

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UĞUR İSMAİL GİRGİN

İstanbul
Temmuz, 2019

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
UĞUR İSMAİL GİRGİN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. MÜGE Y. YÜKSEL

İstanbul
Temmuz, 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Müge Y. YÜKSEL

(İmza) 

Üye Doç.Dr. A. Faruk LEVENT

(İmza) 

Üye Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL

(İmza) 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Uğur İsmail GİRGIN

ÖNSÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç Dr. Müge Y. YÜKSEL'e, yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Sema GİRGIN'e ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul/2019

Uğur İsmail GİRGIN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Uğur İsmail GİRGIN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Doçent Doktor MÜGE Y. YÜKSEL

Bu araştırma, İstanbul Pendik ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında okuyan son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının bazı demografik özelliklere göre kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 280 öğretmen ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 180 son sınıf sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu', 'Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ)' ve 'Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)' kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programında çözümlenmiştir. Ölçek sonuçlarının değerlendirilmesinde ise Kolmogorov Smirnov testi, t-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi almayanlara oranla genel yeterliliklerin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin yaşa, cinsiyete, mezun olunan lise türüne göre manidar bir farklılık olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, kaynaştırma, yeterlilik, sınıf öğretmenleri

ABSTRACT

ANALYZING THE COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Uğur İsmail GİRGIN

Post Graduate, Educational Administration and Supervision

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. MÜGE Y. YÜKSEL

This study aims to analyze the relationship between the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Pendik, Istanbul towards inclusion and teacher competencies for inclusive education according to some demographic characteristics.

The study group consisted of 280 teachers working in primary schools in Pendik, Istanbul and 180 final year teacher candidates studying in the Department of Classroom Teaching at Marmara University Atatürk Faculty of Education in the 2017-2018 academic year.

In the study, 'Personal Information Form', 'Attitudes Towards Integration Scale' and 'Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale' (TEIP) were used as data collection tools. The data obtained were analyzed in SPSS 22.0 statistics program. Kolmogorov Smirnov test, t-test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney-U test and correlation analysis were used to assess the results of the scale.

The results of the study showed that the overall teacher efficacy of the teacher candidates who took courses for inclusive education were higher than those who did not. It has been concluded that there is no significant difference in the efficacy of pre-service teachers' for inclusive practices by age, gender and type of high school from which they graduated.

Key Words: Pre-service teachers, inclusion, competency, primary school teachers

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem.....	1
1.2 Amaç.....	6
1.3 Önem.....	7
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8

II. BÖLÜM

EĞİTİM, KAYNAŞTIRMA ve YETERLİLİK

2.1. Eğitim, Öğretim, Öğrenme	9
2.2. Özel Eğitim.....	13
2.2.1. Özel Eğitimin İlkeleri.....	14
2.3. Kaynaştırma Eğitimi.....	15
2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi Gelişimi.....	19
2.3.2. Dünya’da Özel Eğitim ve Kaynaştırma	20
2.3.3. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma	23
2.3.4. Kaynaştırmanın Yararları.....	25
2.3.4.1. Özel Gereksinimli Bireye Olan Yararları	26
2.3.4.2. Normal Çocuklara Olan Yararları	26

2.3.4.3. Ailelere Olan Yararları	27
2.3.4.4. Öğretmenlere Olan Yararları	27
2.4. Öz Yeterlik İnancı.....	28
2.4.1. Öz Yeterlik İnancının Boyutları.....	29
2.4.2. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları	29
2.4.3. Öz Yeterlik İnancının İşlevleri.....	31
2.5. Öğretmen Öz Yeterliği	33
2.5.1. Öğretmen Öz yeterlik İnancılarının Öğretmen Davranışlarına Etkisi.....	33
2.5.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnancılarının Öğrenciler Üzerine Etkisi..	35
2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancıları ve Kaynaştırma Eğitimine Etkileri	35

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	37
3.2 Evren ve Örneklem	37
3.3 Verilerin Toplanması	39
3.4. Veri Toplama Araçları.....	40
3.5. Verilerin Çözümlemesi	41

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	45
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi	45
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi	46
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesi.....	47

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	47
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türü Göre İncelenmesi	48
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Öğrenim Durumlarına Göre Manidar Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?	48
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesi.....	49
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi.....	49
4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi	50
4.11. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi	51
4.12. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi	51
4.13. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Yaşa Göre İncelenmesi	52
4.14. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi.....	53
4.15. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi.....	53
4.16. Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin cinsiyete göre incelenmesi.....	54
4.17. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türü Göre İncelenmesi	55
4.18. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Yaşa Göre İncelenmesi	55

4.19. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi	56
4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi	56
4.21. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Staj Uygulamalarında Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi	57
4.22. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	58
4.23. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumları İle Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	58

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç	60
5.2. Tartışma	61
5.3. Öneriler	
5.3.1. Araştırmacılara Öneriler	62
5.3.2. Uygulayıcılara Öneriler	63
KAYNAKÇA	64
EKLER.....	76

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımları	38
Tablo 2. Öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre dağılımları	39
Tablo 3. Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeğinin ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri	42
Tablo 4. Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeğinden ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Bulguları	43
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları	45
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	46
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Bulguları	46
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları	47
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları	47
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	48
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Bulguları	48
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları	49
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	50
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren	

	Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları.....	50
Tablo 15.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	51
Tablo 16.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	52
Tablo 17.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Yaşa Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları	52
Tablo 18.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları	53
Tablo 19.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları	54
Tablo 20.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları	54
Tablo 21.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	55
Tablo 22.	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Yaşa Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları.....	55
Tablo 23.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	56
Tablo 24.	Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Farklılaşp	

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları	57
Tablo 25. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Staj Uygulamalarında Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları	57
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği Puanları İle Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Bulguları	58
Tablo 27. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği Puanları İle Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Bulguları	59

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	:Aktaran
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	:Özel Eğitim Hakkında Yönetmelik
BEP	:Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
RAM	:Rehberlik Araştırma Merkezi
ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
EKTÖ	:Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği
KÖYÖ	:Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği
ANOVA	:Tek Yönlü Varyans Analizi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlar arasındaki bireysel farklılıkların öğrenme davranışlarına yansıdığını söylemek mümkündür. Her birey kendine özgü yöntemler ile farklı zaman dilimlerinde ve farklı biçimlerde öğrenir. Öğretmen ve eğitimci bunun bilincinde hareket etmeli ve bireyleri değerlendirirken bunu dikkate almalıdır. Öğrenmenin davranışa dönüşmesi de aynı şekilde kişilere göre değişiklik gösterebilir. Öğrenme faaliyetinde yer alan bireyler farklı hazırbulunuşluk seviyesindedir. Bu nedenle bireysel olarak ihtiyaçların tespit edildiği kişiye özgü en uygun eğitimin verilmesini sağlamak gereklidir.

Özel eğitim, standart öğrenci davranışları dışında farklı davranışlarda bulunan öğrenciler için bireysel olarak hazırlanan kişilerin kendi başlarına yaşama becerilerini üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin genel adıdır. Özel eğitimde bireyin hem bedensel hem de zihinsel anlamda emsallerine göre farklı davranışlarda bulunan öğrenciler tespit edilen eksikliklerine göre planlı bir eğitim programına tabi tutulur (Eripek,2005)

Kaynaştırma eğitiminde amaç özel gereksinimli öğrencileri normal duruma getirmekten ziyade bu öğrencilerin gereksinim ve ihtiyaçları göz önüne alarak kendi yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Böylece bu öğrencilerin toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürmelerine destek olunmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin olumsuz tutumlarının olumluya çevrilmesi için gereken destek hizmetlerinin sağlanması, öğretmen eğitim programlarının gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyleri doğru tanınmasını sağlayarak bu bireylerin olumsuz tutum ve davranışları giderilmelidir (Gözün ve Yıkmış, 2004).

1.1.Problem

Toplumun, çağın gereklerini karşılayacak düzeyde bireylerin yetişmesini sağlaması için eğitime ihtiyacı vardır. Eğitim görevini gerçekleştiren kişiler öğretmenlerdir ve toplumların gelişmesinde öğretmenlerin kritik öneme sahip görevleri vardır. Eğitimde hedeflenen istendik davranış değişiklikleri öğretmenlerin yol göstericiliği sayesinde gerçekleşebilir. Bu sebeple çağdaş, gelişmiş bir toplumun

meydana getirilmesinde, geleceğimizi yetiştiren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde her birey kendi başına değerlendirmeli ve kendi sahip olduğu özelliklerine göre farklılıklarının olduğu kabul edilmelidir. Eğitim kazanımları bilişsel, bedensel ve duyuşsal kazanımlar olarak ifade edilmekte ve bireylerin her alanda farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukları değerlendirirken bu farklılıkları gözetererek verilen eğitim hizmeti sunularak başarılı olmaları sağlanabilir. Örneğın her öğrencinin resim yapma yeteneğı aynı değildir ya da her öğrencinin okuma hızı aynı olamaz. Her öğrencinin kendine özgü duyuşsal tarafları bulunmaktadır. Bu farklılıklar çok değil ise genel eğitim içerisinde eğitim alabilirler. Ancak bu fark daha fazla ise özel eğitim ihtiyacı duyulur (Canöz, 2009).

Çağın gereklerine uygun eğitim, kişilerin eksikliklerini gidermek amacıyla kişilerin ihtiyaç duydukları eğitimleri almalarının sağlanmasıdır. Demokrasinin her alanda uygulanmasının amaçlandığı dünyamızda bireysel farklılıklar daha fazla dikkate alınmaya başlamıştır. Özellikle bu gelişme özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin genel eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlandırılması anlamına gelmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin gündeme gelmesinde en önemli etken, eğitime bakış açısında meydana gelen değişmeler, sosyolojik ve psikolojik açıdan yaşanan gelişmelerle insan haklarına daha fazla değer verilmesidir. Özel eğitim alan öğrencilerin genel eğitim ortamından mümkün olduğunca uzaklaştırılmaması düşüncesi kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bireyin kısıtlılıkları genel eğitim ortamında en düşük düzeye göre düşünülürken eğitimi de en üst seviyeye çekilmesi amaçlanmaktadır(Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma eğitimi yapılacak okulların kaynaştırma öğrencilerinin diğer sınıf arkadaşları ile iletişimlerini artıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Mevcudu az olan sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulundurulmalı ve bireyselleştirilmiş eğitim planları da rahatlıkla uygulanabilir olmalıdır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmene fazlaca görev düşmektedir. Öğretmen kaynaştırma eğitiminin amaçlarını bilinçli bir şekilde uygulamalı, küçük bir topluluk olan sınıfta kaynaştırma öğrencisini büyük olan toplumun sevgisine hazır hale getirebilmelidir. Öncelikle bu görevi yapacak öğretmenlerin çocuklara karşı olumlu olması ve onların eğitimi için her türlü fedakârlığı yapabilecek kişiler olması gerekir. Öğrencilerinin her birini

yaşlarına bakmaksızın bir birey olarak kabul ederek kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlamalıdır. Onlara kendilerini geliştirici yaratıcılık özelliklerini ön plana çıkaracak etkinlikler yaptırarak gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamalıdır. İçinde bulunduğu sınıfta her öğrenciye kendini önemli ve değerli bir birey olduğunu hissettiren öğretmen onların farklılıklarını zenginlik olarak göstermeli ve her bireyin birbirine saygı duymasını sağlamalıdır. Sucuoğlu (2006) engelli öğrencilere yönelik tutumun duygusal, sosyal ve zihin gelişimi açısından son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıflarında etkin bir iletişim kurmalarında öğretmenin rolü büyüktür. Eğer öğretmen sınıfında bu iletişimi kurabilir ise öğrenci hayatta da bunu devam ettirip yaşamının bundan sonraki kısmında başarılı sosyal bir birey olarak devam edebilir. Öğretmenlerin kendilerine düşen rolleri ile ilgili bilgilere ihtiyaçları vardır. Son yıllarda eğitim fakültelerinde özel eğitim zorunlu olarak verilen bir ders olmakla birlikte daha önce bu eğitimi almamış ya da mesleğe başladığında özel eğitilmiş öğrencisi olmamış öğretmenlerin bu konu ile ilgili kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarındaki gelişimleri hizmet içi eğitim ile sağlanır. Başgöl (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime yönelik metaforik algılarının incelenmesi yapılmış ve çalışmanın sonunda öğretmenlerin hizmetçi eğitimden geçirilmesi ile ilgili öneride bulunmuştur. Aynı şekilde Kocaman (2015) tarafından yapılan özel eğitim okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların incelendiği araştırmada da benzer şekilde okul yöneticilerinin öğretmenlerin özel eğitim alanında gelişimleri için hizmet içi eğitim aldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bundan da, yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu sonucu ifade edilebilir.

Öğretmenler sınıflarına gelen öğrencilerin özel gereksinimli bireyler olup olmadıkları konusunda önceden bilgilendirilmediğinden zaman zaman problem yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin bilgi eksikliği olması durumunda özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciyi de diğer öğrenciler ile birlikte düşünüp aynı eğitimi vermeye çalışması öğrencilerin gerekli eğitimi alamamaları anlamına gelmektedir. Öğrencinin başarısızlığını gördüğünde ise sınıf değiştirmesinin uygun olacağını düşünmekte ve sınıfından alınması için de okul yönetimi ve veli ile görüşmeler yapmaktadır.

Öğretmenlerin konu hakkında yetersiz bilgi sahibi olmaları onların kaynaştırma öğrencelerini istemek konusunda olumsuz düşünceye itmektir. Eğer

kaynaştırma uygulaması ile ilgili bilgilendirme yeterli düzeyde yapılır ise öğretmenlerin davranışları olumlu yönde değişmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlilikleri arasında öz yeterlilik konusu da önemli bir yer tutmaktadır. Mesleki anlamda yeterli olmayan öğretmenlerin etkin ve verimli bir eğitim yapmaları mümkün değildir. Toplumların geleceğini oluşturacak bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek olması ve eğitim öğretim faaliyetlerini organize ederek belirlenen genel amaç ve özel amaçlar doğrultusunda öğrencilerini yetiştirebilmesi son derece önemlidir. Mesleki anlamda yeterli olan ve yaptığı çalışmalar ile öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler bu konuda kendilerine güvenen başarılı bireyler yetiştirerek içinde bulunduğu toplumun refahına katkıda bulunacaklardır (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Atay'ın 1995 yılında yapmış olduğu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarını ölçmek ve tutumların ilişkili olduğu unsurları belirlemek için entegrasyona karşı tutum ölçeğini kullanmıştır. Araştırmaya 1992-1993 öğretim yılında Ankara il merkezinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların devam ettiği ilkökullarda görev yapan 96 öğretmen katılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin yeterince hizmet içi eğitim alamadıkları, Milli Eğitim Bakanlığı ile yeterince iletişim kuramadıkları, öğretmenlerin ek kaynak ve materyal gerektirmeyen çocukları kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik olumlu yaklaştıkları, ek materyal veya kaynak gerektiren çocukları kaynaştırma eğitimine devam etmelerine karşı olumsuz yaklaştıkları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumlu yaklaşımlarında istekli olmalarının, sınıflarında kaynaştırma eğitimi yürütüyor olmalarının, özel eğitim hizmetleri ile ilgili nereden yardım alabileceklerini bilmelerinin ve öğretmenlerin kendi yeteneklerini yeterli görmelerinin de etkili olduğu belirlenmiştir (Akt.Önder,2007).

Yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitimi sonrasında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler belirlenmiştir (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Önder, 2007; Güteryüz, 2014; Yekeler, 2005; Özdemir, 2008).

Kuzu (2011), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler ve öz duyarlık düzeyleri açısından karşılaştırmayı

amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi bünyesindeki 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 547 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ve öz duyarlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen alan, sınıf, görev yapılacak kademe, engelli bireyler hakkında bilgi sahibi olup olmama, kaynaştırma/özel eğitim dersi alıp almama) göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Cook, Tankersley, Cook, Landrum (2000) yaptıkları çalışmalarında, engelli öğrencilere yönelik tutumları incelemiştirlerdir. Öğretmen tutumları; ilgi, endişe, kayıtsızlık ve reddedilme olmak üzere dört kategoride araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretim deneyimi ile tutumları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Kaynaştırma sınıflarında öğretim deneyimine sahip olma ile kaynaştırmaya aday engelli öğrenciler için duyulan endişe arasında yüksek oranda ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, kaynaştırma deneyiminin etkisi, özel eğitimdeki resmi eğitim, işbirliği, sınıftaki özel eğitim personelinin desteği ve sınıf mevcudunun engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik endişe ve reddetme tutumlarını etkilediğini göstermiştir (akt. Kuğu,2011).

