış Gösterme: Müdürün, arkadaşça davranışları öğretmenler için iyi niyetli yaklaşımlardır.

OCDQ kullanarak, okulların örgüt iklimi açık iklimden kapalı iklime kadar 6 tip iklime ayrılmıştır. Bunlar açık, otonom, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı şeklindedir. (Wei 2003'ten aktaran Ekşi, 2006).

Paknadel (1988) "Örgütsel İklim ve İş Doyumu" ile ilgili araştırmasında, ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin örgütsel iklime ve iş doyumlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak OCDQ ve NDI kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular 18 ilkokul müdürü ve 452 öğretmenden elde edilmiştir.

Araştırma bulguları şunlardır:

1. Müdürlerin algılarına göre örgütsel iklim boyutlarından moral ve işe dönüklük, müdürlerin saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanları ile

anlamli bir iliŒki göstermektedir. Müdürlerin algularına göre, örgütsel iklimin samimiyet boyutundaki Ğretmen davranıŒları ile müdürlerin kendi saygınlık gereksinimleri arasında anlamli bir iliŒki vardır. Müdürlerin algularına göre, örgütsel iklimin çözülme, engellenme, uzak durma, yakından kontrol ve anlayıŒ gösterme boyutları ile müdürlerin iŒ doyumunu arasında anlamli bir iliŒki olmadığı saptanmıŒtır.

2. ÖĞretmenlerin algularına örgütsel iklimin engellenme, uzak durma, yakından kontrol boyutlarının öğretmenlerin iŒ doyumunu ile iliŒkili olmadığı saptanmıŒtır. Örgütsel iklimin çözülme, moral, iŒe dönüklük ve anlayıŒ gösterme boyutları ile öğretmenlerin iŒ doyumunu arasında bir iliŒki bulunmuŒtur. Örgütsel iklimin samimiyet boyutundaki Ğretmen davranıŒları ile öğretmenlerin sosyal ve saygınlık gereksinim alanlarındaki doyumları arasında anlamli bir iliŒki vardır.

3. Okulların rgtsel iklim tiplerine göre, öğretmenlerin iŒ doyumları anlamli fark göstermektedir.

4. Okul müdürü ve öğretmenlerin örgütsel iklimin engellenme, moral, samimiyet ve yakından kontrol boyutlarına iliŒkin algularının grŒ birliği içinde olduğu saptanmıŒtır. Müdür ve öğretmenlerin çözülme, uzak durma, iŒe dönüklük ve anlayıŒ gösterme boyutlarındaki alguları arasında anlamli farklılık bulunmuŒtur.

5. Okul müdürü ve öğretmenlerin iŒ doyumları arasında anlamli bir fark bulunmamaktadır. Okul müdürü ve öğretmenlerin özellikle sosyal gereksinim alanında yüksek doyumсузлук algıladıkları grlmŒtir.

6. Örgütsel iklime iliŒkin algular, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre moral boyutunda, yaŒlarına göre samimiyet boyutunda, cinsiyetlerine göre ise moral ve samimiyet boyutlarında anlamli fark gstermiŒtir.

7. IŒ doyumuna iliŒkin algular, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre güvenlik gereksinim alanında, kıdem durumlarına göre güvenlik, saygınlık ve kendini gerekleŒtirme gereksinim alanlarında, yaŒlarına göre saygınlık, otonomi ve

kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında, cinsiyetlerine göre ise kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında anlamlı fark göstermiştir.

1993 yılında Withrow, “Müdürün liderlik stili, okul iklimi, okul ve öğretmen değişkenleri arasındaki ilişkiler” konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmenin, müdürün liderlik stili hakkındaki algısı ile öğretmenin okul iklimi algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada The Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ-Liderlik Davranışını Betimleme Anketi-LDBA) ölçme aracı ile The School Climate Survey Form (SCS-Okul İklimi Survey-OİS) ölçme aracı kullanılarak veriler 801 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, liderlik davranışını betimleme ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okulun görünüşü, öğretmenin okul iklimi hakkındaki algısını etkilemiştir. Okulun büyüklüğü ve görünüşü LBDQ’yi etkilemiştir. Öğretmenin cinsiyet ve yaşı okul iklimindeki bazı boyutları etkilemiştir. Öğretmenin yaşı, cinsiyeti ve mesleki kıdeminin liderlik davranışını betimlemeyi anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür (aktaran Dağlı, 1996).

Özdemir (1995), “Örgüt İklimi” başlıklı araştırmasında Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulunun Örgüt İklimi orta düzeyde iklime ilişkin kavramlar açısından da ılık niteliğinde bulunmuştur. Müfettişlerin öğrenim düzeyleri değişkeninde algılara ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu Örgüt İklimini olumsuz etkileyen değişkenlerle, iklimi “sıcak” düzeye ulaştırma tedbirleri önerilmiştir.

Tuna (1996), “Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının örgüt iklimine etkisi” isimli araştırmasında Ankara ili örneğini ele almıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin görev ya da ilişki yönelimli olmasıyla, okulların örgütsel iklim tipinin çözülme, engelleme, moral, yüksekten bakma, kendini işe verme ve anlayış gösterme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. “Göreve yönelim” alt boyutu ile örgütsel iklimin çözülme alt boyutu hariç diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaynaştırmaya yönelim alt boyutu ile örgütsel iklim alt boyutlarının tümü arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Böylece

okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının okulların örgütsel iklimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Dağlı (1996), “ İlköğretim Okullarının Örgüt iklimi” konulu araştırmasında Adana ve Gaziantep illerindeki ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile bu okulların birinci ve ikinci kademesindeki öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin algıları nasıldır?” biçiminde düzenlenen problemin çözümünü amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 1994-1995 öğretim yılında sözü edilen illerdeki resmi ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde en az bir öğretim yılı çalışmış yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur.

İstatiksel analiz sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

a. Müdürlerin ve müdür yardımcılarının, öğretmen gurubu davranışı (çözülme, engelleme, moral ve samimiyet) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Ancak yönetici davranışı (yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

b. Birinci ve ikinci kademe görevli öğretmenlerin tüm davranış boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir.

c. Okul yöneticileri il birinci kademe görev yapan öğretmenler davranışı (moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul yöneticileri ile ikinci kademe öğretmenlerinin de (moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Şahbaz (1997)'in yaptığı “Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği” adlı çalışmada, normal sınıf öğretmenlerinin özürlü öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması ile ilgili tutumlarının değiştirilmesinde farklı bilgilendirme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmak amacıyla ön test-son test

uygulamalı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak, Bolu ilinde çalışan ilköğretim öğretmenleri arasından seçkisiz atama yöntemi ile 80 öğretmen seçilmiştir. Örnekleme giren öğretmenler yine seçkisiz olarak dört gruba ayrılmıştır. Grup 1 yazılı bilgilendirme grubu, grup 2 sözlü bilgilendirme grubu, grup 3 yazılı sözlü bilgilendirme grubu, grup 4 ise kontrol grubudur. Ön test ve son test olarak “Kaynaştırmaya ilişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde bağımlı değişkenler arasından gruplar arasında herhangi bir fark olup olmadığı ön testle kontrol edilmiştir. Ön test verileri ANOVA ile analiz edilmiş ve dört grubun kaynaştırma hakkındaki tutumları arasında fark bulunamamıştır. Deneysel gruplarına deneysel uygulama yapıldıktan sonra, deneysel uygulamanın öğretmen tutumlarını değiştirip değiştirmediğini belirlemek için son test uygulanmıştır. Son test ANOVA sonuçları, grupların farklılaşmadığını göstermiştir.

Süpçin (2000), Denizli ilindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgütsel iklimine ve örgüt ikliminin kendi performansları üzerindeki etkisine 51 ilişkin algıları ortaya çıkartmak amacıyla yapmıştır. Araştırma evrenini Denizli ilinde 1998–1999 eğitim öğretim yılında görev yapan 356 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgüt ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik, sınırlayıcılık, profesyonellik, içtenlik ve samimiyet, ilgi boyutlarını algıları oldukça düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimine ilişkin algıları bağımsız değişkenlere göre fark göstermemiştir. Öğretmenlerin örgüt ikliminin boyutları algılarının birbiriyle karşılaştırılmasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin örgüt ikliminin boyutlarının kendi performansları üzerine etkisine ilişkin algıları arasında, bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark bulunmuştur. Yine öğretmenlerin örgüt ikliminin tüm boyutlarının kendi performansları üzerine etkisine ilişkin algıları arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Hirase (2000), araştırmasında okul iklimi ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinin benzerliği ya da farklılığını, bir yöneticinin okul ve okul iklimi ile ilgili paylaşımcı bir vizyona sahip olup olmadığını, öğretmenlerin yaptıkları işe katkılarını ve iklimle bağlantısını, öğrenci başarısı ve iklimi, okulun sosyo-ekonomik statüsü ve iklimi, okulun büyüklüğü ve iklim konularını incelemiştir. Araştırma Utah’ta beş

okulda, “Ortaokullar için Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler ve yöneticiler okullarındaki iklim ile ilgili aynı algıya sahiptirler. Bununla birlikte yöneticilerin okul iklimi ile ilgili düşünceleri ve vizyonları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, yöneticinin vizyon ortalaması arttıkça okul iklimi ortalaması da artmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerle bunlardan daha yüksek sosyo-ekonomik çevreler dengelen öğrenciler arasında düşünce bakımından bir farklılık bulunmamıştır. Pozitif okul iklimine sahip okullarda öğretmenlerin yaptıkları işe katkıları ve öğrencilerin akademik başarısı daha yüksektir. Ayrıca büyük okullar küçük okullara göre daha düşük okul iklimi ortalamasına sahiptirler.

