

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI**

**Bayram Ali YILDIRIM**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN**

**MAYIS-2014**  
**GAZİANTEP**

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI**

**Bayram Ali YILDIRIM**

**DANIŞMAN**

**Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN**

**MAYIS-2014**  
**GAZİANTEP**

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**GAZİANTEP**

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans öğrencisi Bayram Ali YILDIRIM tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 03/07/2014 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

Yrd. Doç Dr. Özcan PALAVAN  
Ana Bilim Dalı Başkanı

\_\_\_\_\_

**Jüri Üyeleri:**

Doç. Dr. Hidayet TOK

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN (Tez Danışmanı)

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç Dr. Volkan ÇİÇEK

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Abdullah DEMİR

Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**GAZİANTEP**

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans öğrencisi Bayram Ali YILDIRIM tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 03/07/2014 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

Yrd. Doç Dr. Özcan PALAVAN  
Ana Bilim Dalı Başkanı

\_\_\_\_\_

**Jüri Üyeleri:**

Doç. Dr. Hidayet TOK

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN (Tez Danışmanı)

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç Dr. Volkan ÇİÇEK

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Abdullah DEMİR

Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**GAZİANTEP**

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, kural ve ilkeler çerçevesinde çalışmamda bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi beyan ederim (Tarih: 27/06/2014).

Adı Soyadı: Bayram Ali YILDIRIM

İmzası: \_\_\_\_\_

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI

Bayram Ali YILDIRIM

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 128 sayfa, Temmuz 2014

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını bazı değişkenler ışığında incelemektir. Araştırmaya Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki farklı ilköğretim okullarında görev yapan 500 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, 40 sorudan ve 5 alt boyuttan oluşan kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 20.0for Windows programında Frekans, Bağımsız t Test ve Tek Yönlü Varyans (OneWayAnova) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin bazı alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine, yaş gruplarına, mesleki kıdem düzeylerine, medeni durumlarına, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik özelliklerine, sahip oldukları, buldukları öğretim kurumlarındaki çalışma sürelerine, ailelerinde engelli birey bulunma durumuna ve mezun oldukları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Bunun yanında kaynaştırmaya ilişkin bazı alt boyutlara ait öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir ( $p>0.05$ ). Sonuç olarak, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği, kaynaştırmaya yönelik bazı alt boyutların ise çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler :** Kaynaştırma Eğitimi, Engelli Öğrenciler, Öğretmen Tutumları,

## ABSTRACT

### THE ATTITUDE OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S FOR THE STUDENTS WITH DISABILITIES

Bayram Ali YILDIRIM

Zirve University, Graduate School of Social Science

Department of Primary Education

Master Thesis, 128 pages, July 2014,

Supervisor: Yrd. Doç Dr. Özcan PALAVAN

The objective of the research is to analyze the attitudes of classroom teachers towards inclusion education in the consideration of certain variables. 500 teachers working in different primary schools at Şahinbey and Şhitkamil districts in Gaziantep have joined in the study. A scale of attitudes towards inclusion, consisting of 40 questions and 5 sub-dimensions that was formed by researchers as a data instrument was applied in the present work. In the statistical analysis of the data collected; frequency, independent t-test, one way anova in SPSS 20.0 were used. It was identified at the end of the research that the points attained by the teachers in the research from some sub-dimensions of the scale of attitudes towards inclusion reflect statistically meaningful difference according to gender, age group, length of service, marital status, socio-economic conditions of their schools, period of service at the present work place, presence of disabled member in the family and the types of the schools graduated ( $p < 0.05$ ). Additionally, it was found out that attitudes of the teachers for certain sub-dimensions towards inclusion do not reveal statistically meaningful difference ( $p > 0.05$ ). As a result, it is to be remarked that teachers' attitudes towards inclusion give out difference according to some variables and certain sub-dimensions oriented to inclusion do not indicate difference depending on diverse variables.

**Key Word:** Inclusion of special education students in general education, Students with disabilities, The attitude of primary school teacher's

## ÖNSÖZ

Özel Eğitim adı altında yapılan düzenlemeler çerçevesinde, özel eğitime muhtaç bireylerin kendi akranları ile aynı ortamda birlikte eğitim görmeleri “Kaynaştırma Eğitimi” olarak isimlendirilmektedir. Kaynaştırma Eğitimi uygulamalarının daha demokratik ve faydalı olduğu düşünülmektedir. Bunların yanında engelli bireylerin topluma kazandırılması, toplumda engelli bireylere yönelik farkındalık oluşturmak, her bireyin aynı zamanda birer engelli adayı olduğunu hissettirmek gibi amaçlarının da olduğunu düşünebiliriz. Bu ve benzeri birçok nedenden dolayı “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları” son yıllarda eğitim sistemleri arasında kendisine önemli denilebilecek oranlarda yer bulmaktadır.