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması öğretim sürecinin daha verimli planlanarak değerlendirilmelerine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla sınıf yapısının heterojen olduğu, tam zamanlı kaynaştırmanın özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir tercih olduğu günümüzde, öğretmen öz yeterliği ve kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları belirlemeye ve arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olan bu çalışmanın gerekli olduğu ve alan yazına katkı getireceği düşünülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının da mesleğe başladıklarında kaynaştırma öğrencilerinin olacağı ve bu duruma ne kadar hazır oldukları araştırmamızın eğitime katkı sağlayacağı konular arasında yer almaktadır. Öğretmen adayları başka bir eğitim almadan sınıflarında kaynaştırma öğrencisi ile karşılaşınca okulda elde etmiş olduğu bilgiler ile eğitimi yapacaktır. Öğretmen adaylık eğitim programında konu ile ilgili eğitim verilmemektedir. Bu konudaki araştırmamızın sonucumuz farkındalık sağlayıp konu ile ilgili adaylık eğitiminde verilmesi gereken eğitimler arasına girebilir. Bu nedenle araştırmada “sınıf öğretmenlerinin ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi” konusu ele alınmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacını, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının bazı demografik özelliklere göre kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Son sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları cinsiyete, mezun olunan lise türüne, yaşa, kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna ve üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim durumlarına ve sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim durumlarına, sınıf mevcuduna, kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna ve üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Son sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri cinsiyete, mezun olunan lise türüne, yaşa, kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna, öğrenim durumlarına, üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna ve staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Önem

Eğitimde gelinen nokta toplumsal medeniyet seviyesini göstermektedir. Nesillerin birbirlerine ve gelecek nesillere bilgi aktarımı ile ilk insandan bugüne nasıl bir yol alındığı açıkça görülmektedir. Bu durum eğitimin hayati önem taşıdığını bizlere açıkça göstermektedir. Kaynaştırma, eğitiminin amacı birbirine benzer ve farklı yönleri bulunan bireylerin aynı ortamda bulunmalarını ve eğitim almalarını hedefler. Eğitim ve öğretimin faaliyetleri açısından eksilikleri ve fazlalıkları olan tüm öğrencilerin birlikte eğitim alabileceği, ihtiyaç halinde öğrencilerin ve öğretmenlerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanacağı, programında ve fiziksel ortamında değişikliklerin yapılması demektir. Ülkemizde “kaynaştırma, birlikte eğitim, bütünleştirme” gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir (Diken,2013).

Öğretmenler genellikle sınıflara gelen özel gereksinimli öğrencilerden haberdar değildir. Öğretmen kendi tespit eder ise öğrenciye ilişkin bilgisi olmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciyi tespit eden sınıf öğretmeni öğrencisine uygun eğitim ortamı hazırlama ve onun için yapılacak eğitimi hazırlama da yetersiz kalmaktadır. Çünkü konu ile ilgili yeteri derece de bilgi sahibi değildir. Öğretmenin çok fazla seçeneği bulunmamaktadır. Öğretmen özel gereksinimli öğrenciyi görmezden gelip normal eğitim programına devam edecek ya da özel gereksinimli öğrencinin sınıf değişikliğini okul yönetiminden talep edecektir. İkinci seçeneği ise özel gereksinimli öğrenciye ayarlayabildiği kısa zamanlarda vakit ayırıp eksikliklerini gidermeye çalışacaktır (Önder, 2007). Her iki durumda da öğretmen kendini yetersiz hissetmekte, çocuğun sınıfına uygun olmadığını düşünmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ise var olan potansiyelinden daha az gelişmektedir (Sucuoğlu ve Kargın,2014).

Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin toplum yaşamı ve hayatını sürdürmesi için son derece önemli bir göreve sahiptir. Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içerisinde iletişim kurmasını ve bunu devam ettirmesini sağlar. (Avcı, 1999). Toplumda daha sağlıklı, kendini özel gereksinime ihtiyaç duymayan bireylerle birlikte daha rahat ve huzurlu bir şekilde yaşayabilen bireyler kazandırmak için son derece önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ile kaynaştırma öğrencilerinin daha iyi eğitim alması için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin eğitim ortamlarının etki derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucumuzda elde edilen sonuçlar ışığında Milli Eğitim

Bakanlığı ve öğretmen yetiştiren kurumlar için öneriler geliştirilecek ve kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerinin yapılması ile ilgili düzenlemeler için yol göstermeye çalışılacaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına samimiyetle ve kendi düşüncelerini doğru biçimde verdikleri varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güveniliridir.

1.5.Sınırlılıklar

- 1.Araştırma, kaynaştırma öğrencisi okutan sınıf öğretmeni ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının görüşleriyle sınırlıdır.
2. Sınıf öğretmeni ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının ölçekler ve kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
3. Araştırma, evreni temsil etmesi için seçilen sınıf öğretmeni ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarıyla oluşan örneklem ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma; özel eğitim ihtiyacı olan bireye destek vermek amacıyla, öğrencinin gereksinimleri dikkate alınarak onlar için tam ya da yarım zamanlı eğitim verilen sınıflarda bulunmasıdır(Kırcaali-İftar, 1998).

Sınıf Öğretmeni: Sınıf öğretmenleri, üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinden yetişir ve ilkokul kademesinde sınıfının bütün derslerini okutmakla yükümlüdür (Şahin, 1992).

Özel gereksinimli birey: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler özel gereksinimi olan bireylerdir (MEB 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname,1997)

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, “bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

II. BÖLÜM

EĞİTİM, KAYNAŞTIRMA ve YETERLİLİK

2.1. Eğitim, Öğretim, Öğrenme

Eğitimi planlı, programlı, davranış değişikliğini içine alan bir süreç olarak tanımlayanlar öğretim kavramıyla eşdeğerde görmüşlerdir. Çünkü “öğretim” belli amaçlar doğrultusunda, belli mekân ve zamanda, planlı, programlı ve kontrollü davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimi, öğretimi de içine alacak şekilde tanımlayacak olursak; hem planlı, hem de kendiliğinden oluşan öğrenmeleri içeren bir süreç olarak kabul etmek daha doğru olacaktır. Eğitim, öğretimi de içine alan daha kapsamlı bir kavramdır, öğretim eğitimden daha dar bir alanı kapsar sonucuna varılabilir. Eğitim, bilgi dâhil her tür yaşantı üzerinde durur. Bu yaşantılar rastlantısal edinilmiş olabilir ve öğrenilenler eğitici olabileceği gibi olmayabilir. Öğretim ise, planlı, programlı, güdümlü ve desteklidir. Öğretimde, öğrencinin öğretmeni ile ona sağladığı ortamla etkileşimi önem taşır ve bütün öğrenmelerin eğitsel olması gerekmektedir. Öğretim süreci iki şekilde yorumlanabilir: Öğreten açısından bakıldığında “öğretme” ve öğrenen açısından bakıldığında “öğrenme” görülür (Varış, 1994).

İnsanın eğitime olan ihtiyacı muhtemelen çevresiyle olan ilişkilerinde tüm canlılar arasında içgüdüsel olarak en zayıf özelliklere sahip olmasından kaynaklanabilir. Birçok canlı doğumundan itibaren kendine yetebilmekte ve doğumdan kısa bir süre sonra kendileri için gerekli olabilecek bilgileri öğrenmeden ziyade büyüme sürecinde edinebilmektedirler. İnsan ise doğumundan itibaren uzun bir bağımlılık süreciyle birlikte, kendisini idame edebilecek yeteneği kazanması içgüdülerinin olgunlaşmasından çok bir eğitim sonrasında gerçekleşmektedir. Bu yönüyle insan tüm canlılar içinde öğrenebilirliği en esnek yapılısı ancak öğretime en ihtiyaç duyanıdır (Büyükdüvenci, 1987).

İnsanoğlunun kalıtımsal olarak doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar oldukça azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamaları ve hayatta kalabilmeleri için yetersizdir. Bu nedenle insanlar yaşam boyu süren bir öğrenme faaliyeti içinde bulunurlar. İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve davranışları kazanması, özetle

yaşamının her aşaması öğrenmeyle ilgilidir. Eğitim insan yaşamının en önemli aşamalarından biridir ve sağlıklı bir eğitimin yapılabilmesi için eğitim faaliyetinden sorumlu öğretmenlerin öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Selçuk, 2007).

Bir insanı diğer canlılardan ayıran en önemli fark şüphesiz düşünebilmesi ve sürekli bir anlam arayışı içinde olmasıdır. İnsanlar birbirleriyle anlaşmayı, sorun halletmeyi, yeni çözümler üretmeyi severler. İçlerinde doğuştan getirdikleri bir yarar sağlama, birbirine dayanma veya birbirinden faydalanma arzusu vardır. Ancak bu özellikler nasıl olsa insan doğasında var denilerek önemsenmezse, gelişme imkânı bulamazlar. Bu sebeple bu özellikler teşvik edilerek geliştirilmelidir (Kızıltepe Avanoğlu, 2004).

İnsan canlılar arasında zekâ özellikleriyle farklılık yaratmasına rağmen, hayatta kalmalarını sağlayacak içgüdüsel davranışları diğer canlılardan daha azdır. Bu sebeple büyüme döneminde uzun süreli korunma ve kollanma ihtiyacı duyarlar. Öğrenme ve eğitim insan yaşamında planlı, plansız yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç içinde kişiler arasında öğrenme kapasite ve hızlarında farklılık olması gayet doğaldır. Çünkü insanlar genetik ve çevresel faktörler etkisiyle farklı zekâ seviyelerine sahiptirler. Kişi doğru tahlil edilip uygun bir eğitime tabi tutulduğunda öğrenme kapasitesi yani zekâ seviyesinde farklılık yaratılabilir. Özellikle çocukların okullarda aldıkları eğitimlerde yeterlilikleri ön plana çıkarılarak, yetersizlikleri desteklenerek geliştirilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerin bilgi yönünden tam donanımlı olması gerekmektedir.

Bireyin gelişimiyle ilgili olarak, gelişim dönemleri, ilkeleri, görevleri ve sorunları konusunda, çoğunluğu kapsayan kuramsal açıklamaların ötesinde, eğitimin asıl zorunluluğu fiziksel yapı, huy, kişilik, ilgi, yetenek ve kültür farklılıklarının ele alınmasıdır. Öğretmenlerin, tanılama ve ölçme içeren böylesine geniş bir dağılımdaki farklılıklarla başa çıkabilmeleri için, bu farklılıkların, özel ihtiyaçların, öğrenmeyi etkileyen etmenlerin neler olduğunu bilmeleri, problemleri fark ederek okul veya toplum kaynaklarından yardım almaları ve bireysel gereksinimler temelinde kurulmuş planlar oluşturmaları gerekmektedir (Karaküçük Oral ve Oral, 2007).

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kazandırılması gereken davranışların ortak paydası, öğrencinin yeterli bilgi düzeyine ulaşarak bunu günlük hayatında

kullanabilmesidir. Bu noktada, ‘‘Bilgi nasıl edinilmelidir?’’ sorusuna yanıt aranmalıdır. Marxizm’e göre bilgi, beynin ve doğanın geliştirmiş olduğu ortak bir sentezdir. Dünyada çelişkiler mevcuttur. Bu nedenle değişimden kaçmak mümkün değildir. Evrende bulunan her olay olgu ve nesne etkileşim içerisinde. Bundan olaylar ve olgular boşlukta değildir. Birindeki değişim zamanla diğerlerini de etkileyerek değiştirir. Bu iş, tez, antitez ve sentez sürecinden oluşur. Her sentez aynı zamanda bir tezdır. Bunun hemen antitezi ve daha sonra sentezi oluşur. Bu durum sonsuza kadar sürer. Bilgi diyalektik akıl yürütmeye elde edilir. Her doğrunun içinde yanlış, her yanlışın içindeyse doğru vardır. Doğru bilgi, yanlışı en az olan, gerçeğin niceliği ve niteliğine en yakın olandır. İnsan, doğayı değiştirerek ona egemen olan ve üretimde bulunan varlıktır. Eğitim, insanı tüm yönleriyle değiştirmek ve üretimde bulundurmak için işe koşulan bir araçtır. Eğitim bir yönüyle üretim içindedir. Değerler, diyalektik akıl yürütmeye uygun olmalı, insanın insanlaşmasını sağlamalıdır. Toplum kişiden öncedir ve toplumsal yarar, kişisel yarardan üstündür ama kişi de ezilmemelidir (Sönmez, 2002).

Bilgi beynin nesneyi ve diğer canlıları sorgulaması sonucu vardığı çıkarımlardır. Bu çıkarımlar doğru bilgi olabileceği gibi yanlış bilgi de olabilir. Eğitim kurumlarının amacı, öğrencilere doğru bilgiler kazandırarak topluma yararlı, kişisel hayatlarında yeterli donanıma sahip bireyler yetiştirmektir.

Eğitim birçok unsurun bir araya gelmesi ile oluşun bir olgudur. Eğitim süreci içerisinde sadece öğrenciler ve müfredatı oluşturan konular yoktur. Aynı zamanda eğitim-öğretim yöntemleri, eğitim araçları ve sınıfların eğitim materyalleri ile donatılması, rehberlik faaliyetleri ve gerekli maddi kaynakların da olduğunu görölmektedir. Tüm unsurların en uygun biçimde etkileşimleri sağlanarak başarılı bir eğitim sistemi kurulmalıdır(Özgüven, 2000).Eğitim sistemleri oluşturulurken toplumun refahını sağlayacak ve ileri taşıyacak kazanımlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için konular ve hedefler belirlenir. Eğitim programlarını yapısı incelendiğinde iki temel konunun varlığını görmekteyiz. Birincisi bireyin kendisine özgü yapısı ikincisi ise bireyin toplumun beklentilerini karşılayacak nitelikleridir.

Eğitim olgusunda iki önemli safha vardır. Bunlar öğrenme ve öğretimdir. Öğrenmede iki önemli nokta göze çarpmaktadır. Birincisi, öğrenilecek herhangi bir konu ya da hususun varlığı, ikinci ise öğrenendir. Bir diğer önemli nokta ise konunun öğrenilebilmesi için, kendine has bir takım bilgi ve becerileri gerektiriyor olmasıdır.

Yani her konu aynı şekilde ve aynı bilgi-becerilerle öğrenilemez. Bu yönüyle öğrenme süreci, insan yaşadıkça devam eder. Öğrenme faaliyeti başlıklarına bakacak olursak, okuma, ezberleme, resim çizme gibi faaliyetlerin çok fazla şekilde yapılması ile gerçekleştirilebilir. Öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencinin merkeze alınması gerekir. Öğretimde; eğitim sistemi, öğretici ve öğrenci ilişkisi gibi üç boyutlu bir yapı dikkati çeker. Çünkü eğitim sisteminin temel felsefesi, bu felsefeye göre oluşturulan muhteva, öngörülen amaçlar, öğrencinin alması gereken şekil, toplumdaki gelişmeler, daha doğrusu programda vurgulanan esaslar, öğretim yoluyla verilmeye çalışılmaktadır. Bunun için öğretim terimi, belirli amaçlara göre herhangi bir şeyin öğretilmesini veya bu çabayı ifade eder (Tozlu, 1997).

Öğrenme, yalnızca çocuğun yapamadığı bir davranışı öğretim sonunda kazanması olarak değerlendirilemez. Öğrenme bundan daha fazlasıdır. Kazanılan davranışın hızlı ve kolay yapılabilmesi, öğretim sürecinden sonrada aynı davranışı değişik ortam ve kişiler arasında sergileyebilmesi öğrenme kavramının kapsamı içindedir (İftar Tekin, 2008).

İnsanların canlılar arasındaki en önemli özelliği öğrenme yetenekleridir. İnsanlar bebeklik dönemlerinde bilinçli hareketler yapamaz iken zaman içerisinde kendi yaşantılarını sürdürebilecekleri davranışları öğrenirler. Öğrenme bireyin çevresi ile iletişimi sonucunda gerçekleşir. Öğretme, önceden belirlenen davranışların bireye kendi yaşantısı yoluyla öğretilmesidir. Okullarda yapılan planlı eğitime öğretim denmektedir (Fidan, 2012).

Bireyin eğitiminin önemli bir kısmı okul içerisinde ve sınıfta programlı bir şekilde yürütülmektedir. Bireyin yaşamındaki bu kesite “öğretim” denilmektedir. Eğitim, öğretime göre daha kapsamlıdır. Bireyin her türlü deneyimi üzerinde durulur, zaman ve mekân yönünden kapsamlı ve çok boyutludur. Öğretim ise planlı, programlı, güdümlü ve desteklidir. Ayrıca yaşamdaki belli kesitleri kapsar, zaman ve mekân yönünden sınırlıdır (Uçar ve Yeşilyaprak, 2011).

Toplumların tek tip insandan oluşmadığı gerçeğinden hareketle bireylerin, duygusal, düşünsel, fiziksel, zihinsel, sosyal ve politik özellikler açısından farklılıklara sahip olabilecekleri söylenebilir. Yaş bazında düşünüldüğünde de bu durum aynıdır ve özellikle okul çağı çocuklarında gözlenen farklılıklar bu açıdan önem taşımaktadır. Okullar ve sınıflar birer “mikro toplum” olarak düşünüldüğünde onlarında farklı

özelliklere sahip bireylerden oluştuğu söylenebilir. Bu farklılıklardan en önemlisi ise kimi öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında normal akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almalarıdır. Her öğrenci farklı bir birey olarak bazı öğrenme yeterliliklerine ya da yetersizliklerine sahip olabilir (Demir ve Açar, 2010).