Batu (2000), “Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya karşılaşılan sorunlara ilişkin görüş ve önerileri” adlı niteliksel araştırma ile kaynaştırma uygulaması yapan kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının özürlü öğrenci için yararlı bir uygulama olduğu yönündedir. Ancak öğretimi değerlendirme çalışmalarında özürlü öğrenci lehine taraflı davranılmasının normal öğrencilerle sosyal etkileşimi etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önerisi arasında en fazla göze çarpan “sınıflara en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin yerleştirilmesi” önerisidir. Bu bulgu, 1992 yılında yayınlanan Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği’nde her sınıfta bir, en fazla iki kaynaştırma öğrencisi verilebileceği’ hükmü olmasına rağmen bunu uygulamaya geçirilemediği göstermektedir. Ayrıca öğretmenler etkileşebilecekleri bir özel eğitimcinin okulda bulunmasını önermişlerdir.

Kuz (2001), “Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi” , adlı çalışması ile kaynaştırma uygulaması içinde yer alan engelli ve engelsiz çocukların, bu çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve uygulamadan elde edecekleri yararlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma literatür çalışması ile yapılmış olup, yurtiçi ve yurt dışındaki çalışmalardan kaynaştırmaya yönelik olumlu ve olumsuz tutumların sonuçları incelenmiştir. Araştırmada elde

edilen bulgular kaynaştırma eğitimindeki çocukların program sayesinde, sosyal ve eğitimsel yaşamda akranlarıyla birlikte olmakta, kendilerine olan güven artmakta, benlik değerleri yükselmekte ve diğer akranlarını model aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin sınıftaki diğer normal gelişim gösteren çocukların eğitim faaliyetlerine olumsuz etki yaptığına dair herhangi bir kanıt bulunamamıştır.

Opdal, Wormnaes ve Habayeb (2001) öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin pilot çalışmalara etkisini araştırmışlardır. Öğretmenlerin sınav hakkındaki düşünceleri yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin ve onların özel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olan çalışmaları kapsamaktadır. Araştırma Filistin’de 6 kaynaştırma okullarındaki 90 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler yetersizlikleri olan öğrencilerle ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki okullar devlet okullarıdır. Araştırmaya katılan çocukların ortak özellikleri hem psikolojik olarak hem fiziksel olarak engelle sahip çocuklardır. Araştırmada iki önemli sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci sonucu, araştırmaya katılan çocukların hem matematik hem de okuma-yazmayı öğrenmede güçlük çektikleri saptanmıştır. Araştırmanın ikinci sonucu ise, bu çalışmaya bağlı olarak yetersizlikleri olan çocuklara geleceğe yönelik öneriler geliştirmiş olmasıdır.

Shade ve Stewart (2001), genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan çocukların özel eğitimle ilgili tutumları ve davranışları incelenmiştir. Psikolojik ve hafif derecede yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarında 30 yıldan beri eğitim yararlandırıldığı ifade edilmiştir. Bu çalışmanın kapsamını devlet okullarının genel eğitim sınıflarında bulunan % 80 oranındaki öğrenciler oluşturmuştur. Yetersizliği olan öğrencilerin %68’ i genel eğitimdeki sınıflarda eğitim görmüş ve yaşları da 6 ile 21 yaş arasındaki yetersizliği olan çocuklardan oluşmuştur. Araştırmada analizde güvenilir yöntemler kullanılmıştır. Alpça 0,5 testi kullanılmıştır ve testin sonucunda toplamda güvenilir sonuçlara ulaşılmıştır. İstatistikî bilgiler diğer testlere göre, daha sağlıklı ve önemli sonuçlar vermiştir.

Yıkıncı ve Bahar (2002)'in yapmış oldukları “Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim düzeyinde kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırmada yerine getirmesi gereken becerileri yerine getirme durumlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada niteliksel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 2001-2002 öğretim yılında Ankara'nın Mamak ilçesinde kaynaştırma sınıflarında çalışan 15 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmenlerle görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerinden olan uzmanlara danışma becerileri ile ilgili olarak herhangi bir çaba ortaya koymadıklarını ve uzman desteği almadıklarını, eğitsel amaç saptamada, öğretimi desenleme ve uygulamada, öğretimi destekleyici ve kolaylaştırıcı etkinliklerde bulunmada, engelli öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlamada, öğretimin etkililiğini değerlendirme için çeşitli değerlendirme ara ve süreçlerine yer vermede yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır.

Emeksiz (2003), okul iklimi ve liderlik üzerine yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin "okul iklimi ve liderliğe" ilişkin görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak, okul iklimi ve liderlik arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, dolayısıyla liderlik davranışındaki olumlu değişikliklerin iklim boyutunu olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bayraker (2003), “ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları” konulu çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını kendilerine ve öğretmenlere göre ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan 45 okul müdürü ve 251 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen ve 54 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Müdürlerce en gerekli olarak algılanan boyut, okul misyonunu tanımlama boyutudur.

2- Müdürlere göre en fazla sergiledikleri ğretim liderliği boyutu, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutudur.

3- Öğretim liderliği alt boyutlarının tümünde gereklilik ve sergileme algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4- Tüm alt boyutlarda ğretmen ve müdürlerin sergileme algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlere göre, okul müdürleri, ğretim liderliği alt boyutlarından en fazla olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunu gerçekleştirmektedirler.

5- Bayan ğretmenler müdürlerini ğretim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle erkek öğretmenlere göre daha başarılı bulmuşlardır.

Sınıf ğretmenleri de, branş öğretmenlerine göre ğretim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle müdürlerini daha olumlu görmektedirler. Öğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında 21-30 yaş grubu öğretmenler, müdürlerini, ğretim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle diğer yaş gruplarına göre daha yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin algılarında mezun oldukları okula göre anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, meslekteki kıdemlerine göre, ğretim liderliğinin tüm alt boyutlarında müdürlerini daha yetersiz olarak görmektedirler.

Avissar ve diğerleri (2003), yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik görüşleri ve uygulamalarına yönelik bir araştırma yapmışlardır. İsrail ilköğretim okullarında yapılan bu araştırmaya 110 ilköğretim okulu müdürü katılmıştır. Okul müdürleri kaynaştırmaya tabi tutulan öğrencilerin beklenen sosyal başarılarının eğitimsel başarılarından daha önemli olduğunu, engelin ciddiyetinin başarıyı algılama boyutunu etkilediğini belirtmişlerdir. Bulguların kaynaştırmanın etkisini anlamak ve müdürler için düzenlenecek hizmet içi eğitimler için önemli olduğu ifade edilmiştir.

Praisner (2003), okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını incelemişlerdir. Bulgular zel gereksinimli bireylerle olumlu deneyimler yaşayan müdürlerin daha olumlu bir tutum içinde

olduklarını göstermektedir. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerine olumlu deneyimler yaşatacak olan kaynaştırmaya yönelik uygulamalar önemli olduğu vurgulanmıştır.

Onoye (2004), tarafından yapılan araştırma; okul yöneticilerinin başarılı okullardaki rolünü, okul ikliminin hangi faktörlerinin bir okulun başarılı olması için gerekli olduğu sorularını yanıtlamayı hedeflemiştir. Onoye'e göre örgütler üzerine yapılan araştırmalarda liderlik ve pozitif bir okul ikliminin başarılı bir örgüt için gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırma, Güney California'daki bir ortaokulu incelemiştir. Bu okul üç yıldır beklenen başarıyı gerçekleştirmektedir. Araştırmada gözlem tekniği, görüşme tekniği, anketler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; başarılı okullarda güçlü bir akademik başarıya odaklanma mevcuttur. Öğretmenler karar verme sürecine katılırlar. Yöneticiler aynı zamanda liderdirler. Ayrıca okuldaki kişilerin yüksek beklentileri vardır.

Gözün ve Yıkılmış (2004), öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği' konusunda yapmış oldukları çalışmada kol öğretmen adayları özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilme programına tabi tutulmuşlar bu sayede meslek yaşantılarında karşılaşacakları özel gereksinimli öğrenciye nasıl yaklaşacakları neler yapabilecekleri konusunda bilgi sahibi olduklarını kaynaştırma öğrencisine karşı korku ve kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir.

Avcıoğlu, Sazak-Pınar ve Öztürk (2005), yaptığı çalışmada 'okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırmaya yönelik öğretmen ve anne-baba tutumları' nı incelemiş, öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili alınan eğitim miktarı arttıkça kaynaştırmaya yönelik tutumlarının da arttığını belirtmişlerdir. Lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olumlu tutumlara sahip oldukları bulgusu ortaya çıkmıştır. Yine Avcıoğlu'nun bir diğer araştırmasında 'sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve kol öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları' araştırmasında; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda yoğun bir eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ayrıca Öğretmenler kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşimin öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Yıkılmış ve Sazak-Pınar (2005) ilköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini belirleyen niteliksel çalışma yapmışlardır. 7 ilköğretim okulu müdürü ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırma kavramı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için kaynaştırma öncesi ve kaynaştırma esnasında neler yapılması gerektiği hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları, ayrıca müdürlerin büyük bir kısmının da kaynaştırmaya karşı olumsuz tutuma sahip olduğu bulunmuştur.