Milli Eğitim sistemi içinde yer alan bu uygulamada uygun ve yeterli personel, eğitim yöntemi, teknoloji ve eğitim ortamının sağlanması konusunda yetersizlikler yaşanması, araştırmaların yapılmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir.

“Kaynaştırma Eğitime Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Tutumları” isimli bu araştırmada, Gaziantep ili merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre kaynaştırma eğitimi uygulamasına yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında değerlendirmeler yapılacak ve çözüm önerilerinde bulunulacaktır.



## TESEKKÜR

Bu çalışmaya başladığım andan, sonlandırıldığı ana kadar birçok kıymetli insanın yardımları ve katkıları olmuştur. En başta bu araştırmaya katkılarıyla, çalışmanın başladığı andan itibaren bana rehberlik eden ve desteğini hiç esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN'a en derin saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

“Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğini”ni geliştirmem hususunda kıymetli fikirleriyle bana yardımcı olan Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR ve Yrd. Doç. Dr. Abdullah Nuri DİCLE'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Ölçek geliştirme sırasında ve sonrasında bıkmadan her defasında, kendilerine ilettiğim ölçeği uygulayan Pakize Kemal Öğücü İlkokulu öğretmenleri başta olmak üzere katkıda bulunan bütün sınıf öğretmeni arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ölçeğin uygulanması sırasında benimle okul okul dolaşan, okul müdürüm Ahmet DÖNER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma boyunca her daim yanımda olan arkadaşlarım, Kerim YILDIZ, İhsan ÖZÜBERK, Tuncer BOZAN, Mehmet Sait KASKA, Halil İbrahim YÜCEL ve Metin ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yabancı kaynaklardan faydalanma ve yabancı kaynakların çevirisi hususunda yardımlarını esirgemeyen okulum İngilizce öğretmeni Nimet KURTOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans sürecine başlama kararını aldığım ilk günden itibaren, ders aşamasında ve tez aşamasında kendilerini çok ihmal etmeme rağmen desteklerini hiç esirgemeyen kıymetli eşim Hayriye YILDIRIM'a ve minik kızım Dilem Duru YILDIRIM'a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	x
ETİK BİLDİRİM FORMU.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
TESEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	ixx
KISALTMALAR CETVELİ.....	xiii
TABLO VE ŞEKİLLER CETVELİ.....	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Cümlesi.....	4
1.2.Alt Problemler.....	4
1.3.Araştırmanın Amacı.....	5
1.4.Varsayımlar.....	6
1.5.Sınırlılıklar.....	6
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1.Özel Eğitim Kavramı.....	7
2.1.1.Özel Eğitimin Amaçları.....	9
2.1.2.Özel Eğitimin İlkeleri.....	10
2.1.3.Türkiye 'de Özel Eğitimin Tarihçesi.....	11
2.1.4.Dünyada Özel Eğitim.....	12
2.1.5.Özel Eğitim Kurumları.....	14
2.1.6.Özel Eğitim Kurumlarının Amaçları.....	16
2.1.7.Özel Eğitimde Sistem Basamakları.....	17
2.1.7.1.Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi.....	18
2.1.7.2.Okul Öncesi Eğitimi.....	20
2.1.7.3.Hazırlık Sınıfı.....	22
2.1.7.4.İlköğretim Eğitimi.....	23
2.1.7.5.Evde Eğitim.....	23
2.1.7.6.Ortaöğretim Eğitimi.....	24