Eğitim; öğretim, bilgi ve öğrenme kavramlarının tümünü kapsayan sistemli olabileceği gibi sistemsiz şekilde de gerçekleşebilen bir kavramdır. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretim elemanları (öğretmenler), mekânları (okullar, kurumlar), araç ve gereçlerine ihtiyaç vardır. Tüm bu olanaklar sağlandığında kişiye öğrenmesi amaçlanan bilgiler sunulur. Kişi bu bilgileri kavrayabilirse öğrenme gerçekleşmiş olur. Tüm bireylerde öğrenme aynı hız ve seviyede gerçekleşmeyebilir. Bireysel farklılıklar öğrenme sürecinin gerçekleşme hızını ya da gerçekleşip gerçekleşmeyeceği üzerinde etkilidir. Birey her ne özelliğe sahip olursa olsun eğitim hakkına sahiptir.

Eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi herkesin, eğitim hak ve olanaklarından eşit düzeyde yararlanmasını ifade eder. Eğitim, bireylerin sahip oldukları zekâ ve yeteneklerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine olanak tanıyan sistemdir. Bir eğitim sistemi; program, içerik, felsefe, donanım olarak örgün eğitim çağındaki bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve geliştirebilecek olanakları yarattığı oranda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği gerçekleştiği oranda ise bireylerin toplumsal yaşamdaki başarıları büyük ölçüde yetenek ve zekâlarına bağlı olacaktır. Eğer bir toplumdaki bireylerin toplumsal yaşamdaki başarıları ailelerine, sosyal ve siyasal ilişkilerine, toplumsal sınıf ve statü gruplarındaki konumuna göre belirleniyorsa o toplumda eğitimde fırsat eşitliği yoktur (Doğan, 2011).

2.2. Özel Eğitim

İnsanların farklı farklı özellikleri bulunmaktadır. Tüm insanlara aynı eğitimi vermek onların eğitim aldıklarını söylemek anlamına gelmemektedir. Çünkü bireylerin gerek bedensel, gerek zihinsel gerekse kişisel farklılıkları almış oldukları eğitimlerin aynı derecede etkili olmasına engel teşkil etmektedir. Birleşmiş Milletler Teşkilatı tarafından yapılan araştırma sonuçlarında gelişmekte olan ülkelerde öğrencilerin % 14'ünün özel eğitim alması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Battal, 2007; Nizamoglu, 2006). Türkiye de baktığımız da nüfusumuzun %10'u engelli olduğu belirtilmektedir. Bu oranla yaklaşık olarak 8 milyon engelli vatandaşa sahip

olduğunu söyleyebiliriz. Bu kişilerin engel durumlarına göre farklı eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim için gerekli eğitim ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Özel ihtiyacı duyan bireylerin eğitimi için gerekli donanıma ve eğitime sahip personel ve onlar için gerekli eğitim programları, eğitim yöntemleri ile ilgili tanımları burada bulmak mümkündür (Resmi Gazete,06.06.1997).

2.2.1. Özel Eğitimin İlkeleri

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de belirtilmiştir (Resmi Gazete,06.06.1907).

- Özel eğitim alacak birey kendi ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak bu eğitimlerden yararlandırılmalıdır.
- Özel eğitim erken yaşta başlatılmalıdır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyi kendi sosyal yaşamı ve çevresinden ayırmadan planlamak esastır.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kendi yeterlilikleri değerlendirilerek ve kendi performansına göre yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyin eğitimlerine katkı sağlayacak her türlü kurum ve kuruluşla işbirliği sağlanmalıdır.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanarak uygulanır
- Özel eğitime muhtaç bireylerin aileleri de eğitim süreci içerisinde aktif yer almalı ve özel eğitim politikaların duyulması ve geliştirilmesi için sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak görüşlerine değer verilmediler.
- Özel eğitim faaliyetlerinin yapılması esnasında özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin toplumla etkileşim halinde olmasını sağlayacak olmasına dikkat edilmediler.

Türkiye’de özel eğitim için iki farklı model kullanılmıştır. Ayırıştırma ve kaynaştırma olarak ifade edilebilecek bu iki uygulamada engelli bireylerin ayrılarak yatılı okullarda eğitim almaları sağlanmış ancak görülen aksaklıklar üzerine bu uygulamadan vazgeçilerek özel eğitim sınıfları uygulaması uygulanmıştır (Özbaba, 2000). İkinci yöntem ise kaynaştırma yöntemidir. Bu yöntem ile öğrencilerin kendi akranları ile beraber eğitim almaları sağlanmaktadır.

Özel eğitim alması gereken bireylerin eğitim ortamları ile ilgili uygulamaların geldiği noktaya bakacak olursak sadece özel eğitim ortamı verilen okullardan kaynaştırma eğitimi uygulamasıdır. Bireylerin gelişimi kendi akran grupları içerisinde sağlanması daha doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Onların toplum dışarısına çıkarılması benlik gelişimi ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir düşüncesi ile hareket edilmektedir. Artık eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulaması sıklıkla uygulanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.3. Kaynaştırma Eğitimi

Bireylerin sahip oldukları farklılıklar yüzünden sınırlandırılmaları, toplumdaki soyutlanmaları insan haklarına aykırı bir durumdur. Bu nedenle eğitim konusunda ayrı ortamlara yerleştirilmeleri doğru değildir. Çeşitli engellere sahip bireylerin, engelsiz biçimde yaşamlarını sürdüren akranları ile bağımsız yaşama becerilerini kaynaştırma programlarının başarı şekilde uygulanması ile kazanabilirler. Bu açıdan son derece önemlidir kaynaştırma programları uygulaması.(Orel, Gökhan ve Zerey, 2004).

Günümüzde eğitimde eşitlik ilkesinin giderek anlam kazanmasıyla özel gereksinimli bireylerin toplumdaki izole edilerek eğitilmesinin ne kadar hatalı olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle artık yaygın kanaat; özel gereksinimli bireylerin toplumdaki uzak olmaları değil, ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen programlarla sosyalleşmeleri yönündedir. Çevresindeki diğer bireylerle paylaşım içinde bulunmak özel gereksinimli bireylerin özgüven kazanmaları açısından çok önemlidir.

Kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin akranları ile aynı sınıfta desteklenen bir eğitim aldıkları eğitimlerdir. Eğer öğrenciye genel eğitim sınıflarında destek eğitimi uygulanmaz ise kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşmaz. Kaynaştırma eğitiminde bireye kısıtlayıcı ortamdaki mümkün olduğu kadar uzak bir eğitim vermesi hedeflenmektedir.

Kaynaştırma eğitiminden faydalanacak bireyin akran grupları ya da ailesi ile birlikte en fazla eğitim ortamında olması sağlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; kaynaştırma eğitimini özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendi yaşlıları ile genel eğitim alan öğrenciler ile aynı ortamda eğitim alması olarak tanımlamakta ve bu öğrencilerin içinde yaşadığı toplumda yaşamını rahatlıkla sürdürmelerini amaçlanmaktadır (MEB,2000).

Sucuoğlu (2006)'na göre kaynaştırma; özel gereksinimleri olan çocukların akranları ile birlikte, aynı eğitim ortamlarına yerleştirilmeleridir. Akranlarıyla birlikte normal sınıf ortamında eğitim gören özel gereksinimli bireyler sosyalleşecek ve kendilerini topluma ait hissedebileceklerdir. MEB özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabında (2006) normal sınıf ortamı; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını normal sınıflarda, akranlarıyla beraber alması şeklinde ifade edilmektedir.

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi yasal olarakta desteklenmektedir. 573(Resmi Gazete 06.06.1997) sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de "Kaynaştırma", özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları olarak tanımlanmıştır. ÖEHY'nin 23. maddesinin 1. fıkrasına göre "kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek hizmetlerinin de sağlandığı koşullarda resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim görmelerini sağlayan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Özel gereksinimli bireyler insanlığın her döneminde var olmuşlardır ve yaşadıkları zorluklar dönemlere göre farklılık göstermektedir. Eğitim planlama ve uygulamalarında meydana gelen değişiklikler onların ne zaman, nerede ve nasıl eğitileceklerini şekillendirmiştir.

Yapılan düzenlemeler ile özel gereksinimli bireylere sunulan eğitimin normal şartlarda da gerçekleştirilebildiği görülmüştür. İnsanların istediği ve beklediği tek şey bilgi değildir, duygusal anlamda da kendilerini yeterli hissetmek isterler. Bu durum özel gereksinimli bireyler için de geçerlidir. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimi öğrenciler akranları ile aynı ortamda bulunarak eğitsel ve sosyal anlamda davranışlarına yön vermeyi öğrenirler. Ancak Kargın'ın da (2004) söylediği gibi

kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sadece akranları ile aynı ortamda genel eğitim alırken özel eğitim desteği sürekli olarak desteklenmelidir.

ÖEHY'nin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarıyla ilgili hükümlerine göre;

a) Özel eğitim alacak birey, genel eğitim veren akranları ile aynı kurumda eğitim almaları sağlanır.

b) Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler eğitimlerini kaynaştırma yolu ile alırken hem tam zamanlı hem de bazı derslerin alınmadığı yarı zamanlı aynı sınıflarda aldığı eğitimler ile yapılır.

c) Öğrencilerin eğitimleri planlanırken kişinin kendi performansları ve yeterlilikleri göz önüne alınır

ç) Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin yetersizliği bulunmayan akranları ile aynı sınıfta eğitim planına uygun eğitimlerin programlanması, özel eğitim alacak öğrencilerin ise Yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci belirtilen eğitim programlarını takip ederler. Her öğrenci için ihtiyaçları ve kendi performansları dikkate alınarak BEP hazırlanır.

d) Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda yönetmeliğin 73.maddesi gereği BEP geliştirme birimi oluşturulur.

e) Kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan okullarda öğrencilerin yetersizlikleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler(fiziksel, sosyal, psikolojik) yapılmalıdır. Bu okullarda uygun araç-gereğin tam olduğu destek eğitim odaları açılır.

f) Kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan okullardaki personel BEP geliştirme birimi ve RAM birimdeki görevlilerce bilgilendirilir.

g) Kaynaştırma yoluyla eğitim verilen okullarda öğrencilerin sınıflara dağılımı eşit şekilde yapılmalıdır.

ğ) Kaynaştırma yoluyla eğitim yapılan okulöncesi sınıflarda iki öğrenci olması halinde sınıf mevcudu 10'u geçmemelidir. Bir öğrenci olması halinde ise 20 öğrenciyi geçmemelidir. Diğer kademlerdeki sınıflarda ise iki öğrenci olması halinde 25'i bir öğrenci olması halinde 35'i geçemez. Sınıfların dağılımı bu şekilde düzenlenmelidir.

h) Kaynaştırma yoluyla eğitim verilen okullarda destek eğitimi de planlanır. Bu eğitimler sınıflarda olabileceği gibi destek eğitim odalarında da olabilir.

i) Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin kendi akranları ile bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılmalarının sağlanması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

i) Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin yetersizlikleri ve ihtiyaçlarına göre araç-gereç eğitim yöntemleri için gerekli tedbirler alınır.

j) Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programı uygulayan okullarda öğrencilerin yetersizliği bulunmayan akranları ile aynı sınıfta eğitim almalarını kapsar (ÖEHY,2006).

Yukarıda da görüldüğü üzere kaynaştırma uygulamalarının tanımları farklılık göstermektedir. Bununla birlikte son zamanlarda “kaynaştırma” kavramı yerini yavaş yavaş “bütünleştirme” kavramına bırakmaktadır. Fakat kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları bazı noktalarda birbirinden ayrılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan bireylerin engelsiz akranları ile birlikte eğitimlerini sürdürdükleri bir eğitim programı olarak ifade edilmektedir. Ülkemizde uygulanan sitemde öğrencilerin tanımları hafif, orta ve ağır düzey olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2013).

Kaynaştırma eğitiminin tanımından da anlaşılacağı üzere normal sınıflara genellikle hafif düzeyde öğrenciler kabul edilmektedir. Sınıf atmosferinde önemli ölçüde bir değişiklik yapılmamaktadır. Bütünleştirme eğitiminde ise bu durum biraz farklılık göstermektedir. Bütünleştirmede her okul kaynaştırma okuludur ve okullar farklı tür ve düzeylerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için çeşitli düzenlemeler yapar. Burada öğrenci okula değil okul öğrenciye uyum sağlar. Her öğrencinin eşit ve kaliteli eğitim koşullarında topluma uyum sağlaması ve her türlü sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik yaşama etkin katılımı asıl hedeftir (Tohum Otizm Vakfı raporu, 2011).

Bütünleştirme uygulamaları, öğrencinin kaynaştırmadaki sınıf ortamından ayrılmadan eğitimine devam etmesini sağladığı için en az kısıtlayıcı ortam olarak görülmektedir (Akay,2011).

Bütünleştirme eğitimi kaynaştırma eğitime göre daha kapsamlı bir uygulamadır. Burada tüm okulun özel gereksinimli öğrenciye uyumu söz konusudur. Özel eğitim ve kaynaştırma bazı yönleri ile normal eğitim sınıflarından farklılık

göstermektedir. İçerik, öğretim yöntemi, değerlendirme, kullanılan materyallerin öğrencilerin düzeyine göre ayrı ayrı belirlenmesi söz konusudur. Kaynaştırma öğrencisi olmayan bir sınıfta standart eğitim plan ve programları uygulanır. Özel eğitimde ise plan ve programlar özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenir. Her birey için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulanır. Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü üzere kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşler ve uygulamalar gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlandıkları ortamların seçilmesi bu gelişmenin nedenlerinden biridir. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi Gelişimi

İnsanlık tarihine bakıldığında her dönem özel gereksinimli bireylerin olduğu söylenebilir. Bu bireylerin de herkes gibi eğitim alması gerektiği yaşadığı toplum tarafından kabul edilmiştir. Ancak bu kabulleniş kabul olmamış; zamanla gelişmiştir. İnsana verilen değer artması ile bu düşüncenin geliştiğini görmek mümkündür.

Kaynaştırma eğitiminin tarihçesine bakıldığında çok uzun bir geçmişi olduğu görülmektedir. Farklı şekilde olsa da kaynaştırma eğitimi uygulaması sayılabilecek uygulamalar 1700'lü yıllarda başlamıştır; ancak son yüzyıl içinde, "eğitim" anlayışı ve buna bağlı olarak "eğitim modelleri" hızla değişmiş ve gelişmiştir. 20. yüzyılın başlarından itibaren bu bireyleri akranlarından ayıran özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları yaygın eğitim modelleri olarak benimsenmiş, birçok özel gereksinimli çocuk bu okullara ya da sınıflara yerleştirilmişlerdir (Sucuoğlu, 2006).

Kuzey Avrupa ve ABD'de 1970'li yıllarda normal denilen birey kadar, yetersizliği olan bireylerin de içinde yaşadığı toplumda özel gereksinim duymayan bireylerin yararlandığı hak ve imkanlardan aynı şekilde ve düzeyde yararlanmasına imkân verecek koşulların hazırlanması anlamına gelen normalleştirme ilkesi gündeme gelmiştir (Varol, 1996; Vuran,2015). Bu ilkenin bir sonucu olarak özel gereksinimli bireylerin yatılı özel eğitim ortamlarında ayrıştırılarak eğitim görmeleri son bulmuştur. Diğer bireylerle aynı ortamlarda eğitim almalarının doğruluğu giderek yaygınlaşmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin ortaya çıkması eğitim plan ve programlarında, eğitim ortamlarında bazı düzenlemeler yapılmasını gerektirmiştir. Yetersizliği olan bireyler toplumla bir bütün olarak düşünüldükleri sürece toplumsal yaşam zenginleşebilecektir.

Bireyler arasında eşitliğin sağlanabilmesi, ancak toplumu oluşturan bireylerin bir bütün olarak düşünülmesiyle söz konusu olabilir ki bu da bütünleştirmenin bir ifadesidir (Vuran, 2015). Özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi hem kendileri hem de toplum için faydalı olacaktır.

5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanununun 15. maddesinde “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır.” denilerek engelli bireylerin eğitim hakkı koruma altına alınmıştır.

2.3.2. Dünya’da Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Eğitim insanın olduğu yerde başlar. İnsanın var olması ile eğitim başladığını söylemek yanlış olmaz. Kaynaştırma eğitiminin tarihçesine bakılacak olursa ülkelerin farklı zamanlarda farklı uygulamalar yaptığını görmek mümkündür. Kaynaştırma eğitiminin uygulaması artıkça öğretmenlerin de kaynaştırma eğitimi uygulaması ile daha fazla karşılaştıkları görülmektedir. (Sucuoğlu, Özokçu ve Ünsal, 2004). Kaynaştırma eğitiminin amacı yetersizlikleri olan öğrencilerin yetersizliği olmayan kendi akranları ile eğitim almasını ve uyumunu sağlamasıdır. Bu konuda farklı uygulamalar olsa da ülkeler kendi şartlarına göre yasal düzenlemeler getirmişlerdir. (Sucuoğlu, 2004).