Acet (2006), tarafından yapılan araştırmada, Ordu ili genelindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimi ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesine, okul müdürlerinin karar verme becerilerinin iyileştirilmesine dönük öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modelindeki bu araştırmada, Ordu ili genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada 318 ilköğretim okulu öğretmeni denek olarak alınmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “örgütsel iklim ölçeği” ve “okul müdürlerinin karar verme becerileri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda “Öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri genellikle olumludur. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri; toplam hizmet sürelerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına ve alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çalıştıkları yıl 0-5 çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri, demokratiklik ve karara katılma boyutunda 6-10 yıl grubunda bulunan öğretmenlere göre daha olumludur. Çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre $P < 0,05$ düzeyinde iletişim ve insan ilişkileri boyutunda (3 alt boyut) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farka göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulmaktadırlar”.

Korkmaz (2006), “Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler; okul içerisinde etkileşimsel liderlik davranışları sergileyen kişilik özelliğinden çok dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen kişilik özelliğine sahip okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca veri toplamak amacıyla oluşturulan kişilik tercihleri ile problem çözme biçim tercihleri dikkate alınarak oluşturulan grupların kendi algılamaları ile öğretmen algılamaları arasında farklılık ortaya çıkmıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, verilerin elde edildiği evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi, süre ve olanaklarla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma Edirne'deki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Araştırmanın yürütülmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde temel amaç, var olan durumu olduğu gibi betimleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki yada daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur. Bunlar: 'Ne idi?', 'Ne ile ilgilidir?', ve 'Nelerden oluşmaktadır?' gibi sorulardır. Bir kamuoyu yoklamasında, 'halkın siyasal eğilimleri nedir?' den, bir maddenin 'hangi bileşenleri vardırı kadar pek çok soru, tarama modelinde bir araştırma ile cevaplandırılabilir. Burada önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Balcı, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim - öğretim yılında Edirne ili, merkez ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemimizi MEB bağlı Edirne merkezindeki 14 ilköğretim okulunda görev yapan ve kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrencilere eğitim veren 100 öğretmen, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. 8 Okulun okul imkanları üst seviyedeysen, 6 okulun imkanları alt seviyededir. İmkanları üst seviyede olan okulların Edirne merkezde toplandığı, imkanları alt seviyede olanların ise merkeze uzak mahallelerde buldukları söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket formları çoğaltılarak Eylül 2009 tarihinde araştırmacının kendisi tarafından ve gönüllü olarak katılmak isteyen Edirne'nin merkezinden belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulamacı araştırma bilgilerinin gizliliğini katılımcılara açıklamış ve uygulamacıların ad soy ad gibi özel bilgileri yazmadan cevaplandırmaları istenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' , okul iklimi algılarını belirlemek için 'Okul İklimi Belirleme Anketi', kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemek için ise 'Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği' kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdemi,

mevcut okulda bulunma süresi, mezun oldukları bölüm, çalıştığı branş, kaç yıldır bu kurumda çalıştığı, çalıştıkları okul imkanlarını algılamaları, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırmayla ilgili eğitim alıp almadığını belirleyen sorular yer almaktadır.

Okul İklimi Belirleme Anketi: Öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek için 1996 yılında Halpin ve Croft tarafından geliştirilen Örgütsel iklimi Betimleme Anketi (Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ/ÖİBA) kullanılmıştır. Araç, 1978 yılında Peker tarafından orta dereceli okullarda görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini saptamak amacıyla hazırlanan doktora tezi ile Paknadel (1988)'in tarafından ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma çerçevesinde iki kez Türkçe'ye uyarlanmıştır (Dağlı, 1996). Peker (1978), OCDQ aracının çeviri ve uyarlamasını yapmış, daha sonra ise orijinali ile birlikte, eğitim yönetiminde uzmanlaşmış kişilere vererek eleştirilerini almış, eleştiriler ışığında yapılan düzeltmelerden sonra yeniden uzmanların görüşüne başvurmuştur. Çeviri ve uyarlama işlemlerinden sonra araç yeterince çoğaltılıp eğitimde uzmanlaşmış iki Türkçe öğretmeni ile Ankara liselerinde çalışan 22 öğretmene verilerek, aracın ifade yönünden açıklığı saptanmıştır. Aracın deneme sonuçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve bilgi işlem uzmanlarıyla da görüşülerek ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Orijinal aracın geliştirilmesi sırasında kullanılan 'cluster' ve 'faktör analizi' teknikleri aracın yapısal geçerliliğinin kanıtı olarak alınabilir. Ayrıca aracın ABD'deki başka araştırmalarda kullanımında da boyutlarını koruduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğinin bir ölçütü olarak kabul edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, 65 okulda 1014 yönetici ve öğretmen üzerinde gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen verilere dayalı olarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin güvenilirliği konusunda daha detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Balcı (1993b) da, Cronbach Alpha katsayısının bulunarak aracın güvenilirliğinin hesaplanabileceğini belirtmektedir.

OCDQ öğretmen grubu ve yönetici davranışlarını ölçen 64 sorudan oluşmaktadır. 64 soru iki bölüm halindedir. İlk 33 soru öğretmen grubu davranışlarını ve sonraki sorular ise yönetici davranışlarını içermektedir. Örgütsel iklim boyutları Çizelge 3.1’ de alt boyutlara ayrılmaktadır. Alt boyutların yanında, anket soru numaraları belirtilmektedir.

Çizelge 3.1. Örgütsel İklimin Boyutları

Öğretmen grubu davranışları	Anket madde numaraları
Öğretmen grubu davranışları	1-33
1.Çözülme	1-10
2.Engellenme	11-16
3.Moral	17-26
4.Samimiyet	27-33
Yönetici davranışları	34-64
1.Yüksekten Bakma	34-42
2.Yakından Kontrol	43-49
3.İşe Dönüklük	50-58
4.Anlayış Gösterme	59-64

Çizelge 3.1.’de görülen öğretmen ve yönetici davranışlarının ilk ikisi olumsuz, son ikisi ise olumlu davranışlardır. OCDQ’ de 15, 16, 33, 41 ve 42. maddeler tersten, diğerleri doğrudan olarak puanlanmıştır. 64 sorudan oluşan bu anketin yönergesinde 1, 2, 3, 4, seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. 1 (Hemen hemen, her zaman), 2 (Sık sık), 3 (Bazen) ve 4 (Çok seyrek) olmak üzere ölçülen davranışın sıklığını göstermektedir. Ters dört maddede puanlama tam tersinden yapılmaktadır. Her bir alt boyut için puanlama yapılırken o alt boyuta ait tüm maddelere verilen puanlar toplanmış ve o alt boyuttaki madde sayısına bölünmüştür (*aktaran Dağlı, 1996*).

Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği: Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla Özbaba (2000) tarafından geliştirilen kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılmıştır. Tutum ölçeğini bir hafta ara ile uygulayan araştırmacı, elde edilen veriler arasındaki korelasyonu Pearson Moment tekniği ile hesaplamış, sonucunda 0.97 ile tutum ölçeğinin güvenilir olduğu görülmüştür. Testin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında Spearman Brown 0.908, Horst 0.908 ve Cronbach 0.92 ile ifade edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında testin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tutum ölçeği 30 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29. Maddeler tersten, diğerleri doğrudan puanlanmıştır. 30 sorudan oluşan bu ölçeğin yönergesinde seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Seçenekler ifadeler katılma derecelerine göre sıralanmaktadır. 1 (Hiç katılmıyorum), 2 (Az katılıyorum), 3 (Katılıyorum), 4 (Çok katılıyorum), 5 (Tamamen katılıyorum). Ters maddelerde puanlama tersten yapılmaktadır.

3.5. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlenmelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler (Okul İklimi Ölçeği, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, branş, kurum türü, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi, okulun imkanları, kaynaştırma eğitiminde bir öğrencisinin olup olmaması, varsa ne kadar süredir olduğu, kaynaştırma konusunda bir eğitim alıp almaması, almış ise söz konusu eğitimin niteliği) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), standart hata (x Sh) değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için

anlamli birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örnekleme içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örnekleme grubunu oluşturan ğretmenlerin Okul İklimi leği, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum leğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, branş, kaynaştırma eğitiminde bir öğrencisinin olup olmaması ve kaynaştırma konusunda bir eğitim alıp almaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,

2. Örnekleme grubunu oluşturan ğretmenlerin Okul İklimi leği, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum leğinden aldıkları puanların mezuniyet, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheff testi,

4. Örnekleme grubunu oluşturan ğretmenlerin Okul İklimi leği, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum leğinden aldıkları puanların yaş, okulun imkanları, kaynaştırma eğitiminde ne kadar süredir öğrencisinin olduğu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,

5. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney-U testi,

6. Örnekleme grubunu oluşturan ğretmenlerin Okul İklimi leği, Kaynaştırmaya İlişkin Tutum leğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson arpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda ‘‘SPSS for Windows ver:15.0’’ programında zmlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınıanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografi özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, branş, kurum türü, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi, okulun imkanları, kaynaştırma eğitiminde bir öğrencisinin olup olmaması, varsa ne kadar süredir olduğu, kaynaştırma konusunda bir eğitim alıp almaması, almış ise söz konusu eğitimin niteliği) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları ardından kullanılan ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları için ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), standart hata (x Sh) değerleri çizelgeler halinde sunulmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, branş, kaynaştırma eğitiminde bir öğrencisinin olup olmaması ve kaynaştırma konusunda bir eğitim alıp almaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi, mezuniyet, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi, okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffé testi, yaş, okulun imkanları, kaynaştırma eğitiminde ne kadar süredir öğrencisinin olduğu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney-U testi, kaynaştırma eğitiminde bir yakınının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik Mann Whitney-U testi, sonuçları çizelgeler halinde sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutunun cinsiyete göre değişim puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	P
Yüksekten Bakma	Erkek	33	21,21	4,44	,774	2,845	98	,005
	Bayan	67	19,01	3,15	,386			

Çizelge 4.1’de, Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutunun cinsiyete göre değişim puanlarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.1 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 21,21 \pm 4,44$ bayan öğretmenlerin ortalamaları ise $\bar{X} = 19,01 \pm 3,15$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde puan ortalamaları arasında anlamlı ($t=2,845$; $p=0,05$) bir farklılık olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin yüksekten bakma tutumları kadın personele göre daha olumludur. Bu bulgu, yüksekten bakma tutumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Büyükelbaşı, (2003)’nin, “resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarını analiz” ettiği araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; cinsiyet değişkeni açısından yöneticilerin kültürel liderlik davranışlarını, erkek yönetici ve öğretmenlerin, bayan yönetici ve öğretmenlere göre daha yeterli düzeyde algıladıkları, ancak aralarında anlamlı bir farkın olmadığı ifade edilmiştir.