2.1.7.7.Yüksek Öğretim .....	25
2.1.7.8.Yaygın Eğitim .....	25
2.2.Engelliliğin Genel Nedenleri.....	26
2.3.Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması .....	28
2.3.1.Görme Engelliler .....	29
2.3.2.İşitme Engelliler .....	30
2.3.3.Dil ve konuşma güçlüğü olanlar .....	32
2.3.4.Bedensel (ortopedik) engelliler .....	33
2.3.5.Üstün zekalı ve özel yetenekliler .....	34
2.3.6.Zihinsel engelliler.....	34
2.3.7.Öğrenme güçlüğü olanlar .....	36
2.3.8.Uyumsuz çocuklar.....	38
2.4.Kaynaştırma Eğitimi .....	38
2.4.1.Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi.....	41
2.4.2.Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi .....	42
2.4.3.Tersine Kaynaştırma Eğitimi .....	43
2.5.Kaynaştırma Uygulamasının Yasal Dayanakları .....	44
2.6.Kaynaştırma Eğitiminin Yararları.....	47
2.6.1.Özel Eğitime Muhtaç Bireylere Yararları .....	47
2.6.2.Kaynaştırmanın Normal Öğrencilere Yararları.....	49
2.6.3.Anne-Babalara Yararları .....	49
2.6.4.Kaynaştırmanın Normal Sınıf Öğretmenlerine Yararları.....	50
2.7.Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri .....	52
2.7.1.Destek Eğitim Odası (Kaynak Oda).....	52
2.7.2.Sınıf İçi Yardım.....	53
2.7.3.Özel Eğitim Danışmanlığı.....	54
2.8.Başarılı Bir Kaynaştırmanın Öğeleri.....	54
2.8.1.Öğretmenler.....	56
2.8.2.Okul Yönetimi.....	57
2.8.3.Fiziksel Ortam.....	57
2.8.4.Aileler.....	57

2.9.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP).....	58
2.10.Kaynaştırma Eğitiminde Dikkat Edilecek Hususlar .....	60
2.11.Kaynaştırma Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar.....	61
2.12.Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	63
3.YÖNTEM.....	73
3.1. Evren-Örneklem.....	73
3.2.Veri Toplama Aracı.....	75
3.3. Verilerin Analizi.....	76
4.BULGULAR .....	78
5.TARTIŞMA SONUÇ.....	105
6.ÖNERİLER .....	116
KAYNAKLAR .....	118
EKLER .....	125
Ek-1:Anket Formu .....	125
Ek-2: Anket Uygulama İzin Belgesi.....	127
ÖZGEÇMİŞ.....	128

## KISALTMALAR CETVELİ

- SPSS: StaticalPackageSocialSciences  
BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı  
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı  
RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi  
YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu  
TC: Türkiye Cumhuriyeti  
UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu  
ZB: Zeka Bölümü  
N: Kişi Sayısı  
X: Ortalama Değer  
SS: Standart Sapma  
T: T Test Skoru  
P: Anlamlılık Düzeyi

## TABLO VE ŞEKİLLER CETVELİ

Tablo 1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin yıllara göre dağılımı .....	15
Tablo 2. Zihinsel engellilerin sınıflandırılması (Sülün, 2012:10).....	36
Şekil 1. Eğitim kademelerinde kaynaştırma uygulamaları (MEB, 2010:38) .....	39
Tablo 3. Bireyselleştirilmiş eğitim programının faydaları (MEB, 2010:64) .....	58
Tablo 4. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikle.....	73
Tablo 5. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler.....	74
Tablo 6. Beş Faktörlü Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler .....	76
Tablo 7. Katılımcıların ölçek faktörlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler .....	78
Tablo 8. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	78
Tablo 9. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	78
Tablo 10. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	79
Tablo 11. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	79
Tablo 12. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	79
Tablo 13. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	79
Tablo 14. Katılımcıların medeni durumlarına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	80
Tablo 15. Katılımcıların medeni durumlarına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	80
Tablo 16. Katılımcıların medeni durumlarına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	81
Tablo 17. Katılımcıların medeni durumlarına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	81
Tablo 18. Katılımcıların medeni durumlarına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	81
Tablo 19. Katılımcıların medeni durumlarına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	82
Tablo 20. Katılımcıların yaş gruplarına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	82
Tablo 21. Katılımcıların yaş gruplarına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	82
Tablo 22. Katılımcıların yaş gruplarına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	83
Tablo 23. Katılımcıların yaş gruplarına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	83
Tablo 24. Katılımcıların yaş gruplarına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	83

Tablo 25. Katılımcıların yaş gruplarına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	84
Tablo 26. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	84
Tablo 27. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	85
Tablo 28. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	85
Tablo 29. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	86
Tablo 30. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	86
Tablo 31. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	86
Tablo 32. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması ....	87
Tablo 33. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	87
Tablo 34. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	88
Tablo 35. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	88
Tablo 36. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	89
Tablo 37. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	89
Tablo 38. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	90
Tablo 39. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	90
Tablo 40. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	90
Tablo 41. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	90
Tablo 42. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	91
Tablo 43. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	91
Tablo 44. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması ....	92
Tablo 45. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	92
Tablo 46. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	92
Tablo 47. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	92