Gelişmiş ülkelerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmalara bakarak kaynaştırma eğitiminin genel durumu hakkında bilgi sahibi olmamız mümkündür. Öncelikle dikkat çekici durum kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak uzun yıllar araştırma yapılmamasıdır. Amerika Birleşik Devletlerinde 1900’lü yıllara kadar özel eğitim sınıfı olmamasından dolayı özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında eğitim almışlardır (Tas,2011). 1913 yılında yaşanan bir olay bu durumun değişmesi için örnek olmuştur. Kendisi zeka yönünden normal ama bedensel engelli bir öğrencinin engeli olmayan akranları ile aynı sınıfta olmasının öğrencileri üzdüğü ve öğretmenin de dikkatini dağıttığı görülmüştür (Lewis ve Doorlag, 1999, Kargın,2004).

1913 yılında görme engelli öğrenciler için başlatılmış program kaynaştırma eğitiminin ilk uygulamalarıdır. Uygulanan programda görme engelli öğrenci dersi günün bir bölümünü kendi akranları ile aynı sınıfta geçirirken kalan zamanda özel

eğitim sınıfında eğitimini almaktadır. (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi programı asıl olarak 1970 yılında çıkarılan kanunla başlatılmış ve ülkelere örnek olmuştur. (Sucuoğlu,2004). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında Tüm Engelli ocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) kabul edilmiştir. Bu yasa ile okul çağındaki engelli çocukların uygun eğitimsel hizmetlerden yararlanması hedeflenmiştir (Batu, Kırcaali-İftar,2011). 1975'te yrrle giren bu yasanın kapsamı 1990 yılında biraz daha genişletilmiştir. Düzenlenen bu kanunla engeline bakılmaksızın 0-21 yaş arasında tüm bireylerin, eğitimleri zorunludur ve devlet tarafından karşılanmaktadır (Kırcaali-İftar,1998).

Aşağıda bu yasanın maddeleri sıralanmaktadır.

PL 94–142: Tüm Engelli ocukların Eğitimi Yasası

1- Tüm engelli öğrencilere, doğaları ve engellerinin zorluğu ne olursa olsun, uygun ve zgr bir eğitim ortamı sağlanmalıdır. Bu zel eğitim ve hizmetleri ile ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik dikkatli bir program tasarlanmalıdır.

2- Engelli ğrenciler ihtiyaçlara göre şekillenebilen bireyselleştirilmiş programlarla eğitilmelidir.

3- Engelli ğrenciler en az kısıtlayıcı ortamlarda engelli olmayan akranlarıyla eğitilmelidir.

4- Engelli ğrenciler ve ailelerin test etme, gizlilik ve uygun olan süreç ile ilgili hakları garanti edilir.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde engelli öğrencilere de normal öğrenciler kadar önem verildiği ve onlara eksiksiz eğitim sunulması konusunda taviz verilmemesi gerektiğinin önemle vurgulandığı görülmektedir.

ABD'de son zamanlarda kaynaştırma eğitimi ile ilgili gelişmeler devam etmektedir. Sınıf ğretmeni, sınıfındaki öğrencinin özel eğitime aday olduğunu fark ettikten sonra bazı uygulamalarda bulunmak durumundadır. Öncelikle ğretmen öğrenciyi zorlandığı alanlarda gözlemleyip değerlendirir. Ona zel etkinlikler gerçekleştirir. Yapılan bu etkinliklerin amacı engelli diye nitelendirmeyi ortadan kaldırmaya çalışmaktır (Kırcaali-İftar,1998).

İngiltere de yetersizlik durumundaki çocuklar için 1993 yılında yasal düzenlenme yapılmış ve 1994'te uygulanmaya başlanmıştır. Bu yasa ile özel eğitimin

esasları belirlenmiştir. Çıkarılan uygulama kılavuzu ile özel gereksinim duyan çocukların her düzeyde belirlenmesi ve ihtiyaç duydukları eğitimden yararlandırılması ve konu ile ilgili olarak okul aile birliği ile işbirliği yapılışı benimsenmiştir. Kaynaştırma yoluyla çocukların eğitilmesi öncelikle amaçlanmıştır (Kuz, 2001; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

İngiltere’de özel eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi için bir özel eğitim koordinatörü bulunmaktadır. Özel eğitim koordinatörü öğrencinin durumu ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine danışmanlık yaparak aynı zamanda öğrencinin diğer kurum ve kuruluşları ile ilgili işlerini yürütürler. Her okulun özel eğitim ile ilgili düzenlemesi mevcuttur. Özel eğitim koordinatörünün burada görevleri detaylı biçimde yer almaktadır (Kırcaali-İftar,1998).

1970’lerden başlayarak birçok ülkenin yasalarında kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı görülmektedir. Avrupa ülkelerindeki yasal düzenlemelere baktığımızda İngiltere’de 1974, Norveç ‘te 1976, İtalya’da 1971 yıllarında yasal düzenlemelerin yapıldığını görmekteyiz (Özokçu, 2014).

Hollanda da kaynaştırma yoluyla eğitim benimsenmiş olmasına karşın halkın bu konuda düşünceleri tam tersi yönünde olduğu görülmektedir. Hollanda eğitim sisteminde yapısal sorunlarda kaynaştırma eğiminin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Çünkü Hollanda eğitim sistemi normal eğitim ve özel eğitim olarak baştan ikiye ayrılmış sistem bulunmaktadır. Özel eğitime yönlendirilen öğrencinin normal eğitime geçmesi oldukça zordur (Kuz, 2001).

Günümüzde kaynaştırma uygulamaları her ülkenin eğitim sisteminde yer almaktadır. Ülkeler eğitim politika ve stratejilerini belirlerken özel gereksinimli öğrencileri de dikkate almaktadırlar. İtalya’ya bakacak olursak 1975 yılında ülkenin içinde bulunduğu sosyal şartlardan dolayı öğrenciler engelli veya engelli olamayan olarak ayrılmamış ve aynı okullarda eğitim alma zorunluluğu getirilmiştir. Ailelerin kaynaştırma eğitimini desteklemelerinden dolayı İtalya’da özel gereksinim duyan çocukların %99’u özel gereksinim duymayan akranları ile beraber eğitim almaktadırlar (Kuz, 2001).

Özel eğitim alanında köklü bir geçmişe sahip olan ülkelerin başında Fransa gelmektedir. Fransa’da 1975 yılında çıkarılan yasa ile özel gereksinim duyan

öğrencilerin eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. Bu eğitim öncelikle kendi akranları ile yapılmalı; mümkün değil ise özel eğitim sınıflarında eğitim yapılmalıdır (Kuz, 2001).

2.3.3. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler, kaynaştırma eğitimi almakta ve bu şekilde kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir seviyeye ulaşmaları amaçlanmaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitimde amaç öğrencinin normal olmasını sağlamak değil onu performansını en yüksek seviyeye çıkarmak ve ilgi ve yeteneklerinin farkında olmasını sağlayarak toplumsallaşmasını sağlamaktır. Zihinsel, işitsel, görsel, dilsel, bedensel yetersizlikleri olan, otizmi olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyleri kaynaştırma eğitimine dahil edilmesidir (Topçu ve Katılmış, 2013).

Türkiye’de özel eğitimin gelişim göstermesi öncelikle bireylerin engel gruplarına göre gerçekleşmiştir. Öncelikle özel eğitim öğrencileri değil anne ve babası olmayan yetim öksüz destek sağlanmıştır. Ama verilen destek barınma ile kalmıştır. Günümüzde bakanlık düzeyinde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaları Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'nca yerine getirilmektedir. Özel gereksinimli bireyler için ilk çalışmaların 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okul olduğu görülmektedir. Bu okula daha sonra görme engelliler için de bölüm eklenmiş ve eğitime devam etmiştir. Ancak bu okulun eğitim hayatı uzun sürmemiş iki yıl sonra okul kapanmış ve uzun bir süre de özel eğitim ihtiyacı duyan bireyler için sistemli bir eğitim çalışması yapılmamıştır (Akçamete, 1998).

1921 yılında ise İzmir’de özel bir Sağırlar-Körler Okulu açılmıştır. Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olan okul 1924 yılından 1950 yılına kadar hizmet vermiştir. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Burada özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminin sağlık sorunu olarak görülmekten çıkıp eğitim ihtiyacı olarak görülmesi önemlidir. 1950-1980 yılları arasında özel eğitim hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında ise Genel Müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. 30.4.1992 tarihinde kabul edilen 3797 sayılı Kanunla "Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Özel eğitim hizmetlerinin

Bakanlık merkez örgütünde bu genel müdürlük, taşra örgütü olarak illerde Milli Eğitim Müdürlüğü içinde bir müdür yardımcısı ile ona bağlı "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri" yoluyla yönetimi sağlanmıştır (Akçamete, 1998).

Türkiye’de özel eğitim alması gereken bireylerin kaynaştırma eğitimi uygulamasına yönelik ilk yasal düzenleme 1983’te çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası’dır. Bu yasa ile özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin herhangi bir engeli bulunmayan akranları ile eğitim alması için okul yöneticileri gerekli önlemleri alması gerektiği belirtilmektedir(Sucuoğlu,2004).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak 1992-1993 Eğitim Öğretim yılında 12 ilde her kademedен okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde okullar seçilmiş ve tüm öğrenci öğretmen ve velilerin kaynaştırma eğitimine alınmasına karar verilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri ile beraber işitme engelli ve zihinsel engelli gençlerin mesleki eğitimleri için kız meslek, endüstri meslek ve ticaret turizm meslek okullarında kaynaştırılmaları amaçlanmıştır. 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi oluşturulmuş, bu kararnamede erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir (Sucuoğlu,2004:17).

Ülkemizde 1995 yılında yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesinde sözleşmenin taraf devletlerinden çocuk eğitiminin çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi; insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyarak anlayış, barış, hoşgörü, toplumda etkin bir yaşantıya sorumluluk üstlenecek biçimde hazırlanmasını istemektedir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, madde:29). Ülkemizin de taraf olduğu uluslararası anlaşmalardan Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme çerçevesinde taraf devletler engellilerin eğitim hakkını tanır, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlamakla yükümlüdür. Devletler eğitim politika ve planlamalarını hazırlarken ülkelerindeki özel gereksinimli bireyleri de sürece dâhil etmek zorundadırlar.

Kaynaştırma uygulama çalışmalarına Türkiye’de 1980’li yıllara bakıldığında yasal düzenlemelerin yeterliğine karşın kurumların, programı yürütecek öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak sınırlılığı ve destek hizmetlerinin olmayışı dikkati

çekmektedir. Bu konularda son yıllarda yapılan düzenlemelerle öğretmene ışık tutacak çalışmalar ortaya çıkarılmaya ve bu eksiklikler ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır (Nizamoğlu,2006).

Türkiye 'de özel gereksinimli bireylerin sayısı ile ilgili olarak bakıldığında görme, duyma, konuşma, yürüme, merdiven çıkma veya inme, bir şey taşıma veya tutma ve yaşlılarına göre öğrenme, basit dört işlem yapma, hatırlama veya dikkatini toplama fonksiyonlarından en az birinde çok zorlandığını veya hiç yapamadığını belirten kişi sayısı 2011 nüfus sayımına göre 4 milyon 882 bin 841'dir. Yani Türkiye nüfusunun yaklaşık %7'si özel gereksinimli bireyden oluşmaktadır ve bu durumda gerekli çalışmaların yapılması zorunludur.

Görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrenciler için önceleri sadece ayrı özel eğitim okulları açılmış ve burada akranlarından ayrı olarak eğitim görmeleri uygun görülmüştür.

2.3.4. Kaynaştırmanın Yararları

Yıllardır araştırmacılar ve çocukların aileleri için tartışılan konuların başında, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların diğer akranlarıyla aynı sınıfta mı yoksa kendi durumunda olan akranlarıyla birlikte mi eğitim almaları gerektiği gelmektedir. Ancak bu öğrencilerin kaynaştırma programlarıyla normal öğrencilerle bir arada eğitim görmesi gerektiği, günümüzde daha yaygın olarak kabul gören bir görüştür (Demir ve Açar,2010).

“Kaynaştırma eğitimi; engelli öğrencileri engel derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları okullarında veya sınıflarında karşılanmak üzere ailesinin de görüşleri alınmak suretiyle, normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitilmesi (Sarı, 2002), farklılıkları olan çocukların normal akranlarından oluşan eğitim sınıflarına entegrasyonunun ve uyumunun sağlanmasıdır” (Kniveton, 2004'ten Akt. Demir ve Açar, 2010).

Salend (2008) alan yazınında kaynaştırma uygulamalarının sağladığı yararların sonuçlarına ilişkin iki farklı görüş yer aldığını, bazı çalışmalarda kaynaştırma programlarının özel gereksinimli kişilerin akademik alandaki gereksinimlerini karşılamadığını, bunun aksine pek çok çalışmada da, özellikle hafif derecede özel gereksinimli kişilerin akademik becerileri ile sosyal davranışlarını

kaynaştırmanın olumlu etkilediğine ilişkin bulgular bulunduğunu bildirmektedir (Akt. Özokçu, 2014).

Yapılan çalışmaların sonucunda, kaynaştırma uygulamalarının sınıfta normal gelişimi olan öğrencilerin akademik yöndeki gelişimi üzerinde olumlu bir etki gösterdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu etkilemesinin yanı sıra bireysel farklılıklara karşı daha hoş görülme olma, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum geliştirme ve iş birliği ve yardımlaşma becerilerini artırmaya yardımcı olduğu da görülmüştür. Diğer yandan, sınıf öğretmenlerine; bireysel farklılıkları görebilme, önyargılardan kurtulabilme, sınıfta demokratik bir ortam oluşturabilme, özel eğitim ekibi ile iş birliği yapabilme, özel gereksinimi olan bireyle için farklı yöntem ve teknikler, araç gereçler geliştirebilme ve zamanı etkili ve verimli kullanabilme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Akt.: Özokçu, 2014).

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime muhtaç bireye olduğu kadar normal çocuklara, ailelere ve öğretmenlere de yarar sağlamaktadır (Battal, 2007).

2.3.4.1. Özel Gereksinimli Bireye Olan Yararları

1) Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) yardımıyla bireyin sahip olduğu kapasitesine ve öğrenme sürecindeki hızına göre eğitim alır.

2) Bireyin kendisine olan güveni, işe yarama, takdir görme, cesaret ve sorumluluk gibi sosyal değerleri gelişme gösterir.

3) Normal gelişim gösteren öğrencilerle bu bireylerin beraber çalışmaları daha büyük başarıları elde edebilme azmi oluşturur.

4) Olumsuz davranışları sönme eğilimindedir. Olumlu davranışları gösterir.

5) Akranları ile aynı ortamda bulunup birlikte zaman geçirmesi öğrencinin kendisini toplum içinde ifade etmesi toplum ait hissetmesine neden olur.

2.3.4.2. Normal Çocuklara Olan Yararları

- 1) Yetersizliği olan bireylere karşı hoşgörünün yanında yardımlaşma ve ahlaki anlayışlarında gelişme olur.
- 2) Bireysel farklılıkların farkına vararak bu durumu doğal olarak karşılar ve hoşgörülü olur.
- 3) Lider olma, sorumluluk alma duygusu gelişir.

2.3.4.3. Ailelere Olan Yararları

- 1) Çocuklar üzerindeki beklenti düzeyleri, çocuklarının sahip oldukları kapasiteleriyle uygunluk göstermeye başlar.
- 2) Çocuklarının beklediği ilgi ve gereksinimleri konusunda daha faydalı bilgi edinme imkânları olur.
- 3) Aile içinde şekillenen çatışmaları azaltarak aile içinde huzurun artmasını sağlar. Çocuklarına nasıl yardım edecekleri doğrultusunda fikir sahibi olmalarını sağlar.

2.3.4.4. Öğretmenlere Olan Yararları

- 1) Sabır, şartsız bir kabul, hoşgörü anlayışı ve bireysel özelliklere olan saygı davranışları gelişir.
- 2) Ekonomik eğitim verme ve fırsat eşitliği sağlanır.
- 3) BEP' in hazırlanmasında ve uygulamasında diğer öğretmenlere göre daha başarılı olurlar.
- 4) Öğretim becerileri ve edinmiş olduğu deneyimleri, kaynaştırma öğrencisi ile beraber yapılan çalışmalar sayesinde gelişir (Battal, 2007).

Normal eğitim veren bir okulda izole edilmiş olarak eğitim gören özel gereksinimli çocuklar, kendi durumunda olan diğer gereksinimli yaşlılarıyla sürekli bir arada bulunmalarından dolayı sözel olarak öğrenecekleri hiçbir şey olmayacaktır. Sadece birbirinden öğrendikleri ve sözel olmayan davranışlar olacaktır. Normal yaşlılarıyla beraber özel gereksinimli çocukların bir arada tam günlük normal okullarda eğitime alınmaları, eğitimsel bir durum olarak görülmektedir. Normal okullarda yetersiz çocukların entegre bir eğitime alınmaları, toplum içerisinde bir birey

olarak onların yaşamlarını kısmen de olsa kolaylaştırmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli bireyin okulda bir arkadaş grubuna girmesi ve kabul görmesi, bireydeki bağımlılık hissini azalarak kendine olan güven duygusunun da gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir (Karadeniz, 2002, Akt.: Demir ve Açar, 2010).