Çizelge 4.2. Okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2	sd	P
Çözülme	20-29	15	51,23	,594	2	,743
	30-39	52	48,48			
	40 ve üstü	33	53,35			
	Toplam	100				

Çizelge 4.2’de Okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.2 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 7,025$; $p < 0,05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın 40 yaş ve üstü grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Uysal (2004), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak “Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmasında kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının kaynaştırmanın yararlı olmadığını ve tanımlanması gereken pek çok eksiğinin bulunduğu görüşünü paylaştıklarını gösterdiği ifade edilmiştir. Kaynaştırmanın öncelikle özürlü öğrencinin itilmişlik hissetmeden toplumda bir yeri olduğunu hissetmesini sağlaması ve özürlü öğrencinin topluma uyumunu kolaylaştırması nedenleriyle güzel yanları olan bir uygulama olduğu fikrini çoğunlukla paylaştıkları ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler kaynaştırma uygulamasının ilk başladığı yıllardan bu yana kendilerini yeterli görecekları düzeyde bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik çalışmaların gereken düzeyde olmadığı ifade edilmiştir.

Çizelge 4.3. Okul iklimi ölçeği moral alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	χ^2	sd	P
Moral	20-29	15	40,93	7,025	2	,030
	30-39	52	46,60			
	40 ve üstü	33	61,00			
	Toplam	100				

Çizelge 4.3’de Okul iklimi ölçeği moral alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge4.3 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği moral alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 7,025$; $p < 0,05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın 40 yaş ve üstü grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Tahaoglu (2006), ‘Okul müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisini’ belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarında (1) yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, (2) mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, (3) meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, (4) okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözülme ve yüksekten bakma boyutunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunduğu ifade edilmiştir. Aynı değişkenlerle örgüt ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini ise verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamadığını ifade edilmiştir.

Çizelge 4.4. Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	χ^2	sd	P
Yüksekten Bakma	20-29	15	48,37	5,402	2	,067
	30-39	52	45,13			
	40 ve üstü	33	59,94			
	Toplam	100				

Çizelge 4.4’de Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.4 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 5,402$; $p > 0,05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın 40 yaş ve üstü grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Çizelge 4.5. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	χ^2	sd	P
Yakından Kontrol	20-29	15	35,53	10,700	2	,005
	30-39	52	47,03			
	40 ve üstü	33	62,77			
	Toplam	100				

Çizelge 4.5’de Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının yaşa göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.5 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 10,700$; $p = 0,05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın 40 yaş ve üstü grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Çizelge 4.6. Okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutunun branş değişkenine göre değişim puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	P
Samimiyet	Sınıf Öğr.	50	22,78	2,16	,306	2,245	98	,027
	Branş Öğr.	50	21,82	2,10	,297			

Çizelge 4.6'da, Okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutunun branş değişkenine göre değişim puanlarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.6 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 22,78 \pm 2,16$ bayan öğretmenlerin ortalamaları ise $\bar{X} = 21,82 \pm 2,10$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde puan ortalamaları arasında anlamlı bulunmuştur ($t=2,245$; $p<0,05$). Söz konusu sınıf öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Günbay (2003), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; öğretmenlerin branş değişkeninde, okul iklimi ile ilgili farklı bakış açıları olduğunu ifade edilmiştir. Müzik, beden eğitimi ve resim dersi öğretmenleri çatışma ve takım çalışması alanlarında, sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenlerine göre daha yüksek oranda okulda açık iklim olduğu ifade edilmiştir.

Çizelge 4.7. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre değişiminin tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Puan	Gruplar	f, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları				
		N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F
Yakından Kontrol	1-9 yıl	27	17,185	4,224	G.Arası	184,399	3	61,466	,02
	10-19 yıl	50	19,460	4,016	G.İçi	1751,711	96	18,247	
	20-29 yıl	20	20,650	5,050	Toplam	1936,110		3,369	
	30 ve üstü yıl	3	22,333	2,516					
	Toplam	100	19,170	4,422					

Çizelge 4.7’de Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının mesleki kıdeme göre değişiminin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.7 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,369$; $p<.05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın 30 ve üst grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Büyükelbaşı (2003)’nin yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; kıdem açısından tüm faktörlerdeki kültürel liderlik davranışlarını kıdemi fazla olan deneklerin, kıdemi az olan deneklere göre daha yeterli düzeyde algıladıkları ve gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir.

Çizelge 4.8. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının okul imkanlarına göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2 sd	P
Yakından Kontrol	İleri	28	65,41	13,090	,011
	Ortanın üstü	20	42,80	4	
	Orta	34	49,31		
	Ortanın altı	13	42,08		
	Zayıf	5	27,80		
	Toplam	100			

Çizelge 4.8’de Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının okul imkanlarına göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.8 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının okul İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($x^2 = 13,090$; $p < 0,05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın ileri grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Oktaylar (1997), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; öğretmenlerin örgütsel iklimi olumlu ve olumsuz olarak etkileyen durumlara ve özelliklere ilişkin görüşleri belirlenmiş ve "orta derece" bir örgütsel iklim olduğu ifade edilmiştir.

Çizelge 4.9. Okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu puanlarının okul imkanlarına göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2	sd	P
Anlayış Gösterme	İleri	28	35,29	12,840	4	,012
	Ortanın üstü	20	52,17			
	Orta	34	59,54			
	Ortanın altı	13	60,00			
	Zayıf	5	31,60			
	Toplam					
100						

Çizelge 4.9'da Okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu puanlarının okul imkanlarına göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.9 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($x^2 = 12,840$; $p < 0,05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın ortanın altı grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Yalçinkaya (2000), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak ilköğretimde görevli öğretmen ve yönetici grubunun, kız meslek liselerinde görevli öğretmen ve yönetici grubuna göre, okullarının iklimini daha olumlu algıladıkları ifade edilmiştir.

Çizelge 4.10. Okul iklimi ölçeği engellenme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2	sd	P
Engellenme	1 Yıl	28	54,88	19,539	4	,001
	2 Yıl	26	46,69			
	3 Yıl	9	25,89			
	4 Yıl	5	17,10			
	Hiç Olmadı	32	61,91			
	Toplam					
100						

Çizelge 4.10'da Okul iklimi ölçeği engellenme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.10 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği engellenme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 19,539$; $p < 0,05$). Grupların sıralamalar arasındaki farkı dikkate alındığında, en büyük farkın hiç olmayan grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Kargın (1997), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; okul müdürlerinin büyük çoğunluğu okullarının kaynaştırma çalışmaları için uygun olmadığını, kaynaştırmaya yönelik daha fazla bilgi almaya gereksinim duyduklarını,

kaynaştırma öğrencisi okula gönderilmeden önce kendilerinin bilgilendirilmediğini ve kaynaştırma uygulaması nedeniyle herhangi bir destek almadıklarını ifade edilmiştir.

Çizelge 4.11. Okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2 sd	P
Samimiyet 9	1 Yıl	28	56,11	9,596 4	,048
	2 Yıl	26	43,85		
	3 Yıl		28,28		
			60,90		
	4 Yıl	5	55,63		
	Hiç Olmadı	32			
	Toplam	100			

Çizelge 4.11’de Okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.11 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği samimiyet alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 9,596$; $p < 0,05$). Gruplar arası farklılık 4 yıl süre olan gruptan kaynaklanmaktadır.

Rivers (2003), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; öğretmen ve yönetici davranışları destekleyici olduğunda, öğrencilerin okula daha düzenli devam etmeye, okulda kalmaya ve okulu dört yılda tamamlamaya istekli oldukları ifade edilmiştir. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden daha samimi davranışlar gösterdikleri ifade edilmiştir. 21-30 yıllık tecrübeli öğretmenler, 1-10 yıllık öğretmenlerden daha açık bir okul iklimi tasvir etmektedirler. Ayrıca okula yeni başlayan öğretmenler, yöneticilerinin davranışlarını, 11-20 yıllık öğretmenlere

göre daha destekleyici bulmaktadırlar ve daha az hayal kırıklığı gösterdiği ve iklim ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunamadığı ifade edilmiştir.