Kaynaşan ve kaynaştırılan öğrenciler, verilen kaynaştırma eğitimi neticesinde değişik kazanımlara sahip olacaktır. Özel gereksinimli olan çocuğa gerekli şartlar sağlandığı takdirde, diğer çocuklara karşı daha hoşgörülü olacak önyargıdan uzak bir şekilde kendine olan güveni artacaktır. Zamanla diğer çocuklara karşı örnek olma, paylaşma, iş birliği yapma ve yardım edebilme duygusunu da kazanabilirler.

“Tam zamanlı, danışman yardımcı, özel eğitim öğretmeni destekli, yardımcı öğretmen destekli, kaynak oda yardımcı ve yarım zamanlı olarak da uygulanabilen kaynaştırma eğitimi” sonucunda, eğer gerçekten bu çocuklar akranlarıyla kaynaştırılabilmişlerse okullarından mezun olduklarında çevrelerine karşı daha az bağımlı bireyler olarak yaşamlarını sürdürebileceklerdir (Demir ve Açar, 2010).

2.4. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlilik kavramı Bandura'nın öğrenme kuramının (social learning theory) önemli unsurlarından bir tanesidir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Ekici, 2012; Hazır-Bıkmaz, 2004; Kiremit ve Gökler, 2010). Bandura (1997) öz yeterliliği; bireyin gerçekleştirmeyi düşündüğü etkinlik veya performansını sergilemek için kendisine duyduğu inanç olarak tanımlamıştır. Öz yeterlilik tanımları incelendiğinde ortak noktalar olarak algılan veya gözlenebilen bir beceri olmadığı, bireyin bazı durumlar karşısında yapabilirim veya yapabilirim miyim sorularına karşı kendi tavrıdır. Öz yeterlilik farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Öz yeterlilik, karşılaştığı durumlar ile baş edebilme için kendi sahip olduğu becerilere inancıdır (Acar, 2005).

Öz yeterlilik ve öz saygı ve öz güven kavramları aynı şey değildir. Öz yeterlik, Leithwood (2007)'un belirttiği gibi, kişinin yetenekleri ve kapasitesi ile ilgili bir durum değildir. Kişi her hangi bir iş ile ilgili kendini performansını yeterli olarak görebilir. Ancak gerçekte durum böyle olmayabilir. Aynı şekilde kendi performansını yetersiz görüp yeterli performansta sağlayabilir. Toplumda mükemmeliyetçi insanlar kendi performanslarını hiçbir zaman yeterli görmezler ve hep daha iyiyi ararlar. Bu

nedenle öz yeterlilik performansına göre değil algısal olarak ortaya çıkan bir durumdur (Kurt, 2012).

Bandura (1997) bireylerin tek başlarına bazı etkinlikleri yerine getiremeyeceklerini belirtmiştir. Karşılaştıkları durumlar ile ilgili olarak aynı yeteneklere sahip bireyler farklı performanslar sergileyebilir. Kişilerin etkili performanslar sergilemesi için ona duyulan güvenin de çok önemli olduğunu belirtmiştir. Yapacakları iş ile ilgili şüphe duyulan kişinin performansı da olumsuz olarak etkilenmektedir. Kişilerin etkili bir performans sergilemesi için öz yeterlilik inançlarının fazla olması gerekmektedir.

2.4.1. Öz Yeterlilik İnançının Boyutları

Bandura Sosyal Öğrenme Kuramında öz yeterlilik inancı, kişisel öz yeterlilik ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta incelenebileceğini belirtmiştir. Kişisel öz yeterlilik, bireyin verilen görevler ile ilgili olarak görevi yapmak için kendisine karşı inançlarıdır. Katıldığı satranç turnuvasını kazanacağını düşünen bir kişinin öz yeterliliği yüksek denilebilir. Aynı şekilde katıldığı yüksek atlama yarışında çok başarılı olamayacağını düşünen atlet ise başarısızlığını dış sebeplere bağlar (Kiremit, 2006).

Öz yeterlilik ve sonuç (ürün) beklentilerinin ayırt edilmesi gerekmektedir. Kişinin bir işin olumlu bir biçimde sonuçlanacağına dair yüksek beklentisi olabilir ancak bu davranışı gerçekleştireceğine dair düşük bir beklentisi var ise o davranışı yapmayabilir. Ne kadar yüksek sonuç beklentisi olsa da bu iş yapılamayabilir. Eğitimden örneklendirecek olursak sınıfta öğretmenin sorusuna doğru cevap verdiğinde kendisine karşı olumlu davranışı olacağını ve yüksek bir not vereceğini düşünür ancak kendi yeterliliğinden şüphe ettiğinden soruyu cevaplandırmaz. (Savran ve Çakıroğlu, 2001). Sonuç (ürün) beklentisi performansların ortaya çıkaracağı sonuçlar ile ilgilidir. Kendisinde yüksek yeterlilik inancı olan kişi eylemi gerçekleştirip başarılı olursa başarı beklentileri fazla olur. Tam tersi durumda ise eğer başarısızlıkla sonuçlanan eylemler olur ise yeterlilik beklentisi azalır.

Öz yeterlilik ve sonuç beklentileri kavramları birbirinden farklı kavramlar olsa da birbirleriyle ilgilidir. Örnek verecek olursak başarılı öğrenciler kendilerine güvendiklerinden yaptıkları davranışların olumlu sonuçlanacağını düşündüklerinden

öz yeterlilikleri yüksektir. Eğer düşük not alacağını düşünürse öğrenci sonuç düşüncesi olumsuz olacağından öz yeterlilik düşüncesini etkiler (Bandura, 1997; Kiremit, 2006).

2.4.2. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura'ya (1997) göre bireyin öz yeterlik inançlarını besleyip destekleyen kaynak sayısının dört olduğunu belirtmektedir. Kaynakları sırayla da birinci kaynak olarak bireyin kendi yaşantısı ile elde ettiği başarılı performanslar (mastery experiences), ikincisi; başka yaşantılar yoluyla elde edilen dolaylı tecrübeler (vicariousian experiences), üçüncüsü; içinde yaşadığı çevrenin sözel iknası (verbal persuasion), dördüncüsü ise kişinin önceden yaşadığı fiziksel ve duygusal durumlar (physiological arousal).

Performans başarılarına bakılacak olursa kişiler eylemleri gerçekleştirir ve deneyimler kazanır. Deneyimlerin hepsi başarılı ile sonuçlanmayabilir. Bazen olumlu bazen olumsuz şekilde sonuçlanabilir. Birey yaptıklarının sonuçlarına göre hareket eder. Başarılı sonuç aldığı eylemlerini daha fazla tekrarlar ve yeterlilik inancı gelişir. Öz yeterliliğin gelişmesinde en önemli nokta kişinin yaşadığı deneyimlerdir. Başarılı deneyimler öz yeterliliği artırırken başarısız deneyimler ise öz yeterlilik inancının azalmasına neden olur (Bandura, 1986; Pajares, 2002).

Örneklendirecek olursak; Tarih derslerinde iyi bir performans sağlayan öğrenci yapılacak olan Tarih dersi sınavında yüksek bir not alacaktır. İlerideki yaşamında Tarih dersleri içeren alana yönelecektir. Tarih dersi konularında kendilerine verilen görevleri isteyerek alacak ve başarılı olacaktır. Aynı şekilde Tarih dersi sınavında düşük not alan öğrenci Tarih dersi ile ilgili alandan uzak duracak ve o dersleri almak istemeyecektir.

Dolaylı yaşantılar: Bandura (1994) öz yeterlilik inancı oluşturmak ve bunu güçlendirmek için önemli yollardan bir tanesi de sosyal modellerden oluşan dolaylı yaşantılar olduğunu belirtmiştir. İnsanlar sadece kendi yaşantılarına bakarak değil başka yaşamları da değerlendirerek ve onların yaşantılarından yola çıkarak öz yeterlilik inancını geliştirebilirler.

Özellikle başarılı olmuş insanların deneyimleri öz yeterlilik kazandırılması için diğer insanlara ilham kaynağı olması düşünülebilir. Yaşamlarında fazla deneyim

imkânı olmayan insanlar için başka insanların deneyimleri daha etkili olabilir (Kurbanoglu, 2004).

Kendisine yakın kişilerin yaşamlarındaki başarılar onları gözlemleyenlerin kendilerinde başarılı olma potansiyeli görebilmekteler. Tam tersi de mümkündür. Tüm denemelerine rağmen başarısız olan yaşam hikâyelerini gören kişi öz yeterlilik anlamında kendisini olumsuz yönde güdüleyecektir.

Sözel ikna: Bireylerin işi başarmaları için etkileyen unsurlardan olan sosyal çevrenin sözel ikna yönetimidir. Kurbanoglu (2004)'na göre sözel ikna kişinin sahip oldukları yetenekler ile ilgili olarak çevresindekilerin yapmış oldukları sözel değerlendirmelerdir. Kişinin çevresi tarafından bir iş yapması ile ilgili olarak gelen olumlu ya da olumsuz görüşler o işin yapılması için kişiye olumlu veya olumsuz anlamda etkileri bulunmaktadır. Çok güçlü bir etkisi olduğu söylenebilir. (Bandura, 1986; Pajares, 2002). Sözel ikna, kişilerin iş başarabilmeleri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bilinen bu etki kullanılmaktadır. İş yapmadan önce ve iş esnasında karşılaşılan zorluklar karşısında kişinin yanında olanları yapmış olduğu değerlendirmeler son derece önemlidir. Eğer işi başaracak güçte ve yetenekte oldukları yönünde ifadeler ile yaklaşırsa kişi o işi başarmak için öz yeterliliği kendinde bulacaktır.

Sözel iknada önemli noktalardan bir tanesi de ikna edici kişinin ne kadar güvenilir olduğudur. Eğer kişi güvenilir ise karşısındakinin öz yeterlilik derecesini yükseltecek ve işi başarısında olumlu katkı sağlayacaktır. Öz yeterlilik inançlarını etkileyen insanların da kendi öz yeterlilikleri oranında insanları etkilediği görülmektedir. Eğer öz yeterlilik inancı yüksek ise iş yapan kişileri olumlu eğer öz yeterlilik inancı düşük ise olumsuz yönde etkiledikleri görülmektedir.

Fizyolojik ve duygusal durumlar: Öz yeterlilik inancını etkileyen unsurlardan bir tanesi de kişinin fizyolojik ve duygusal durumlarıdır. Eğer kişi çok stresli bir durumda ise öz yeterlilik inancı düşük seviyelerde olacaktır. Aynı şekilde yorgun hisseden bir kişinin de öz yeterlilik inancı daha azalacaktır. Hareketli işleri yapacak kişiler fiziksel yorgunluklarını düşünerek yapmakta zorlanacaklarını hissedip o işi başarma konusunda yetersizlikler hissedebilir. Aynı şekilde kişinin içinde bulunduğu ruh hali de son derece önemlidir. Olumlu ruh halinde olan birey kendinde iş başarma isteğini fazla bulurken olumsuz ruh halinde olan ise tam tersi biçimde kendinde işi başarma yeterliliğini görmeyebilir. Öz yeterlilik inancını yükseltmek isteyenlerin strese

karşı korunması onları olumsuz ruh haline sokacak durumlardan uzak tutulması gerekmektedir (Bandura, 1994). Dikkat edilmesi gereken duygusal ve fiziksel tepkilerin ne kadar yoğun olduğu değil insanlar tarafından nasıl değerlendirildiğidir. Kişinin öz yeterlilik düzeyi yüksek ise fiziksel ve duygusal yoğunluğun onu olumsuz değil olumlu yönde etkilemesi demektir.

2.4.3. Öz Yeterlik İnancının İşlevleri

Yukarıda da belirtildiği gibi, “öz yeterlik inançları insanların kendileri için amaç belirleyebilmelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir” (Hazır-Bıkmaz, 2004).

Öz yeterlilik inançları insanların nasıl davranacaklarından nasıl hissedeceklerine kadar hatta nasıl motive olacaklarına kadar belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu inançları dört ana süreçte etkili olduğu görülmektedir. Bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma olarak söylenebilir (Bandura, 1994). Pajares (2002) öz yeterlilik inançlarının davranışları nasıl etkilediği konusuna şu şekilde açıklama getirmiştir. Öz yeterlilik, kişilerin yürüyeceği yolu belirler. Kişiler yapılacak işler ile ilgili nasıl hareket edeceklerini nasıl bir zorlukla karşılaşılırsa nasıl hareket edeceklerini bu sayede gösterirler. Öz yeterlilik inançları kişilerin iş esnasında oluşan strese ve güçlüklerle karşı direnç düzeyini ve işin başarılı olması halinde ise yaşayacakları mutluluk seviyelerini tayin eder. Öz yeterliliği yüksek bireyler yüksek performans başarıları gösterebilirler (Hollender, 2011).

Güçlü öz yeterlilik inancı olan insanların genellikle başarılı ve huzurlu oldukları görülmektedir. Kişi kendi yeteneklerine güveniyor ve inanıyorsa karşına çıkan problemlerden ders alıp kendini geliştirecek bir fırsat olarak görür. Olumsuzluklardan etkilenmediği gibi daha güçlenir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan kişiler kendilerine zor hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşma konusunda başarılıdırlar. Hedeflerine ulaşmak için gayret sarf ederler. Zorluklar ile mücadele edip başarısızlığı kabullenmezler. Başarısızlıkla karşılaşmaları halinde hemen kendilerini geliştirip başarılı olmak için gerekli bilgiye ve beceriye sahip olmak için çalışırlar. Başarısızlık ve engelleme ile karşılaşınca yeterlilik duygusunu kontrol edip

yenilenmesini sağlarlar. Eğer bir başarısızlık var ise bunun yetersiz bilgiden ve yeterince çaba gösterilmemesinden olduğunu düşünürler (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

Diğer taraftan kendi yeterliliklerinden ve yapacaklarından şüphe duyan kişiler hem hedef belirlemede hem de hedefe ulaşma için gayrette yetersiz kalmaktadırlar. Uğraştıkları işler ile ilgili olarak göstermiş oldukları çaba yetersiz düzeyde kalmaktadır. Kendi kapasitesinden şüphe eden kişi karşılaştığı zorluklar ile mücadele etmek yerine oluşan ya da oluşabilecek olumsuzluklara takılırlar. En ufak bir engelde hemen işi bırakırlar. Yeni bir iş tekrar öz yeterlilik inancı kazanmaları uzun zaman alabilir. Başarısızlıklarını o alanda yetenekli olmadıklarına bağlarlar.

2.5. Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlilik ile ilgili çalışmaların özel alanlarda olan görevlerde olduğunu Pajares (1997) de belirtmiştir. Öğretmen öz yeterliliği de bu özel alanlardan biridir. Öğretmenin öz yeterlilik inancını Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007),’de öğrencilerin istenilen davranışlara ulaştırma da kendine duymuş olduğu inanç olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Guskey ve Passaro (1994) ‘de öğretmenlerin etkili bir eğitim-öğretim yapma konusunda kendilerine güven duymaları olarak ifade etmiştir (Çapri ve Kan, 2006). Öz yeterlilik ile ilgili olarak Ashton ve Webb (1986) ile Gibson ve Dembo (1984) iki farklı boyutta incelemiştir. Bu boyutlar kişisel öğretim liderliği ve genel öğretmen yeterliliğidir. Kişisel öğretim liderliği, öğretmenin öğrencileri üzerinde olumlu değişiklikler yapmak için kendilerine güvenmeleridir. Genel öğretmen yeterliliği ise diğer değişkenlere bakılmaksızın öğretimin öğrencileri etkilemesine dair inanç olarak tanımlanmıştır (Ashton & Webb, 1986).

Öz yeterlilik inançları ile ilgili olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) tarafından bir araştırma yapılmış ve bu çalışmada öğretmen inançlarının öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, günümüzde diğer araştırmacıların da sıkça kullandıkları bir ölçek olan “Öğretmenlerin Öz yeterlik İnançları” adlı ölçek geliştirilmiştir. Türkçeye de Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmıştır. Bu ölçek 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “Öğrenci katılımını sağlama”, “Sınıf yönetimi”, ve “Öğretim stratejiler” olarak adlandırılmıştır.