Çizelge 4.12. Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2 sd	P
Yüksekten 9	1 Yıl	28	51,29	3,986 4	,408
	2 Yıl	26	55,83		
	3 Yıl		60,33		
			41,60		
			44,11		
Bakma 5	Hiç Olmadı	32			
	Toplam				
		100			

Çizelge 4.12’de Okul iklimi ölçeği yüksekten bakma boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.12 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği yüksekten bakma alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 3,986$; $p < 0,05$). Gruplar arası farklılık 3 yıl süre olan gruptan kaynaklanmaktadır.

Kaya (2003), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; kaynaştırma uygulaması için gerekli olan ön koşulların istenildiği şekilde sağlanamadığı ve kaynaştırmanın istenilen biçimde uygulanamadığı ifade edilmiştir.

Çizelge 4.13. Okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2	sd	P
Yakından Kontrol	1 Yıl	28	53,04	4,638	4	,326
	2 Yıl	26	51,77			
	3 Yıl	9	60,39			
	4 Yıl	5	62,80			
	Hiç Olmadı	32	42,55			
	Toplam	100				

Çizelge 4.13’de Okul iklimi ölçeği yakından kontrol boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.13 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği yakından kontrol alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 4,638$; $p < 0,05$). Gruplar arası farklılık 4 yıl süre olan gruptan kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4.14. Okul iklimi ölçeği işe dönüklük alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2	P
				sd	

	1 Yıl	28	46,39	6,854	4	,144
	2 Yıl	26	49,81			
İşe	3 Yıl	9	73,17			
Dönüklük	4 Yıl		57,90			
5			47,13			
	Hiç Olmadı	32				
	Toplam	100				

Çizelge 4.14’de Okul iklimi ölçeği işe dönüklük alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.14 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği işe dönüklük alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 6,854$; $p < 0,05$). Gruplar arası farklılık 3 yıl süre olan gruptan kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4.15. Okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	X^2	sd	P
	1 Yıl	28	43,77	14,524	4	,006
	2 Yıl	26	49,79			
Anlayış	3 Yıl	9	83,44			
Gösterme	4 Yıl	5	60,00			
	Hiç Olmadı	32	46,22			
	Toplam	100				

Çizelge 4.15’de Okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre değişiminin Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.15 incelendiğinde, görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği anlayış gösterme alt boyutu

puanlarının kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 14,524$; $p < 0,05$). Gruplar arası farklılık 3 yıl süre olan gruptan kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4.16. Okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Çözülme	Aldım	51	15,35	4,091	,673	-2,148	98	,033
	Almadım	49	17,34	5,261	,415			

Çizelge 4.16' da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği çözülme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,148$; $p < 0,05$). Söz konusu eğitim almayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.17. Okul iklimi ölçeği engellenme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alıp almama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
51 Engellenme	Aldım		12,27	3,429	,504	-2,069	98	,040
			13,49	3,190	,251			

 Almadım49

Çizelge 4.17’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği engellenme alt boyutu puanlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,069$; $p<.05$). Söz konusu eğitim almayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Uysal (1995)’ın yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; katılımcılar 1992 yılında yayınlanan yönetmelikte yer alan ‘her sınıfta en fazla iki kaynaştırma öğrencisi verilebileceği; teftişte kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgi verilmesi gereği ve denetimde bunun göze alınacağı; kaynaştırma öğrencisine karşılık sınıfın beş öğrenci eksik düzenleneceği’ gibi hükümlerin uygulamaya konmadığından yasal düzenlemede hala eksiklikler olduğu, özellikle kaynaştırma uygulamasının denetim sırasında kendilerini zor durumda bıraktığını ifade etmişlerdir. Ayrıca kaynaştırmaya yerleştirilecek öğrencilerin seçiminin uygun yapılmaması, kaynaştırma öncesi hazırlıkların yapılmaması, öğrenci velilerinin eğitimsizliği ve programı uygulayamamaları gibi sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir.

Pomroy (2005) yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; okul yöneticileri, vizyonlarını öğretmenlerle paylaşarak ve onlarla birlikte geliştirerek ve katılımcı bir karar verme mekanizması kullanarak daha pozitif bir okul iklimi yaratma şansına sahip olacağı ifade edilmiştir.

Çizelge 4.18. Kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	χ^2	sd	P
	2	15	84,65			
Kaynaştırma	30-39	52	88,48			
Tutumu	40	33	115,62	21,287	3	,000
	Toplam	100				

Çizelge 4.18’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip 157 göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=21,287$; $p<.001$).

Çizelge 4.19. Kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	P
	Sınıf Öğr.	50	85,63	11,141	1,098			
Kaynaştırma						2,366	98	,019
Tutumu	Branş Öğr.	50	81,45	13,663	1,402			

Çizelge 4.19’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,366$; $p<.05$).

Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin 159 lehine gerçekleşmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin ortalamaları branş öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Bayrak ve Bayrak (2002)'in yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; ilköğretim okul yöneticilerinin öğrenen liderler özelliklerine ilişkin, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmeni lehine bir fark bulunduğu ifade edilmiştir.

Çizelge 4.20. Kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

Puan P	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F
K. Tutumu	1-9 yıl	91	82,21	10,671	G.Arası	1331,931	2	665,965	
	10-19 yıl	4	83,28	15,072					
	20-29 yıl	5	89,67	13,058	Toplam	31070,343	99	4-367,014	
	Toplam	100	83,63	12,559					

Çizelge 4.20'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,905$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır.

Polat (1993), yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; öğretmenlerin cinsiyetinin tutumlarla ilişkili olmadığını, ancak engelli öğrenci ile

çalışma deneyimi olan rehber öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.21. Okul iklimi ölçeği alt boyutları ile kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları

Ölçeği Boyutlar	Kaynaştırmaya İlişkin Tutum		
	N	r	p
Çözülme	100	-,115	,106
Engellenme	100	-,118	,098
Moral	100	-,016	,823
Samimiyet	100	-,064	,368
Yüksekten Bakma	100	-,094	,189
Yakından Kontrol	100	-,061	,391
İşe Dönüklük	100	-,126	,078
Anlayış Gösterme	100	-,089	,212

Çizelge 4.21’de görülebildiği üzere, okul iklimi ölçeği alt boyutları ile kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

1992 yılında Warych’ın yaptığı araştırmada bu araştırma bulgularına paralel olarak; ‘Küçük kırsal okul bölgelerinde öğrenci başarısı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi’ konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğrenci başarısına okul ikliminin ilişkisini açıklamak için, küçük kırsal bölgelerdeki okul ikliminin kalitesini analiz etmektir. Araştırma sonucunda, okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu, öğretmenin moralinin ve öğretmenin öğrenciye saygısının akademik başarıyla bağlantılı olduğu ifade edilmiştir (aktaran Dağlı, 1996).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucundaki bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan yüksekten bakma ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, erkek öğretmenlerin yüksekten bakma puanları bayan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin yüksekten bakma puanının yüksek olması erkeklerin bayanlara göre daha dışa dönük, konuşmaktan ve iletişim kurmaktan hoşlanan yapıda olmalarıyla açıklanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları olan çözülme ve yaş değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar 40 ve üstü yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında 40 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleşmiştir. 40 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin çözülme ve yüksekten bakma puanlarının yüksek olması, meslektaşlarıyla açık ilişkiye kapalı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında öğretmenlerin sadece göreve yönelik davranışlar üzerinde odaklanmış olduklarını da söyleyebiliriz.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları olan moral ve yaş değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar 40 ve üstü yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında 40 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleşmiştir. 40 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin moral ve yaş puanlarının yüksek olması, sosyal gereksinimlerinin karşılandığı, meslekleriyle ve meslektaşlarıyla yakın ilişkiye açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları olan yüksekten bakma ve yaş değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar 40 ve üstü yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında 40 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleşmiştir. 40 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin yüksekten bakma ve yaş puanlarının yüksek olması, meslekleriyle ve meslektaşları arasında belli bir psikolojik uzaklığın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları olan yakından kontrol ve yaş değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar 40 ve üstü yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında 40 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleşmiştir. 40 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin yakından kontrol puanlarının yüksek olması, pek çok emir veren ve bir işçi başı rolünü oynayan, tek yönlü iletişim içinde bulunmaları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan samimiyet ile branş değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin yakından kontrol puanları branş öğretmenlerinden yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzın branş öğretmenlerinden daha üst düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan yakından kontrol ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki fark

anlamli bulunmüştür. Söz konusu farklılığın 1 ve 9 yıl mesleki kıdemi olanlar, 10 ve 19 yıl kıdemi olanlar, 20 ve 29 yıl mesleki kıdemi olanlar arasında 30 ve üstü lehine gerçekteştiği belirlenmiştir. Yani 30 ve üstü yıl mesleki kıdemi olanların çözümlenme puanları diğer olanlardan daha yüksek bulunmüştür. Meslekte yeni olanların çözümlenme yaşaması riski kıdemlilere göre daha fazladır.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan yakından kontrol ile okul imkanları değişkeni arasındaki fark anlamli bulunmüştür. Söz konusu farklılıkların ileri düzeyde imkana sahip olan okulun öğretmenleri ile orta düzeyde imkana sahip olan okulun öğretmenleri arasında ileri düzeyde imkana sahip okulun öğretmenleri lehine, ortanın üstü imkana sahip olan okulun öğretmenleri ile zayıf düzeyde imkana sahip olan okulun öğretmenleri arasında ortanın üstü imkana sahip olan okulun öğretmenleri lehine gerçekteştiği belirlenmiştir. Okul imkanlarının ileri düzeyde olması öğretmenlerin okulda vakit geçirme, birlikte etkinlikte bulunma isteklerini artırmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan anlayış gösterme ile okul imkanları değişkeni arasındaki fark anlamli bulunmüştür. Söz konusu farklılıkların ortanın altı grubu öğretmenleriyle ile orta düzey öğretmenleri arasında ortanın altı grubu öğretmenleri lehine, ortanın üstü grubu öğretmenleriyle ile zayıf düzey grubu öğretmenleri arasında ortanın üstü grubu öğretmenleri lehine gerçekteştiği belirlenmiştir. Okulda anlayış gösterme düzeyinin ortanın altında olması öğretmenlerin okulda tam anlamıyla rahat olamadıkları anlamına gelmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan engellenme ile kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu değişkeni arasındaki fark anlamli bulunmüştür. Söz konusu farklılıkların kaynaştırma eğitiminde hiç öğrencisi olmayan ile kaynaştırma eğitiminde 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında hiç öğrencisi olmayan öğretmenler lehine, kaynaştırma eğitiminde 2 yıl öğrencisi olan öğretmenler ile kaynaştırma eğitiminde 4 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 2 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine

gerçekleştiği belirlenmiştir. Okulda öğretmenliği boyunca hiç kaynaştırma öğrencisi olmaması, öğretmenin uygulama düzeyinde duruma tam hakim olamayacağı ve yöneticilerinde işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdıkları kanısı anlamına gelmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan samimiyet ile kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların kaynaştırma eğitiminde 4 yıl öğrencisi olan ile kaynaştırma eğitiminde 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 4 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine, kaynaştırma eğitiminde hiç öğrencisi olmayan öğretmenler ile kaynaştırma eğitiminde 3 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında hiç öğrencisi olmayan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan yüksekten bakma ile kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların kaynaştırma eğitiminde 3 yıl öğrencisi olan ile kaynaştırma eğitiminde 2 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 3 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine, kaynaştırma eğitiminde 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler ile kaynaştırma eğitiminde 4 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan yakından kontrol alt grubu ile kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların kaynaştırma eğitiminde 4 yıl öğrencisi olan ile kaynaştırma eğitiminde 3 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 4 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine, kaynaştırma eğitiminde 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler ile kaynaştırma eğitiminde hiç öğrencisi olmayan öğretmenler arasında 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan işe dönüklük alt grubu ile kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların kaynaştırma eğitiminde 3 yıl öğrencisi olan ile kaynaştırma eğitiminde 4 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 3 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine, kaynaştırma eğitiminde 2 yıl öğrencisi olan öğretmenler ile kaynaştırma eğitiminde 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 2 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin işe dönüklük davranışını, yakın denetimle değil, öğretmenlerin kendi davranışları ile öğrencileri güdülemesinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan anlayış gösterme alt grubu ile kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların kaynaştırma eğitiminde 3 yıl öğrencisi olan ile kaynaştırma eğitiminde 4 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 3 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine, kaynaştırma eğitiminde 2 yıl öğrencisi olan öğretmenler ile kaynaştırma eğitiminde 1 yıl öğrencisi olan öğretmenler arasında 2 yıl öğrencisi olan öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitiminde 3 yıl kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin insanca davranma eğilimde oldukları ve kaynaştırma öğrencileri için daha fazla işler yapmaya çalışan bir tutumu sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan çözülme ile kaynaştırma eğitime ilişkin eğitim alıp almama değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar eğitim almayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim almamış olmaları, kaynaştırmanın kapsamına giren ya da girmeyen birtakım işlerle uğraşmak yerine kendilerince göreve yönelik bir davranış sergilemelerine neden olmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutu olan engellenme alt boyutu ile kaynaştırma eğitime ilişkin eğitim

alıp almama değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıklar eğitim almayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yöneticilerin öğretmenlere gereksiz ve meşgul edici görevler vermek amacıyla engellendikleri bu nedenle de farkın eğitim almayan öğretmenler lehine gerçekleşmiş olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile yaş değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların 40 ve üstü ile 30 ve 39 yaş grubu arasında 40 ve üstü yaş grubu lehine, 40 ve üstü ile 20 ve 29 yaş grubu arasında yine 40 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 40 ve yaş öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı mesleğin vermiş olduğu tecrübeyle daha ılımlı bir tutum içinde buldukları şekilde yorumlanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile branş değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin ortalamaları branş öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin devamlı aynı sınıfa girmiş olmaları, branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarına oranla çok daha iyi olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 20-29 yıl çalışma süresi olanlarla, 1-9 yıl ve süresi olanlar arasında; 20-29 yıl süresi olanlar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekteki yılları ilerledikçe kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul iklimi ölçeği alt boyutları ile kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörlerden birinin de okul

iklimi olabileceği düşünölmüştür ancak çalışmanın sonucu beklenilenin aksinedir; okul iklimi algısının kaynaştırmaya ilişkin tutumu etkilemediği şeklindedir.

Bu çalışmanın bulguları, İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Araştırma planlanıp, sonuç ve ilgili literatür incelemeleri göz önüne alındığında konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1- Yapılan yüksek lisans ya da doktora çalışmalarının sonuçlarının, özellikle uygulamaya dönük olanların öğretmenlere, okullara ulaşması sağlanmalıdır. Hatta uygulayıcının sonuçları ve önerileri birebir öğretmenlerle paylaşması gerekmektedir.

2- Okullardaki kütüphanelere özel eğitim ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili kitaplar kazandırılmalıdır. Bu sayede eğitim alanındaki son gelişmeler takip edilebilir, bilinmeyen konular hakkında kolaylıkla bilgi sahibi olunabilir.

3- Okul iklimi oluşturma ve geliştirme konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı idari kadrolara bir dizi seminer verilmelidir.

4- Tüm Türkiye'de 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içinde başlatılmış olan özel eğitim seminerlerinin yaygınlaştırılarak devamı sağlanmalıdır. Fakat bu kursları verenlerin konuya hakim bireyler olmasına özen gösterilmelidir.

5- Okullarda özel eğitim uygulamasının tam anlamıyla yapılabilmesi için gerekli bütün şartların gerçekçi ve acilen yerine getirilmesi gerekmektedir.

6- Okul yönetiminde bulunan kişilerin okul yönetimi ve insan ilişkileriyle ilgili eğitimden geçmesi gerekir.

7- Sadece öğretmen ve yöneticilere değil; ailelere de rehber öğretmenin başkanlığında, özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili eğitimler, seminerler verilmelidir. Aileler de bilgisizlik sebebiyle tutum ve davranış konusunda sıkıntı yaşamaktadır.

8- Öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilmeli, kapsamı genişletilmelidir. Özellikle birçok öğretmenin Özel eğitime bakış açısının bu konunun önünde önemli bir engel teşkil etmektedir.

Araştırmacıya Öneriler:

1- Okul iklimi başka bir takım değişkenlerle birlikte de incelenmelidir.

2- Genel olarak okullardaki şiddetle ilgili konuların da okul iklimi ilişkisi açısından araştırılması gerekir.

3- Okul iklimi konusunda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılar, yurtdışında uygulanıp adapte edilmiş ölçekleri kullanmak yerine, ülke şartlarına uygun yeni araç geliştirmelidirler.

4- Geliştirilen ölçekteki soruların mümkün olduğunca anlaşılır, amaca yönelik ve soru sayısı ankete katılanları bıktırmayacak sayıda olmalıdır.

5- Okul ikliminin okuldaki tüm çalışanların davranışları üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

6- Okuldaki tüm çalışanların Okul iklimine etkileri araştırılmalıdır.

7- Okul ikliminin içinde yer alan veli ve özellikle öğrencilerin de okul iklimi algıları araştırılmalıdır.

Araştırmalarda görülmektedir ki, öğretmenlerin, kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının oluşmasında birçok etken bulunmaktadır. Bunlarda bir tanesi de anne-babaların tutumlarıdır. Kaynaştırmaya ilişkin anne-baba tutumlarıyla ilgili araştırmaların, artması, uygulamada destek bilgi akışı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi ile Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü), İzmir.
- Akçamete, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Allan, J., Sproul, G. (1985). *Mainstreaming Readings and Activities for Counsellors and Teachers*. University of Toronto: Guidance Centre, Toronto.
- Ataman, A. (2002). “Kaynaştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Roller ve Yetiştirilme Sorunları”. XI. *Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Eğitim Kitapevi, Konya.
- Avcı, N. (1999). *Normal Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklar Ve Kaynaştırılmalarına İlişkin Tutumlarını Ve Yeterliliklerini Değiştirmede Farklı Eğitim Tekniklerinin Etkisinin Karsılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü), Ankara.
- Avcıoğlu, H., Sazak-Pınar, E., ve Öztürk, T. (2005). “Kaynaştırma Uygulamaları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi”, 14. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar*. Kök Yayıncılık, Ankara, s. 69-76.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz-Çetin, M. ve Özbey, F. (2005). “Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, 14. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar*. Kök Yayıncılık, Ankara, s. 79-88.

- Avissar, G., Reiter, S., Principals, Y. (2003). "Views and Practices Regarding Inclusion. The Case of Israeli Elementary School Principals". *Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, İM Eğitim Araştırma Yayın ve Danışmanlık AŞ, Ankara.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*, Personel Eğitim Merkezi, Yayın No:4, Ankara.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Alp Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Balcı, A. (1993a). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü), İstanbul.
- Balcı, A. (1993b). *Etkili Okul, Uygulama ve Araştırma*, Yavuz Dağıtım, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*, Gül Yay., Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Batu, S. (2000). "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri". (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü), Eskişehir.
- Batu, S. E. (2002). "Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri". *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.