2.5.1. Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğretmen Davranışlarına Etkisi

Öğretmenin öz yeterlilik inançlarının öğrenci başarısına etkisi olduğunu düşünen araştırmacılar konu ile ilgili olarak araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalara baktığımızda Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) de öğretmenin öz yeterlilik inançlarının öğrencinin motivasyonlarına, başarısına ve öğrencilerini öz yeterlilik inançlarına etkisi olduğunu tespit etmiştir. Öz yeterlilik inançları yüksek öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerini en iyi şekilde planlayıp hayat geçirmekte öğrencilerin ihtiyaçlarını çok iyi analiz edip onlara uygun eğitim yöntem ve teknikleri ile başarıyı artırmayı hedeflemektedirler. Gibson ve Dembo (1984) yapılan araştırmada kişisel öğretim yeterliliği ve genel öğretim yeterlilik inancı yüksek öğretmenlerin daha düşük olan öğretmenlere karşı öğrencilerin sorularına cevap verirken daha rahat oldukları ve öğrencilerin soruları karşısında daha fazla kendilerine güvenle cevap verdikleri görülmüştür. Aynı şekilde sınıfta ders işlerken daha fazla örneklendirme ve bilgiyle etkin bir öğretim sağladıklarını göstermiştir. Genel öğretim liderliği ve kişisel öğretim yeterliliği düşük öğretmenlerin yaşanan en ufak olumsuzlukta pes etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile ilgili araştırmalar farklı zaman dilimlerinde araştırmacıların konusu olmuştur. Aynı şekilde Lorsbach ve Jinks tarafından (1998) araştırma da Öz yeterlilik teorisi ve Öğrenme çevresi araştırmaları yapılmış ve öğrenme çevresinin düzenlenmesi ve öz yeterlilik arasındaki ilişki var mıdır sorusu araştırılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğretime bakışlarını direkt etkileyen bir unsur olduğunu öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin öğrenim ortamlarını düzenlemede daha başarılı olduğunu görmüşlerdir. Öz yeterliliği yüksek öğretmen hedefleri belirleyip o hedefe tüm öğrencilerini taşımak için eğitim ortamlarını farklılaştırmakta, öğrencilerini motive etmekte ve zamanı iyi kullanmaktadırlar (Kiremit, 2006). Bezer bir araştırmayı Woolfolk, Rosoff ve Hoy (1990) yapmış ve öğretmenlerin öz yeterliliklerini, sınıf yönetimlerini ve bunun öğrenci motivasyonu ile arasındaki ilişkiyi incelemişler. Araştırma sonucunda ise öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin öz yeterliliği düşük öğretmenlere oranla sınıf yönetiminde daha insani yaklaşımlar sergileyerek öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Özetle Öz yeterliliğin öğretmen davranışlarına etkisinin birçok açıdan incelediğini görmek mümkündür. Yukarıda birkaç araştırma sonucunu paylaşmakla birlikte bu sayının oldukça fazla olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmaların genel sonucuna baktığımızda öğretmenin öz yeterliliğini davranışlarına etkisinin olduğu ve öz yeterlilik inancı fazla olan öğretmenlerin etkili bir iletişim kurarak sınıflarını farklı eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve öğrencilerinin başarılı olabilmesi için hazır hale getirdiklerini söylemek mümkündür.

2.5.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenciler Üzerine Etkisi

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenci motivasyonlarını ve öğrencilere ait olan ürünleri etkilediği görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakacak olursak;

Anderson, Greene ve Loewen (1988)'te yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencinin öğrenmesi üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada öğretmen öz yeterlilik boyutları ele alınmış özellikle öz yeterliliğin bir boyutu olan kişisel öğretim yeterliliği düzeyinin öğrencilerin başarısına, düşüncelerine ve öz yeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma için kişisel öz yeterlilikleri farklı düzeyde olan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler belirlenen anlamda karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda öz yeterlilikleri yüksek öğretmenlerin dil becerilerine ve sosyal bilimler alanına giren derslerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Akt. Özerkan, 2007).

Benzer bir çalışmada Özerkan (2007), öğrencilerin sosyal bilgiler becerisi ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenin öz yeterlilik inancının, öğretmenin sınıfta ve sınıf dışarısında tüm faaliyetlerini etkilediğini tespit etmiştir. Özetle öğretmenin öz yeterlilik inancı ile akademik benlik kavramı arasında birbirini etkileyen durumlar vardır. Öz yeterlilik inancı yüksek olunca öğretmenin öğrencilere anlatacağı konuyu anlatmanın farklı yollarını ve yöntemlerini kullanarak öğrenmelerini sağlamakta ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Sonuç

olarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden akademik başarılarının arttığı görülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz yeterlilik inancı yüksek öğretmenlerin öğrencilerini başarılarının yüksek olduğu ayrıca öğrencilerini motive ettikleri ve akademik benlik kavramının da gelişmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca öz yeterlilik inancı yüksek öğretmenler kendileri geliştirmek içinde gayret göstermekte ve öğretmenlik niteliklerini sürekli olarak artırmaktadırlar. Alanı ile ilgili olarak kendilerini sürekli olarak yenilemektedirler.

2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimine Etkileri

Bandura'ya göre (1997), öz yeterliliği yüksek öğretmen farklı eğitim ortamları hazırlayarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak özel eğitim öğrencilerinin öğrenmesi için farklı eğitim planlaması yapacağından öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyacı olan farklılıkları sağlayabilir. Öğretmenin öz yeterliliği fazla ise kaynaştırma öğrencisinin sınıfında akranları ile beraber eğitim alabileceğine inanır ve gerekli eğitim ortamlarını onun için sağlar. Diğer taraftan öz yeterliliği düşük öğretmen kaynaştırma öğrencisinin akranları ile aynı ortamda bulunmasının sorun olacağını; onun sınıfta eğitim alamayacağını düşünebilir ve onu sınıfında istemeyebilir (Tschannen-Moran, Woolfolk and Hoy, 2007).

Bu teorinin doğruluğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Soodak ve Podell (1993) yaptıkları araştırma da öz yeterlilikleri yüksek olmayan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitim almalarına karşı olumsuz görüş bildirmektedirler. Bezer şekilde Soodak, Podell ve Lehman (1998) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime tabii tutulan öğrencilere ilişkin tutumlarını incelemiştir. Tutumları reddedici/kabul edici tutum ile tedirgin/sakin tutum olarak iki boyutta değerlendirmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının tutumlarını belirleyen önemli bir unsur olarak görülmüştür. Akdoğan (2009) da zihinsel engelliler öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde zihinsel engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Avcılar (2010) ilköğretim okullarında görevli sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yeteneklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmış ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji kazanımlarının yeterli düzeyde olmadığını görmüştür. Kaynaştırma eğitimi verilen öğrencilerin farklı eğitim yöntemleri ve bireysel metodlar ile eğitimlerinin yapılması gerektiren bireyler olduğunun bilinmesi açısından önemli bir araştırma sonucudur.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarını belirlemek üzere Camadan (2012)'de bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda; görev yapan öğretmenlerin öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının bazı demografik özelliklere göre kaynaştırmada yeterliklerinin belirlenmesini, kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığından ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren; araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar,2010) Araştırmamızın evrenini İstanbul ili Pendik ilçesinde çalışan 1844 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Son sınıf sınıf öğretmeni adayları için Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan 1240 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem; belirli bir evrenden, belirli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar,2010).Evren

içinden tesadüfî oransız küme örnekleme modeli ile 280 sınıf öğretmeni ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 180 son sınıf sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmadaki örneklem grubuna 300 adet anket gönderilmiş, 280 tam olarak doldurulan anketler değerlendirmeye alınmıştır. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 180 son sınıf sınıf öğretmeni adayı anketi doldurmuş ve değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımları

Öğretmen			
		F	%
Cinsiyet	Kadın	173	61,8
	Erkek	107	38,2
Mezun olunan lise türü	Anadolu L.	45	16,1
	Düz L.	165	58,9
	Fen L.	3	1,1
	Öğretmen L.	28	10,0
	Meslek L.	16	5,7
	İmam H.L.	14	5,0
	Süper L.	9	3,2
Öğrenim durumları	Lisans	271	96,8
	Lisansüstü	9	3,2
Sınıf mevcudu	0-34	32	11,4
	35-44	180	64,3
	45-...	68	24,3
Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma	Eğitim almış	135	48,2
	Eğitim almamış	145	51,8
Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma	Bulunmuş	65	23,2
	Bulunmamış	215	76,8

Tablo 1.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 173

(%61.8)'i kadın, 107 (%38.2)'si erkektir. Öğretmenlerin 45 (%16.1)'i Anadolu Lisesi, 165 (%58.9)'u Düz Lise, 3 (%1.1)'i Fen Lisesi, 28 (%10)'u Öğretmen Lisesi, 16 (%5.7)'si Meslek Lisesi, 14 (%5)'i İmam Hatip Lisesi, 9 (%3.2)'si de Süper Lise mezunudur. Öğretmenlerin 271 (%96.8)'i Lisans mezunu iken 9 (%3.2)'si lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin sınıf mevcutları 34 ve aşağısı olan 32 (%11.4), 35-44 arası olan 180 (%64.3), 45 ve üstü olan 68 (%24.3) öğretmen bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alan 135 (%48.2), eğitim almayan 145 (%51.8) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 65 (%23.2)'si Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmuşken 215 (%76.8)'i bulunmamıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2.Öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre dağılımları

Öğretmen Adayları			
		f	%
Cinsiyet	Kadın	146	81,1
	Erkek	34	18,9
Mezun olunan lise türü	Anadolu L.	73	40,6
	Düz L.	72	40,0
	Öğretmen L.	27	15,0
	Meslek L.	4	2,2
	İmam H. L.	4	2,2
Yaş	18-22	121	67,2
	23-26	59	32,8
Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma	Eğitim almış	39	21,7
	Eğitim almamış	141	78,3
Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma	Bulunmuş	53	29,4
	Bulunmamış	127	70,6
Kaynaştırma öğrencisi ile çalışma	Çalışmış	125	69,4
	Çalışmamış	55	30,6

Tablo 2.'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 146 (%81.1)'i kadın, 34 (%18.9)'u erkektir. Öğretmen adaylarının 73 (%40.6)'sı Anadolu Lisesi, 72 (%40)'ı Düz Lise, 27 (%15)'i Öğretmen Lisesi, 4 (%2.2)'si Meslek lisesi ve diğer 4 (%2.2)'si de İmam Hatip Lisesi mezunudur. Kaynaştırma eğitimi ile

ilgili eğitim alan 39 (%21.7), eğitim almayan 141 (%78.3) öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının 53 (%29.4)'ü Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmuşken 127 (%70.6)'sı bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının 125 (%69.4)'ü kaynaştırma öğrencileriyle çalışmışken 55 (%30.6)'sı çalışmamıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak gerekli izinler elde edilmiş ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf sınıf öğretmeni adaylarına Kişisel Bilgi Formu, Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ) ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) uygulanarak veriler elde edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', Berryman ve Neal (1980) tarafından geliştirilen orijinal adı 'The Cross Validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS)' olan 18 sorulu Atay (1995) tarafından Türk kültürüne uyarlanan 'Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ)' ve Hollender (2011) tarafından geliştirilen 24 sorulu orijinal adı 'the Teacher Efficacy for Inclusion Scale (TEI)' olan Meral ve Bilgiç (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan 'Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)' kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, sınıf öğretmenleri ve son sınıf sınıf öğretmeni adayları hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, mezun olunan lise türü, yaş, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma soruları ile 18 maddeli Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği soruları ile 24 maddeli üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma ve kaynaştırma öğrencisi ile çalışma değişkenleri yer almaktadır.

Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ), 18 maddeli bir ölçektir. Ölçek (1)

Hiç katılmıyorum – (2) Katılmıyorum – (3) Kararsızım - (4) Katılıyorum - (5) Tamamen Katılıyorum kategorilerinden oluşan 5’li Likert tipi ölçektir. Geçerlik çalışmalarında temel eksen faktörü analizi prosedürü yoluyla yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri örneklemelerinde güvenilirlik ve geçerlikleri incelenmiştir. Geçerlik çalışmalarında Öğrenme Kapasitesi, Genel Kaynaştırma, Şiddetli Engelli Olma, Sosyal Davranış olmak üzere ölçeğin dört faktörlü yapısı olduğu bulunmuştur. Faktörlerle toplam ölçek puanları korelasyonları 81 ile 86 Aralığında olduğu görülmüştür. Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları toplam ölçek puanı için iki örnekte sırasıyla 0.89 ve 0.88 bulunmuştur. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış formunun güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa değeri 86 olduğu görülmüştür (Atay, 1995).

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ), 24 maddeli tek faktörlü bir ölçektir. Ölçek (1) Hiç yapamam – (2) Yapamam – (3) Kısmen yapabilirim - (4) Yapabilirim - (5) Yüksek olasılıkla yapabilirim kategorilerinden oluşan 5’li Likert tipi ölçektir. Orijinal ölçekte tek faktör toplam varyansın %66’sını açıkladığı ve faktör yüklerinin 53 ile 77 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ölçüt bağıntılı geçerlik hesaplanmış ve .83 bulunmuştur. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış formunun güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa katsayısı .96, iki yarı güvenilirliği .93 olduğu görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve tek faktörlü yapının olduğu görülmüştür. Uyum iyilikleri sonuçları ($X^2/sd=4.06$, $RMSEA=.09$, $SRMR=.05$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$, $CFI=.97$) ölçeğin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Belirtilen sonuçlar doğrultusunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilebilir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada elde edilen verilerde kayıp veri ve uç değerler olup olmadığı SPSS 20 programında incelenmiştir. 302 öğretmene ve 206 öğretmen adayına ait verilerde kayıp veri bulunmadığı görülmüştür. Tek değişkenli uç değerleri incelemek için ise standart z değerleri ele alınmıştır. 302 öğretmene ait puanların z değerlerinden 22 tanesi, 206 öğretmen adayına ait puanların z değerlerinden 26 tanesi [-3, +3]

aralığında olmadığı için veri setinden çıkarılmıştır. Sonuçta 280 öğretmen ile 180 öğretmen adayı ile çözümlenmelere devam edilmiştir.

Entegresyona Karşı Tutum Ölçeğinden ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden alınan puanların dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediği betimsel istatistikler ve Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. Tablo 3.'te Betimsel İstatistikler sunulmuştur.



Tablo 3. Entegresyona Karşı Tutum Ölçeğinin ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

	Entegresyona Karşı Tutum Ölçeği		Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği	
	Öğretmen	Öğretmen Adayı	Öğretmen	Öğretmen Adayı
Öğrenci Sayısı	280	180	280	180
Ortalama	58,13	69,36	90,16	96,23
Ortanca	59	69,50	90	95
Tepe değęer	60	57	94	94
Standart Sapma	8,42	9,96	12,31	11,38
Varyans	70,97	99,1	151,46	129,59
Çarpıklık Katsayısı	-,05	,001	,23	,39
Basıklık Katsayısı	,09	-,99	-,05	-,64
En Düşük Puan	34	49	54	77
En Yüksek Puan	83	90	120	120

Betimsel istatistikler incelendiğinde, merkezi eğilim ölçülerini oluşturan aritmetik ortalama, ortanca ve tepedeğęer değęerlerinin her iki ölçek puanlarında da birbirlerine oldukça yakın değęerler aldığı görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde katsayıların ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde bulunması dağılımın normalden sapmadığını belirtmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Her bir ölçek puan dağılımlarının normal dağılımdan sapmadığı ifade edilebilir.

Entegresyona Karşı Tutum Ölçeğinden ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden alınan puanların dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile de incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi bulguları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Entegresyona Karşı Tutum Ölçeğinden ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Bulguları

	Değerler	Entegresyona Karşı Tutum Ölçeği	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği
Öğretmenler	N	280	280
	\bar{x}	58,13	90,16
	ss	8,42	12,31
	Kolmogorov-Smirnov Z	,87	,95
	p	,43	,32
Öğretmen Adayları	N	180	180
	\bar{x}	69,36	96,23
	ss	9,96	11,38
	Kolmogorov-Smirnov Z	1,46	1,15
	p	,08	,14

Tablo 4. 'te görüldüğü üzere öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Entegresyona Karşı Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımının normal dağılımdan manidar şekilde farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda manidar fark bulunmamıştır ($p > .05$). Elde edilen puanların dağılımının normal dağılım olduğu görülmüştür.

Bağımsız değişkenlere göre ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği betimsel istatistikler ve Kolmogorov Smirnov testler ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular ekte verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarının ve kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin cinsiyete göre manidar bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi, sınıf mevcuduna göre manidar bir fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA, mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark olup olmadığı Tek yönlü ANOVA testinin non-parametriği olan Kruskal Wallis-H testi, öğrenim durumlarına göre manidar bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testinin non-parametriği olan Mann Whitney-U testi (mezun olunan lise türü ve öğrenim durumları gruplarında oldukça küçük değerler yer aldığı için non-parametrik testler kullanılmıştır), Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma ve üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile çözümlenmiştir.

Son sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının ve kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin cinsiyete, yaşa, kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma, üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmalarına göre manidar bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi, mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark olup olmadığı Tek yönlü ANOVA testinin non-parametriği olan Kruskal Wallis-H testi (mezun olunan lise türü gruplarında oldukça küçük değerler yer aldığı için non-parametrik testler kullanılmıştır) ile çözümlenmiştir.