Batu, S. ve Kırcaali, İ. (2005). *Kaynaştırma*, Kök Yayıncılık, Ankara.

Baykoç-Dönmez, N. (1997). “İlk ve Orta Öğretim Kurumu Öğretmenlerinin Özel Gereksinimlilere ve Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi ve Görüşleri”. *IV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir.

Bayrak, N. ve Bayrak, C. (2002). “İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3-4, 8-17.

Bayraker, B. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları (Denizli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Denizli.

Bozüyük, REM. (2005). *Kaynaştırma Eğitimi*, T.C. Bozüyük Kaymakamlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Bozüyük.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü), İstanbul.

Büyükelbaşı, Ö. (2003). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Alguları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Gaziantep.

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş ve Beden Eğitim Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.

- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.
- Darıca, N. (1992). “Özürli Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi”, *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ya-PA Yayınları, İstanbul, s. 183-185.
- Dean, M., Jenifer, N. (1987). “Reverse Mainstreaming a Successful Model for Interaction”, *Volta Review*, 89, 27-341.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). “Sınıfında Zihin Engelli Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması” *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diler, N. (1998). “Kaynaştırma Kavramı Kaynaştırma Uygulamaları Ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler”, *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Edirne, s. 158.
- Ekşi, A. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü), İstanbul.
- Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi ve Liderlik Etkenlerine İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Afyon.
- Ercan, G., Haktanır, G. (2001). “Kaynaştırılmış Ortamda Normal Gelişim Gösteren 8–11 Yaşlarındaki Çocukların Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının incelenmesi”, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 78-92.

- Eripek, S., Ataman, A. (1998). *Türkiye’de Özel Eğitim*. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Eripek, S. (2007). *Özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (1999). *Including students with special needs* (2nd ed.), Needham Heights, MA: Allyn, Bacon.
- 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.
- Gulliford, R. (1992). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*, (Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü), Eskişehir.
- Güleç, H., Metin, N., (2000). 'Özel Sınıflara ve Kaynaştırılmış Sınıflara Devam Eden İlkokul Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarla, Engelli Olmayan Çocukların Benlik Kavramlarının Karşılaştırılması' *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 1 (2), 16-27.
- Günbay, İ. (2003). “School climate and its effects on high school teachers in different teaching categories”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt V, Sayı I, 171-182.
- Halpin, A. ve Donald B. (1963). *The Organizational Climate of School*, Macmillan, New York.

- Hesapçıoğlu, M. (1991). "Etkin Okul Araştırmaları". Kültür Koleji Genel Müdürlüğü (Ed.) *Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, s. 238-243.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate. The University of Utah*. (ProQuest Dissertations and Theses), AAT 9963110. <http://www.il.proquest.com/proquest'den> 18.07.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Kargın, T. (1997). *Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri ile İşitme Engelli Çocuklar ve Anne-Babalarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.
- Karasar, N. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü), İstanbul.
- Kaya, Ö., Gültekin, M. (2003). "Okul Öncesi Eğitim kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları ile Kurumların Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri", G. Haktanır, T. Güler, (Ed), *Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği, OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferans Bildiri Kitabı*, Ya-Pa Yayınları, 311-334, İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). "Özel Eğitimde Kaynaştırma", *Eğitim Bilim*. 16(86), 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998a). *Özel Eğitim*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). *Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları. No: 561. Eskişehir.

- Korkmaz, M. (2006). “Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(46), 199-226.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumların İncelenmesi*, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Mastropieri, M., ve Scruggs, T. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Columbus, OH: Merrill.
- Metin, N. (1992). “Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları”. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 32-36.
- Metin, N. (1999). “Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Yaklaşımı ve Katılımı”, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-32.
- Mihçioğlu, C. (1972). *Daha İyi Bir Kamu Hizmeti İçin*. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayınları. İstanbul.
- Oktaylar, H. (1997). *Ağrı`da Görev Yapan İlköğretim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulların Örgütsel İklimini Algılama Düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Onoye, K. J. (2004). *A case study of a successful urban school: climate, culture and leadership factors that impact student achievement*. (University of Southern California. ProQuest Dissertations and Theses), AAT 3145258. <http://www.il.proquest.com/proquest> ‘den 18.07.2009 tarihinde erişilmiştir.

- Opdal, L. R., Wormnaes, S., ve Habayeb, A. (2001). "Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in Palestinian context". *International Journal of Disability, Development, and Education*, 48, 143-162.
- Osborne, A. G. and Dimattia, P. (1994). "The IDEA'S least restrictive environment: Legal implications". *Exceptional Children*, 61, 6-14.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Eskişehir.
- Özbaba, N. (2000). "Okulöncesi Eğitimcilerinin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Özdemir, S. (1995). "Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi", *Eğitim Yönetimi Eytepe Dergisi*, 1(3), 377-388.
- Paknadel, A. C. (1988). *Örgütsel İklim ve İş Duyumu*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.
- Peker, Ö. (1993). "Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem" *Türkiye Orta Doğu Anne İdaresi Dergisi*, Cilt: 26, Sayı: 4, 28-30.
- Polat, F. (1993). *Rehber Öğretmenlerin Özürlü Bireylere Yönelik Tutumlarının Değiştirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.

- Pomroy, A. E. (2005). *A study of principal communication behaviors and school climate in three Maine elementary schools*. (The University of Maine, Maine. ProQuest Dissertations and Theses, AAT 3169627. <http://www.il.proquest.com/proquest'den> 18.07.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Praisner, C. L. (2003). "Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities". *Exceptional Children*, 69(2), 135-142.
- Shade, R. A. ve Stewart, R. (2001). "General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion". *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.
- Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes*. (Waldosta State University. ProQuest Dissertations and Theses), AAT 0807730. <http://www.il.proquest.com/proquest'den> 18.07.2009 tarihinde erişilmiştir.
- Rose, D.F. and B.J. Smith. (1993). "Preschool Mainstreaming: Attitude Barriers and Strategies for Addressing Them". *Young Children* 48(4): 59-62.
- Salend, S. J. (1994). *Effective mainstreaming: creating inclusive classrooms*, Macmillan Pub. Co., New York.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Smith, M. K. (2010). "I Believe in Inclusion, But ...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion". *Journal of Research in Childhood Education*. FindArticles.com. 03 Jul, 2010. http://findarticles.com/p/articles/mi_hb1439/is_2_14/ai_n28780912/

- Sucuoğlu, B. (1991). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü), İstanbul.
- Sucuoğlu, B. (1996). *Anne Babaların Özel Eğitim Okullarını Algılama Biçimleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü), Ankara.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Denizli.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Bolu.
- Tahaoğlu, F. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.
- Tuna, R. (1996). *Okul Müdürlerinin Yönelisel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi (Ankara ili örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.
- Uğurlu, B. (2002). *Ailenin özel eğitime aktif katılımı*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen Ve Okul Yöneticilerin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Eskişehir.

- Uysal, A. (2004). “Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri”. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Özel Eğitimden Yansımalar*. Kök Yayıncılık, Ankara, s. 121-134.
- Yalçınkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu*. E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, İzmir.
- Yıkılmış, A. ve Bahar, M. (2002). “Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 2, sayı 3.
- Yıkılmış, A., Sazak- Pınar, E. (2005) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 5, Sayı 1.
- Ypınazar,V. (2004). *Rehberlik Ve Araştırma Genel Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri (Batı Karadeniz Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Bolu.
- Wallece, G. (1988). *Rehberlik Ve Araştırma Genel Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri (Batı Karadeniz Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü), Bolu.
- Wolfe, P. S. and Hall, E. T. (2003). “Making _nclusion a Reality For Students With Severe Disabilities”, *Teaching Exceptional Children*. 35, 56-60.
- <http://cemvardarci123.blogcu.com/7134801/>, (12.06.2009).
- Gümüşhane.MEB.gov.tr/filer/Kaynaştırma.doc, (12.06.2009).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (31.06.2006)

www.file:///A:\özel eğitim yönetmeliği.htm

(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html)

EKLER

Ek 1 Kişisel Bilgi Formu

Ek 2 Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği

Ek 3 Okul İklimi Betimleme Anketi

Ek 4 Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi

EK- 1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sayın Meslektaşım,

Aşağıdaki anketin amacı hazırlamakta bulunduğum yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Ankette üç bölüm bulunmaktadır. Bölüm I'de kişisel ve eğitimsel durumunuzla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Diğer bölümlerin başında gerekli açıklamalar bulunmaktadır. Sorulara, samimi ve tarafsız olarak cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Mustafa Kemal DOĞAN

Trakya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Cinsiyetiniz: Erkek Bayan

2- Yaşınız :

3- Medeni Durumunuz: Evli Bekâr Dul Boşanmış

4- En Son Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm:

Eğitim Fakültesi Bölüm :

Edebiyat/ Fen- Edebiyat Fakültesi Bölüm :

Diğer Fakültesi Bölüm :

5- Çalıştığınız Branş :

6- Çalıştığınız Kurumun Türü: İlköğretim Ortaöğretim

EK-1' in devamı

7-Meslekteki Kıdeminiz (Yıl Olarak): ()

8-Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz? ()

9-Çalıştığınız okulu bir bütün olarak düşündüğünüzde imkânlarını nasıl tanımlarsınız.

() İleri () Ortanın Üstü () Orta () Ortanın Altı () Zayıf

10-Sınıflarınızda kaynaştırma eğitiminde olan öğrenciniz oldu mu?

() Evet () Hayır

11-Evetse ne kadar süre :

12-Kaynaştırma eğitimi konusunda eğitiminiz var mı?

() Evet () Hayır

13-Evetse ne tür bir eğitim aldınız ?

() Hizmetiçi Eğitim () Lisans Eğitiminde () Kursu katıldım ()
Seminere katıldım () Lisansüstü eğitim () Diğer (yazınız)

EK- 2**KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ**

Aşağıda ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her maddede ki fikre ne derece katıldığınızı cevap sütununda size uygun gelen yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma dereceniz ölçeğin üstünde (hiç katılmıyorum) (az katılıyorum), (katılıyorum) ,(çok katılıyorum) ,(tamamen katılıyorum) yer almaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeleri sadece kendi fikirleriniz ve inançlarınız doğrultusunda cevaplandırınız.

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.					
2.Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur.					
3.Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.					
4.Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir.					
5.Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzeyen çocuklarla olmaktan daha mutlu olurlar.					
6.Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.					

EK- 2'nin devamı	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
7.Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
8.Özürli öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrıştırılmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.					
9.Özürli öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencilerin zararına olur.					
10.Normal sınıfta bulunmak, özürli öğrencinin gelişimini hızlandırır.					
11.Özürli öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.					
12.Normal sınıftaki rahatlık, özürli öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.					
13.Sınıfta özürli bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.					
14.Özürli öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
15.Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.					
16.Özürli öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.					

EK- 2'nin devamı	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
17.Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından zararlı değildir.					
18.Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez.					
19.Özürlü öğrenci, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
20.Özürlü öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					
21.Özürlü çocukların sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.					
22.Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.					
23. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim sayesinde özürlü çocuk normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur.					
24.Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin zihinsel gelişimi için daha elverişli bir ortam sağlamaz.					
25.Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.					
26.Özürlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.					
27.Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında özürlü öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.					

EK- 2'nin devamı	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
28.Özürü çocukların ders zamanları dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur.					
29.Özürü öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar özürü öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olur.					
30.Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.					

EK- 3**OKUL İKLİMİ BETİMLEME ANKETİ**

Aşağıda okul müdürleri ve öğretmenlerin okulda gösterdikleri çeşitli davranışlar yer almaktadır. Sizin bulunduğunuz okuldaki öğretmenlerin ve okul müdürünün bu davranışı hangi sıklıkla gösterdiğine dair görüşünüzü belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak aşağıda dereceleme göre sizin görüşünüzü belirten bölümü işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

	Çok seyrek	Bazen	Sık sık	Hemen her zaman
1. Okulumuzdaki öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır.				
2. Okulumuzda çoğunluğa, her zaman karşı çıkan azınlık bir öğretmen grubu vardır.				
3. Okulumuzdaki öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere grup baskısı yaparlar.				
4. Okulumuzdaki öğretmenler, okul müdüründen özel isteklerde bulunurlar.				
5. Okulumuzdaki öğretmenler, öğretmenler toplantısında konuşan diğer arkadaşlarının sözünü keserler.				
6. Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda anlamsız sorular sorarlar.				
7. Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda konuyu dağıtırlar.				
8. Okulumuzdaki öğretmenler, bu okulda kendi başlarındadırlar.				
9. Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldan ayrılmaktan söz ederler.				
10. Okulumuzdaki öğretmenler, kendi aralarındaki küçük gruplarda sosyal ilişkilerini sürdürürler.				
11. Okulumuzdaki günlük görevler eğitim-öğretim işimi engeller.				
12. Okulumuzdaki öğretmenler, kol/kulüp faaliyetleri ile ilgili çok fazla işleri vardır.				
13. Okulumuzda öğrenci gelişimi ile ilgili kayıt/raporlar çok çalışmayı gerektirir.				

EK- 3'nin devamı	Çok seyrek	Bazen	Sık sık	Hemen her zaman
14. Okulumuzda yönetimle ilgili yazışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.				
15. Okulumuzda, yönetimle ilgili raporların hazırlanması için yeterli zaman verilir.				
16. Okulumuzda eğitim-öğretim araçlarının kullanımına ilişkin yönerge ve açıklamalar vardır.				
17. Okulumuzdaki öğretmenlerin morali yüksektir.				
18. Okulumuzdaki öğretmenler, işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yaparlar.				
19. Okulumuzdaki öğretmenler, genellikle okulun ruhunu yansıtırılar.				
20. Okulumuzda gereksinim duyulduğunda okulun yardımcı hizmetleri hazırdır.				
21. Okulumuzda öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışa karşılarlar.				
22. Okul malzemeleri, sınıf çalışmaları için kullanılmaya hazırdır.				
23. Okulumuzdaki öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler.				
24. Okulumuzdaki öğretmen toplantılarında, gereken işleri hemen bitirelim duygusu hâkimdir.				
25. Okulumuzda sınıflarda kullanılmak üzere fazlaca yardımcı kitap vardır.				
26. Okulumuzda öğretmenler, okuldan sonra da sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için zaman ayırırlar.				
27. Okulumuzdaki öğretmenlerin en yakın arkadaşları bu okuldaki diğer öğretmenlerdir.				
28. Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.				
29. Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldaki diğer öğretmenlerin aile özgeçmişlerini bilirler.				
30. Okulumuzdaki öğretmenler, bireysel yaşamlarında diğer öğretmenlerle konuşurlar.				

EK- 3'nin devamı	Çok seyrek	Bazen	Sık sık	Hemen her zaman
31. Okulumuzdaki öğretmenler, okul süresince birlikte olmaktan hoşlanırlar.				
32. Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporların hazırlanmasında birlikte çalışırlar.				
33. Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporları kendi başlarına hazırlar.				
33. Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporları kendi başlarına hazırlar.				
34. Okulumuzdaki öğretmen toplantıları katı ve kesin bir gündeme göre düzenlenir.				
36. Müdür, öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi sürdürür.				
37. Okulumuzdaki öğretmenler, çalışma saatinde okulu terk ederler.				
38. Okulumuzdaki öğretmenler, öğle yemeklerini kendi başlarına yerler.				
39. Okulumuzda, müdürün koyduğu kurallarla ilgili soru sorulmaz ve kesinlikle eleştirilmez.				
40. Okul müdürümüz öğretmenlerle her gün görüşür.				
41. Okulumuzun sekreterlik hizmetlerinden, öğretmenler her zaman yararlanabilirler.				
42. Denetimle ilgili izlemelerin sonuçları öğretmenlere bildirilir.				
43. Okul müdürümüz, ders dağıtımına kendisi karar verir.				
44. Okul müdürümüz, öğretmenlerin çalışma programlarını				
45. Okul müdürümüz, öğretmenlerin konu alanındaki yeterliliklerini kontrol eder.				
46. Okul müdürümüz, öğretmenlerin yanlışlarını düzeltir.				
47. Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar.				
48. Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça				
49. Okul müdürümüz, gereğinden çok konuşur.				
50. Okul müdürümüz, öğretmenlere yardımcı olmak için gerektiğinde görevinin dışına çıkar.				

EK- 3'nin devamı	Çok seyrek	Bazen	Sık sık	Hemen her zaman
51. Okul müdürümüz, çok çalışarak herkese örnek olur.				
52. Okul müdürümüz, olumlu eleştirilerde bulunur.				
53. Okul müdürümüz, okul faaliyetleriyle ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanır.				
54. Okul müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin nedenlerini açıklar.				
55. Okul müdürümüz, öğretmenlerinin bireysel çıkarlarını, refahlarını gözetir.				
56. Okul müdürümüz, okula öğretmenlerden önce gelir.				
57. Okul müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatır.				
58. Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.				
59. Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.				
60. Okul müdürümüz, öğretmenlere gerektiğinde özel yardım yapar ve kolaylıklar sağlar.				
61. Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için, çalışma saatleri dışında da okulda kalır.				
62. Okul müdürümüz, çalışma arkadaşları arasında küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olur.				
63. Okul müdürümüz, okutulacak derslerin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alır.				
64. Okul müdürümüz, öğretmenlerin daha çok ücret almalarını sağlamak için caba gösterir.				

EK-4

T.C
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.22.00.04.510/(199)- 21385
Konu : Anket çalışması.

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı 1078220102 Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa Kemal DOĞAN' ın 2009-2010 öğretim yılı birinci yarıyıl döneminde 01/12/2009 tarihine kadar ekli listede belirtilen İlimiz Merkez İlçedeki 14 ilköğretim okulundaki gönüllü sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını uygulama isteği ile ilgili 14/08/2009 tarih ve 270-1248 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

İlimiz Merkez İlçedeki ekli listede belirtilen 14 ilköğretim okulundaki gönüllü sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik ekte sunulan anket formlarına göre eğitim ve öğretimi aksatmadan Okul **Müdürlerinin sorumluluğunda** söz konusu anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

S. Demirci
Şerafettin DEMİRCİ
Millî Eğitim Müdürü V.

EKİ: Anket Örneği (5 sayfa)

OLUR

25.109/2009

Abdullah ASLANER
Vali a.
Vali Yardımcısı



Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.
Bilgi için: Eğitim-Öğretim Bölümü
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: edirnemem@meb.gov.tr
Elektronik Ağ: http://edirne.meb.gov.tr

EGİTİM
%100
DESTEK