Son sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile çözümlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasında ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı analiziyle belirlenmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgularına yer verilmiştir. Bulgular, amaçların diziliş sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarının cinsiyete göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-testi		
					t	Sd	p
Kadın	173	57,73	8,03	,61	-,99	278	,32
Erkek	107	58,77	9,02	,87			

Tablo 5.'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarının mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anadolu L.	45	135,41			
Düz L.	165	141,98			
Fen L.	3	150,33			
Öğretmen L.	28	155,98	3,09	6	.80
Meslek L.	16	114,09			
İmam H.L.	14	134,82			
Süper L.	9	143,17			

Tablo 6.'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutum puanlarının sıralamalar ortalamaları mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermemektedir. ($X^2=3,09$; $p>.05$).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarının öğrenim durumlarına göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Bulguları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Lisans	271	140,44	38060,5			
Lisansüstü	9	142,17	1279,5	1204,5	-,06	,95
Toplam	280					

Tablo 7'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutum puanları öğrenim durumlarına göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($U=1204,5$; $p>.05$).

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarının sınıf mevcuduna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	12,27	2	6,13	,09	,92
Gruplariçi	19789,1	277	71,44		
Toplam	19801,37	279			

Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları sınıf mevcuduna göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($F=.09$; $p>.05$).

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin cinsiyete göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Kadın	173	89,49	11,73	,61	-1,17	278	,24
Erkek	107	91,26	13,17	,87			

Tablo 9’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türü Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Anadolu L.	45	132,31			
Düz L.	165	138,00			
Fen L.	3	123,83			
Öğretmen L.	28	151,61	6,51	6	.37
Meslek L.	16	185,38			
İmam H.L.	14	128,64			
Süper L.	9	136,89			

Tablo 10’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutum puanlarının sıralamalar ortalamaları mezun olunan lise türüne göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=6.51$; $p>.05$).

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Öğrenim Durumlarına Göre Manidar Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin öğrenim durumlarına göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi bulguları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Bulguları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Lisans	271	139,48	37800			
Lisansüstü	9	171,11	1540	944	-1,15	.25
Toplam	280					

Tablo 11’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri puanlarının öğrenim durumlarına göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($U=944$; $p>.05$).

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin sınıf mevcuduna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	406,49	2	203,24		
Gruplarıçi	41849,96	277	151,08	1,34	,26
Toplam	42256,44	279			

Tablo 12’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri sınıf mevcuduna göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($F=1,34$; $p>.05$).

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Eğitimi Var	135	91,84	12,20	1,05	2,22	278	.03
Eğitimi Yok	145	88,6	12,23	1,02			

Tablo 13'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almış sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=91.84$), kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almamış sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{X}=88.6$) daha yüksektir.

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Bulunmuş	65	93,52	13,06	1,62	2,54	278	.01
Bulunmamış	215	89,15	11,92	,81			

Tablo 14'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre manidar bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Üniversite

yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmuş sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=93.52$), Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmamış sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{X}=89.15$) daha yüksektir.

4.11. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Son sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının cinsiyete göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Kadın	146	69,73	10,24	,85	1,04	178	,30
Erkek	34	67,76	8,56	1,47			

Tablo 15’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.12. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Anadolu L.	73	92,82			
Düz L.	72	95,4			
Öğretmen L.	27	70,3	5,84	4	.21
Meslek L.	4	111,5			
İmam H. L.	4	75,38			

Tablo 16’da görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutum puanlarının sıralamalar ortalamaları mezun olunan lise türüne göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=5.84$; $p>.05$).

4.13. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Yaşa Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının yaşa göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Yaşa Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
18-22	121	68,84	9,77	,89	-,99	178	,32
23-26	59	70,41	10,32	1,34			

Tablo 17’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları yaşa göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.14. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Eğitimi Var	39	74,97	11,17	1,79	3,69	52,51	,001
Eğitimi Yok	141	67,8	9,03	,76			

Tablo 18’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=74.97$), kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almamış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{X}=67.8$) daha yüksektir.

4.15. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Bulunmuş	53	73,13	9,55	1,31	3,38	178	,001
Bulunmamış	127	67,78	9,73	,86			

Tablo 19’da görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre manidar bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmuş son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=73.13$), üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmamış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{X}=67.78$) daha yüksektir.

4.16. Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin cinsiyete göre incelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin cinsiyete göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Kadın	146	96,47	11,67	,97	,6	178	,55
Erkek	34	95,18	10,17	1,74			

Tablo 20’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.17. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türü Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin mezun olunan lise türüne göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi bulguları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anadolu L.	73	88,42			
Düz L.	72	96,24			
Öğretmen L.	27	82,67	9,15	4	.06
Meslek L.	4	134,5			
İmam H. L.	4	34,13			

Tablo 21’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin puanlarının sıralamalar ortalamaları mezun olunan lise türüne göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($X^2=9.15$; $p>.05$).

4.18. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin yaşa göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Yaşa Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
18-22	121	95,97	10,92	,99	-,42	178	,67
23-26	59	96,75	12,36	1,61			

Tablo 22’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri yaşa göre manidar bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.19. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	sd	p
Eğitimi Var	39	105,92	13,41	2,15	5,43	48,17	,000
Eğitimi Yok	141	93,55	9,14	,77			

Tablo 23’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=105.92$), kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim almamış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{X}=93.55$) daha yüksektir.

4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Bulunmuş	53	100,62	12,35	1,7	3,45	178	,001
Bulunmamış	127	94,4	10,47	,93			

Tablo 24’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma durumuna göre manidar bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmuş son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=100.62$), Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunmamış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{X}=94.4$) daha yüksektir.

4.21. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Staj Uygulamalarında Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre manidar bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliklerinin Staj Uygulamalarında Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Çalışmış	125	97,87	9,89	,88	2,64	80,19	,010
Çalışmamış	55	92,49	13,59	1,83			

Tablo 25’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının

kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre manidar bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisiyle çalışmış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamaları ($\bar{X}=97.87$), staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisiyle çalışmamış son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeği puan ortalamalarından ($\bar{X}=92.49$) daha yüksektir.

4.22. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin manidar olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı bulguları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği Puanları İle Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Bulguları

Değişkenler	N	r	p
Kaynaştırmaya karşı tutum puanları			
Kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri puanları	280	.254	.000

Tablo 26’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde manidar bir ilişki bulunmaktadır ($r=.254$; $p < .05$).

4.23. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutumları İle Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkinin manidar olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı bulguları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Son Sınıf Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği Puanları İle Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Puanları Arasında İlişki Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Bulguları

Değişkenler	N	r	p
Kaynaştırmaya karşı tutum puanları			
Kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri puanları	180	.559	.000

Tablo 27’de görüldüğü üzere son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasında olumlu yönde orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmaktadır ($r=.559$; $p<.05$).

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmamızda sınıf öğretmenleri ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimleri yeterliliklerini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmamızın amacı; Sınıf öğretmeni ve son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim durumlarına ve sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim durumlarına ve sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu tespitlerin yapılabilmesi için araştırma modelimize uygun analizler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ)’ ve ‘Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)’ den elde edilen veriler; Kolmogorov Smirnov testi, t-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmamızın sonuçlarına bakacak olursak;

- Kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi almayanlara oranla genel yeterliliklerin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.
- Yaş değişkenin; kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerine öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.
- Cinsiyet değişkenin; kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerine öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.
- Mezun olunan lise türü değişkenin; kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerine öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.
- Sınıf Mevcutları Değişkenine göre; kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerine öğretmenler üzerinde farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.
- Mezun olunan üniversite türü değişkenin; kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerine öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığı, ancak kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma ve üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Dolabci (2013) kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adaylarının bu eğitimi almayan öğretmen adaylarına oranda kullanılan yöntem ve teknikleri bilme ve ölçme değerlendirme yapabilme ve genel yeterlilikleri açısından farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızda aynı şekilde kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi almayanlara oranla genel yeterliliklerin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakılacak olursa kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adayları ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almamış öğretmen adayları arasında kaynaştırma yeterlilikleri arasında yüksek oranda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak Karacaoğlu (2008) ve Ekşi (2010)'nin yaptığı çalışmalarda araştırma sonuçlarımızla aksi yönde sonuçlar buldukları görülmüştür. Aynı şekilde Şahbaz ve Kalay (2010)'ın yapmış olduğu araştırmada kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alan öğretmen adayları ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almayan öğretmen adayları arasında farklılıklar olmadığını göstermiştir. Dolabci (2013) tarafından yapılan araştırmada; kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlere oranla kaynaştırma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri bilme ve ölçme değerlendirme yapabilme becerilerini daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda aynı şekilde kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi almayanlara oranla genel yeterliliklerin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sadece eğitim alınmaması da değil kaynaştırma eğitimi yapılan ortamlarda bulunmanın bile yeterliliklerinin artmasına neden olmaktadır.

Araştırmamızda son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri yaşa göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yaş değişkeni ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını Sarı ve Bozgeyikli (2003)'nin araştırmasında

ve benzer şekilde Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), Bilen (2007) ve Ekşi (2010)'nin yaptığı çalışmalarında da görmek mümkündür. Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalarda da aksine yaş değişkeni ile kaynaştırma eğitimin yeterlilikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu gösteren araştırmalarda vardır. Özdemir ve Ahmetoğlu (2011)'nin yapmış oldukları araştırmada kaynaştırma yeterlilikleri ile yaşlarının doğru oranlı olarak arttığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilikleri artmaktadır. Karacaoğlu (2008) ve Ünal (2010)'da yapmış oldukları araştırmalarda benzer sonuçlar bulmuşlardır. Yaşları artan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilikleri de artmaktadır.

Araştırmamızda son sınıf sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırma bulguları farklılıklar göstermektedir. Dolabci (2013) erkek öğretmen adaylarının öğrenciler ile karşılaştıklarında kadın öğretmen adaylarına göre özel eğitim ihtiyacı duyan bireyleri tanıdıklarını, kadın öğretmen adaylarının da kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulamalarını erkek öğretmen adaylarına göre daha dikkatli biçimde uyguladıklarını tespit etmiştir. Cinsiyet ile ilgili kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Camadan (2012), Chopra (2008) ve El-Ashry (2009)'nin araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının daha yeterli olduğunu tespit etmişler buna karşın, Kuzu (2011) ile Güven ve Çelik (2011)'in yaptığı araştırmalarda ise kadın öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak . Dağlar (2011), Berk ve Ark. (2009), Sarı ve Bozgeyikli (2003) ile Şahbaz ve Kalay (2010)'ın yapmış oldukları araştırmalarda ise cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri için farklılık oluşturmadığı yönündedir.

5.3.Öneriler

5.3.1.Araştırmacılara Öneriler

- Kaynaştırma eğitimlerinin uygulamaları sınıf öğretmenliği dışında kalan branşlarda da araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sırasında verilen kaynaştırma eğitimlerinin yeterliliği araştırılabilir. Uygulamadaki örneklerle zenginleştirilmiş bir kaynaştırma programı önerilebilir.
- Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yapmış oldukları eğitimsel uygulamalar araştırılmalıdır.
- Eğitim Fakültelerinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili verilen derslerin etkinliği araştırılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığının kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapmış olduğu yasal düzenlemeler ve uygulanma düzeyi araştırılmalıdır.
- Okul yöneticilerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeyleri ve öğretmenlere liderlik etme becerileri araştırılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığının Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili araç-gereç materyal geliştirme düzeyleri ve bunların eğitimde kullanılma derecesi araştırılmalıdır.

5.3.2.Uygulayıcılara Öneriler

- Diğer ülkelerde kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları karşılaştırılabilir. Bu şekilde daha etkin uygulamaların yapılması söz konusu olabilir.
- Kaynaştırma eğitimi verilen öğrenci velilerinin eğitim ile ilgili görüşleri araştırılarak görüşleri doğrultusunda iyileştirmeler yapılabilir.
- Kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlerin yaşadığı problemler ile ilgili araştırma yapılmalı ve problemlerin ortadan kaldırılması için gerekli önlemler alınabilir.
- Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili yöneticilerin bilgilendirmesi sağlanmalı ve mesleki çalışma dönemlerinde konu ile ilgili eğitimler yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişi Ağı (EBA)'da kaynaştırma eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve örnek uygulamalar dijital olarak paylaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). *Öz Yeterlik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine*.http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf (18 Ocak 2012).
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli İlköğretim Öğrencilerine Sunulan Destek Eğitim Odası Sürecinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete, A. G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (ed.), *Türkiye’de Özel Eğitim* (313-359). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Akçamete, A. G., Kargın, T., Batu, S. Ve Uysal, A. (2009). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar, Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi Ve BEP, Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme*. A. G. Akçamete (Ed.). *Özel Eğitim*. (S. 29-139). Ankara: KÖK Yayıncılık
- Akdoğan, F. E. (2009) *Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları Ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). *Bilgisayar Öğretmenliği İçin Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,29, 1-8.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making A Difference: Teachers’ Sense Of Efficacy And Student Achievement*. New York, Longman.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).

- Atay, M. (1995). Özürlü Çocukların Normal Yaşlıları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek Ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz, 483-497.
- Avcı, N. (1999). Normal Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklar Ve Kaynaştırılmalarına İlişkin Tutumlarını Ve Yeterliliklerini Değiştirmede Farklı Eğitim Tekniklerinin Etkisinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avcılar, D. (2010) Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior*, (Vol. 4, Pp. 71-81). New York: Academic Press [Http://Www.Uky.Edu/~Eushe2/Bandura/Banency.Html](http://Www.Uky.Edu/~Eushe2/Bandura/Banency.Html) Adresinden Elde Edildi.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (2002). *Self-Efficacy In Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Başgöl, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik metaforik algılarının incelenmesi*. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi.
- Battal, İ. (2007) Sınıf Öğretmenlerinin Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, S. ve Kırcaali, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi*(1. Baskı). Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138
- Canöz, Ş. (2009). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*. H. Avcıoğlu (Ed.), İlköğretimde Özel Eğitim İçinde (S.1-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30(137).
- Çapri, B. ve Kan A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48–61.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 4058 Sayılı Onay Kanunu 11 Aralık 1994 Gün Ve 22138 Sayılı Resmi Gazete. (3 Mart 2016)

- Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 749-770.
- Diken , H.İ. (2013). *İlköğretimde Kaynaştırma*, Ankara. Pegem Akademi
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*(1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, S. (2013) Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dolabci, S. (2013) Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gibson, S. Ve Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal Of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.

- Guskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, And Attitudes Toward The Implementation Of Instructional Innovation. *Teaching And Teacher Education*,4, 63–69.
- Güçlü, N. (2002). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147,
- Gül, O., S. Ve Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*. 40 (180), 169-195
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnançları Ve Etkili Fen Dersine İlişkin Görüşler. *Eğitim Araştırmaları*, 6 (25), 34–44.
- Hazır-Bıkmaz, F.(2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 172-180.97
[Http://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimler/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/Bikmaz.Html](http://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimler/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/Bikmaz.Html) Adresinden Elde Edildi.
- Hollender, I. (2011) *The Development And Validation Of A Teacher Efficacy For Inclusion Scale (Unpublished Doctoral Dissertation., The City University Of New York.*
- Hoy, A. W. (2000). *Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching.In Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- İftar Tekin, E.(2008). *Davranış Ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*(1. Baskı).Ed.: Elif İftar Tekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

- Karacaoğlu, Ö.C. (2008a). Öğretmen yeterlikleri algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, V .1.(70-97)
- Karaküçük Oral, Suna ve Oral, E. (2007). *Eğitim Psikolojisi*(1. Baskı). (Ed.: Kurtman Ersanlı Ve Ersin Uzman). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın T. (2004) Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2) 1-13
- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2002, 3 (2) 27-39.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50
- Kırcaali-İftar, G. (1998).(a)*Kaynaştırma ve Destek Eğitim Hizmetleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim İçinde (S.17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kırcaali-İftar, G. (1998). (b)*Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim, 1 - 1 4 Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kızıltepe Avanoğlu, Z. (2004). *Öğretişim* (Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım) (1. Baskı). İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Kiremit, H. (2006) Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kiremit, H. Ö., ve Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54.
- Kocaman, A. (2015). Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya

- Korkut, K. (2009) Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kuğu, S. (2011). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnanç Ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227. [Http://www.academia.edu](http://www.academia.edu) Adresinden Elde Edildi.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 17, Ankara
- Kuzu, S. (2011). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H.D. (1999). Teaching special students in general education classrooms. New Jersey: Prentice Hall.
- Lorsbach, W. and Jinks, J. (1998). Self-Efficacy Theory and Learning Environment Research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- MEB (1997). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (12 Ocak 2018).
- MEB (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, [Http://sileram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/19/966558/icerikler/kaynastirmaegitimi_152937.html](http://sileram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/19/966558/icerikler/kaynastirmaegitimi_152937.html) (12 Ocak 2016).

- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*.
[Http://Orgm.Meb.Gov.Tr/](http://Orgm.Meb.Gov.Tr/)(11Mart 2016).
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006 Tarih Ve 26184 Sayılı Resmî Gazete.https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/10111226_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_Son.Pdf (12 Nisan 2016).
- MEB. (2013). *Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Birlikte Başarıyoruz Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*
[Https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.Pdf](https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.Pdf) (15 Nisan 2016).
- Meral, B.F. ve Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeyarılama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* [Online],92, 253-263
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Pratical application and interpretation* (3. bs.). CA: Pyczak Publishing.
- Nizamoğlu, N. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Orel, A. , Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(1), 23-33.
- Önder, M. (2007) Sınıf Öğretmenlerini Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamalarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Özbaba, N. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerin Ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmasına) Karşı

Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, S.M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.

Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları ve Mesleki Deneyimleri Açısından Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1); 68-74.

Özerkan, E. (2007) Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özgüven, İ. E. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*(2. Baskı). Ankara: Pdrem Yayınları.

Özokçu, O. (2014). *Özel Eğitim*. S. Vuran (Ed). Kaynaştırma Uygulamaları. (S.81-107).

Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy Beliefs In Academic Contexts: An Outline*. Retrieved October, 31, 2003. [Http://Www.Uky.Edu/~Eushe2/Pajares/Efftalk.Html](http://Www.Uky.Edu/~Eushe2/Pajares/Efftalk.Html) Adresinden Elde Edildi.

Sarı, H. (2002). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 163-182

- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine İlişkin Yeterlilik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*(14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy And Student Problem As Factors İn Special Education Referral. *The Journal Of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, And School Attributes As Predictors Of Teachers' Responses To İncusion. *The Journal Of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*(6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2004) Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*5 (2) 15-23
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Kök Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık. Ankara
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. ve Ünsal, P. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*,5(2), 51-64
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(19),116-135.

- Şahin, N. (1992). Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi 3. sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tas, Ş. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde eğitim teknolojileri kullanım durumları, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Tohum Otizm Vakfı. (2011). *Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*.[Http://Www.Tohumotizm.Org.Tr/Pdf/Egitimin_Durumu.Pdf](http://www.Tohumotizm.Org.Tr/Pdf/Egitimin_Durumu.Pdf) (2 Nisan 2016).
- Topçu,E. ve Katılmış,A. (2013). Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri. *Sakarya University Journal Of Education*, 3 (3), 48-81
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents Of Self-Efficacy Beliefs Of Novice And Experienced Teachers. *Teaching And Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Uçar, E. Ve Yeşilyaprak, B. (2011). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* (7. Baskı). (Ed.: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Varış, F. (1994). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler, Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Varol, N. (1996). Aile Eğitimi Çalışmalarının Planlanması, Eğitim ve Bilim, Sayfa 31-37.

Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40, 169-195.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' Sense Of Efficacy And Their Beliefs About Managing Students. *Teaching And Teacher Education*, 6(2), 137-148.

Yekeler, B. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Bazı Psiko Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.



EKLER

Ek -1

Sınıf Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeğinden Ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

	Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği		Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği		Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği		Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği	
	Öğretmenler				Öğretmen Adayları			
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Öğrenci Sayısı	173	107	173	107	146	34	146	34
Ortalama	57,73	58,77	89,49	91,26	69,73	67,76	96,47	95,18
Ortanca	58	60	89	91	69	70	95,5	93
Tepe değer	51	60	80	94	65	57	94	89
Standart Sapma	8,03	9,02	11,73	13,17	10,24	8,56	11,67	10,17
Varyans	64,52	81,44	137,56	173,46	104,92	73,34	136,11	103,48
Çarpıklık Katsayısı	,071	-,24	,18	,24	-,06	,24	,33	,76
Basıklık Katsayısı	,24	-,01	,22	-,42	-1,02	-,92	-,79	,60
En Düşük Puan	35	34	54	64	49	56	77	78
En Yüksek Puan	81	83	120	120	90	84	120	120

Ek -2

Sınıf Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeğinden Ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Bulguları

		Değerler	Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği
Öğretmenler	Kadın	N	173	173
		\bar{x}	57,73	89,49
		ss	8,03	11,73
		Kolmogorov-Smirnov Z	,75	,69
		p	,62	,72
	Erkek	N	107	107
		\bar{x}	58,77	91,26
		ss	9,02	13,17
		Kolmogorov-Smirnov Z	,90	,62
		p	,39	,83
Öğretmen Adayları	Kadın	N	146	146
		\bar{x}	69,73	96,47
		ss	10,24	11,67
		Kolmogorov-Smirnov Z	1,17	,98
	Erkek	p	,13	,29
		N	34	34
		\bar{x}	67,77	95,18
		ss	8,56	10,17
		Kolmogorov-Smirnov Z	,94	,84
		p	,34	,48

Ek -3

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Ve Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği Puanları				
	Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma		Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma	
	Eğitim Almış	Eğitim Almamış	Bulunmuş	Bulunmamış
Öğrenci Sayısı	135	145	65	215
Ortalama	91,84	88,6	93,52	89,15
Ortanca	92,00	88	96	89
Tepe değer	96	94	96	94
Standart Sapma	12,20	12,24	13,06	11,92
Varyans	148,94	149,74	170,47	142,02
Çarpıklık Katsayısı	,16	,31	-,18	,35
Basıklık Katsayısı	-,2	,19	-,39	,27
En Düşük Puan	64	54	62	54
En Yüksek Puan	120	119	118	120

Ek -4

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Ve Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Bulguları

		Değerler	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği
Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma	Eğitim Almış	N	135
		\bar{x}	91,84
		<i>ss</i>	12,20
		Kolmogorov- Smirnov Z	,90
		p	,39
	Eğitim Almamış	N	145
		\bar{x}	88,6
		<i>ss</i>	12,24
		Kolmogorov- Smirnov Z	,69
		p	,73
Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma	Bulunmuş	N	65
		\bar{x}	93,52
		<i>ss</i>	13,06
		Kolmogorov- Smirnov Z	,8
		p	,55
	Bulunmamış	N	215
		\bar{x}	89,15
		<i>ss</i>	11,92
		Kolmogorov- Smirnov Z	1,01
		p	,26

Ek - 5

Öğretmen Adaylarının Yaşa, Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Ve Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunma Durumuna Göre Entegresyona Karşı Tutum Ölçeğinden Ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Entegresyona Karşı Tutum Ölçeği Puanları						
	Yaş		Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma		Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma	
	18-22	23-26	Eğitim Almış	Eğitim Almamış	Bulunmuş	Bulunmamış
Öğrenci Sayısı	121	59	39	141	53	127
Ortalama	68,84	70,41	74,97	67,8	73,13	67,78
Ortanca	68	70	82	68	73	68
Tepe değer	57	62	82	57	85	57
Standart Sapma	9,77	10,32	11,17	9,03	9,55	9,73
Varyans	95,53	106,52	124,87	81,59	91,15	94,67
Çarpıklık Katsayısı	,04	-,1	-,79	,07	-,25	,10
Basıklık Katsayısı	-1,35	-,34	-,73	-,77	-1,14	-,90
En Düşük Puan	50	49	50	49	56	49
En Yüksek Puan	85	90	87	90	87	90

Ek -6

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği Puanları						
	Yaş		Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma		Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma	
	18-22	23-26	Eğitim Almış	Eğitim Almamış	Bulunmuş	Bulunmamış
Öğrenci Sayısı	121	59	39	141	53	127
Ortalama	95,97	96,75	105,92	93,55	100,62	94,39
Ortanca	94	96	111	94	97	94
Tepe değer	94	96	114	94	96	94
Standart Sapma	10,92	12,36	13,41	9,14	12,35	10,47
Varyans	119,31	152,71	179,81	83,46	152,51	109,65
Çarpıklık Katsayısı	,4	,38	-,68	,25	,19	,38
Basıklık Katsayısı	-,58	-,76	-,77	-,61	-,99	-,63
En Düşük Puan	77	78	78	77	78	77
En Yüksek Puan	120	120	120	112	120	119

Ek -7

Öğretmen Adaylarının Yaşa, Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma, Üniversite Yıllarında Özel Eğitim Öğrencilerine İlişkin Eğitim Veren Yerlerde Bulunmalarına Göre Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeğinden Ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Bulguları

		Değerler	Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği
Yaş	18-22	N	121	121
		\bar{x}	68,84	95,98
		ss	9,77	10,92
		Kolmogorov-Smirnov Z	1,34	,93
		p	,06	,36
	23-26	N	59	59
		\bar{x}	70,41	96,75
		ss	10,32	12,36
		Kolmogorov-Smirnov Z	,62	1,04
		p	,84	,23
Kaynaştırma eğitimiyle ilgili eğitim alma	Eğitim Almış	N	39	39
		\bar{x}	74,9744	105,92
		ss	11,17442	13,41
		Kolmogorov-Smirnov Z	1,549	1,17
		p	,061	,13
	Eğitim Almamış	N	141	141
		\bar{x}	67,8014	93,55
		ss	9,03265	9,14
		Kolmogorov-Smirnov Z	1,119	,81
		p	,163	,52
Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulunma	Bulunmuş	N	53	53
		\bar{x}	73,1321	100,62
		ss	9,54753	12,35
		Kolmogorov-Smirnov Z	,801	1,05
		p	,543	,22
	Bulunmamış	N	127	127
		\bar{x}	67,7795	94,39
		ss	9,72961	10,47
		Kolmogorov-Smirnov Z	1,501	,95
		p	,422	,32

Ek -8

Öğretmen Adaylarının Staj Uygulamalarında Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışma Durumuna Göre Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Öğretmen adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği Puanları		
Kaynaştırma öğrencisiyle çalışma		
	Çalışmış	Çalışmamış
Öğrenci Sayısı	125	55
Ortalama	97,87	92,49
Ortanca	96	87
Tepe değer	96	84
Standart Sapma	9,89	13,59
Varyans	97,74	184,66
Çarpıklık Katsayısı	,49	,77
Basıklık Katsayısı	-,35	-,74
En Düşük Puan	78	77
En Yüksek Puan	120	120

Ek -9

Öğretmen adaylarının staj uygulamalarında kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumunagöre Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden alınan Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Bulguları

		Değerler	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği
Kaynaştırma öğrencisiyle çalışma	Çalışmış	N	125
		\bar{x}	97,87
		ss	9,89
		Kolmogorov-Smirnov Z	1,24
		p	,09
	Çalışmamış	N	55
		\bar{x}	92,49
		ss	13,59
		Kolmogorov-Smirnov Z	1,4
		p	,07



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.6591601

09.05.2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Uğur İsmail GİRGIN

İlgi: a) 04.05.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 09.05.2017 tarih ve 6535144 sayılı oluru.

"Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmar Ötügen Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgib34@meb.gov.tr

A. BALTA VIHİKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksizlensipn.meb.gov.tr/evraksizlen> adresinden 21a8-b0f1-39c9-b6c0-d7b6 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6535144

09/05/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 04.05.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.05.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Uğur İsmail GİRGIN'in "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Pendik ilçesinde bulunan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine; Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/05/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnanç Ökten Cad.
No:1 Fıket Adliye Binası Sütlümahmet Fethiye/İstanbul
E-Posta: sgb134@meh.gov.tr

A. BAĞTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-339
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden adf1-4d7a-3223-9481-94b6 kodu ile teyit edilebilir.

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım;

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin ve kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla öğretmen görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlı (yüksek lisans tezi) kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki bilgilerde size uygun seçenekleri " X" ile işaretlemeniz yeterli olacaktır.

Bütün maddeleri dikkatlice okuyup içtenlikle cevap verdiğiniz için teşekkür ederim.

Uğur İsmail GİRGİN
Sınıf Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

A. Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

B. Mezun Olduğunuz Lise Türü

Anadolu Lisesi ()
Düz Lise ()
Fen Lisesi ()
Öğretmen Lisesi ()
Meslek Lisesi ()
Diğer ()

C. Öğrenim Durumunuz

Eğitim Fakültesi ()
Diğer Fakülteler ()
Yüksek Lisans ve üzeri ()

D. Mesleki Kıdeminiz

1 - 5 yıl ()
6 - 10 yıl ()
11 - 15 yıl ()
16 - 20 yıl ()
21 yıl ve üzeri ()

E. Sınıf Mevcudunuz

5- 14 kişi ()
15- 24 kişi ()
25- 34 kişi ()
35- 44 kişi ()
45- üzeri kişi ()

F. Kaynaştırma öğrenciniz var mı?

Evet () Hayır ()

G. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili seminer, kurs vb. aldınız mı?

Evet () Hayır ()

H. Üniversite yıllarında özel eğitim öğrencilerine ilişkin eğitim veren yerlerde bulundunuz mu?

Evet () Hayır ()



ENTEGRASYONA (KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE) KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.

TUTUMLAR	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Genel olarak fizel eğitime ihtiyacı duyan öğrencilerin, normal yaşantıları ile kaynaştırılması, arzu edilen bir eğitim uygulamasıdır.					
2. Bütün öğrenciler özürli olup yada olmadıkları gübecilmeksizin normal okullarda eğitim hakkına sahip olmalıdır.					
3. Aynı sınıfta, üstün, normal ve zihinsel özürli öğrencilere eğitim vermek mümkündür.					
4. Eğitilebilir derecede zihinsel özürli bulunan öğrenciler normal sınıflarda eğitilmelidir.					
5. Standart basılmış materyalleri okuyabilen görme özürli çocuklar, normal okullarda eğitilmelidir.					
6. Standart basılmış materyalleri okuyamayan görme özürli çocuklar, normal okullarda eğitilmelidir.					
7. Biraz işleme kabiliyeti olan işleme özürli çocuklar, normal okullarda eğitilmelidir.					
8. Hiç işleme kabiliyeti olmayan, işleme özürli öğrenciler, normal okullarda eğitilmelidir.					
9. Tekerekli sandalyeye bağımlı olan, fiziksel özürli öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
10. Tekerekli sandalyeye bağımlı olmayan, fiziksel özürli öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
11. Bir ya da daha fazla uzuv kontrol edemeyen zerebral palsiyeli (beyin felci) olan öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
12. Kelime olan öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
13. Konuşmasını anlaşılmasında güçlük çekilen öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
14. Epilepsiyeli (Sara hastalığı) olan öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
15. Şeker hastalığı olan öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
16. Davranışlarını kontrol edemeyen duygusal ve davranışsal problemleri olan öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
17. Disiplin olma kta problemler çıkaran öğrenciler normal okullarda eğitilmelidir.					
18. Entegrasyon (kaynaştırma) istenilen bir eğitim uygulaması olarak ele alınmaz, yeterli derecede başarıya ulaşacaktır.					



Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)

<i>Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeyi 1'den 5'e kadar olan derecelendirmeyi kullanarak cevaplayınız.</i>		Hiç yapamam	Yapamam	Kısmen yapabiliyim	Yapabiliyim	Yüksek olasılıkla yapabiliyim
1	Öğrencilerin öğrenmelerine bireysel öğrenme planı (BEP) hazırlarım. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
2	Deisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimi seviyesine göre ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Gereklerinde yetenekli olan öğrenciler için uygun öğrenme aktivitelerinin kullanılmasını teşvik ederim. (Özellikle küçük gruplar, bireysel öğrenme gibi)	1	2	3	4	5
4	Her yetenezli olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğrenim stratejileri uygulayabilirim. (büyük grup, küçük grup, bencir öğrenim, alan merkezli öğrenim gibi)	1	2	3	4	5
5	Yetenezli olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel kazanımda başarısında alternatif öğrenim stratejilerini kullanarak öğrenim hedeflerini başarıyla öğrenirler.	1	2	3	4	5
6	Yetenezli olan öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik destekli faaliyetler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öğrenme stratejileri veya öğrenme yöntemleri konusunda öğretmenlere destek görevleri üstleniyebilirim. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
8	Yetenezli olan öğrencilerin önce başarıyla başayabilecekleri alternatif faaliyetleri hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Yetenezli olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, birbirleri ile öğrenme etkinliklerinde çalıştırabilirim.	1	2	3	4	5
10	Sınıf içindeki zorlukları karşısında, sahip olunan yeterliliğin çocukları duygusal olarak desteklemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda öğretmenlere destek görevleri üstleniyebilirim. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
12	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrenmelerini kayıplı kavrayamadıklarını görebiliyorum, dikkatli ve devam eden izlemeler yapıyorum.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda öğretmenlere destek görevleri üstleniyebilirim. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
14	Değerlendirmelerde yüksek puanla başarılı olan öğrencilerin, öğrenme stratejilerini ve yüksek puanla başarılı olan öğrencilerini nasıl uyguladıklarını biliyorum.	1	2	3	4	5
15	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda öğretmenlere destek görevleri üstleniyebilirim. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
16	Yararlanılmayan faaliyetler sırasında (öğrenim dışı aralarda), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarına destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
17	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda öğretmenlere destek görevleri üstleniyebilirim. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yansımaları stratejilerini eş zamanlı uygulayabiliyim.	1	2	3	4	5
19	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda öğretmenlere destek görevleri üstleniyebilirim. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
20	Yetenezli olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmeye çalışırım. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
21	Yetenezli olan öğrencilerimi sınıf içinde yüksek akademik başarıları için teşvik ederim ve onların başarılarını takdir ederim.	1	2	3	4	5
22	Yetenezli olan öğrencilerin yüksek öğrenim için gerekli alan bilgilerini oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
23	Yetenezli olan öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda öğretmenlere destek görevleri üstleniyebilirim. (Özellikle zekalı çocuklar için)	1	2	3	4	5
24	Tüm öğrenciler arasında benzersiz bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	1	2	3	4	5