Tablo 48. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	93
Tablo 49. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	93
Tablo 50. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	94
Tablo 51. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	94
Tablo 52. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	94
Tablo 53. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	95
Tablo 54. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	95
Tablo 55. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	95
Tablo 56. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	96
Tablo 57. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	96
Tablo 58. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	96
Tablo 59. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	97
Tablo 60. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	97
Tablo 61. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	97
Tablo 62. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	98
Tablo 63. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	98
Tablo 64. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	98
Tablo 65. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	98
Tablo 66. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	99



Tablo 67. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	99
Tablo 68. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması ....	99
Tablo 69. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması ...	100
Tablo 70. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması ...	100
Tablo 71. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	101
Tablo 72. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması ...	101
Tablo 73. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	101
Tablo 74. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	102
Tablo 75. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	102
Tablo 76. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	103
Tablo 77. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	103
Tablo 78. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	103
Tablo 79. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	104

# 1.GİRİŞ

İnsanların toplum içerisinde bazı görevleri vardır. Söz konusu görevlerin yerine getirebilmesi için insanlar toplum yaşamına ayak uydurmak ve diğer bireylerle sürekli etkileşim içine girmek zorundadır. İnsanların toplumsal görevlerini yerine getirebilmeleri ise sağlıklı bir iletişim ile mümkündür. Normal bireyler gibi engelli bireylerinde toplum içerisinde bazı rolleri ve görevleri vardır. Farklı engel gruplarında bulunan bireylerin toplum içindeki rollerini sağlıklı bir biçimde yerine getirebilmeleri için gelişimlerine, engel durumlarına ve gereksinimlerine göre bireyselleştirilmiş eğitim almaları gerekmektedir (İmrak, 2009:2).

Günümüzde çocuk hakları ile ilgili çeşitli kanunlar çıkarılmıştır. 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen ‘‘Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi’’ bunların başında gelmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesinde çocukların kişisel, siyasal, toplumsal ve kültürel haklarına ilişkin maddeler (toplam 54 madde) bulunmaktadır. Bu maddelerin içerisinde çocukların yaşamsal ve gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması, bazı açılardan korunmaları (her türlü istismardan ve ihmalden korunma vb.), birtakım haklarının bulunduğu ve katılım haklarına (kendilerini etkileyen durumlarda düşüncelerini özgürce ifade edebilme hakkı gibi) ilişkin maddeler bulunmaktadır (Nayır ve Kepenekçi, 2013:69).

Engelli çocuk ve ergenlerin de normal gelişim gösteren çocuklar gibi eğitim hakları vardır. 21. Yüzyılda modern eğitim anlayışının gelişmesi, herkesin kendi özelliklerine göre eğitim alabilmesine olanak sağlamıştır. Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimlerine de ağırlık verilmeye başlanmıştır (Kulaksızoğlu, 2011:19). Ancak engelli bireylerin birden çok engel türüne sahip olmaları onların istek ve ihtiyaçlarını da çeşitlendirmiştir. Bundan dolayı engelli bireylerin eğitim faaliyetleri ile ilgili çalışma yapan uzmanlar, engel türünden dolayı engelli bireylerin eğitim ve öğretim gereksinimlerinin belirlenmesi, karşılanması, yeteneklerinin ve gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik eğitim ortamlarını sağlamaya çalışmaktadırlar (Özgür, 2008:4).

Özel eğitime muhtaç çocukların sınıflandırılmasında herkes tarafından kabul edilen bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Hatta herhangi bir sınıflandırmaya tabi tutulmamış engel türleri de vardır. Ülkemizde engelliler ile ilgili uygulamaların yasal kaynağı 2916 sayılı kanuna göre çıkarılan yönetmelik ise engelli çocukları özel gereksinimlerine göre bazı sınıflara ayırmıştır. Bu sınıflandırmadaki engel türleri, kör, az gören, sağır, ağır işiten, ortopedik, sürekli rahatsızlığı olan, özel bakıma muhtaç, duyu güçlüğü olan, suça yönelmiş, üstün zekalı, üstün özel yetenekli, öğrenme güçlüğü olan, eğitilebilir, öğretilbilir, klinik eğitime muhtaç olarak belirtilmiştir. yasal olarak ortaya konulmuş bu sınıflandırma engelli bireylerin eğitimlerinin daha iyi yapılması açısından önemlidir. Ancak mevcut sınıflandırma engelli bireylerin tüm ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır (Özsoy ve diğerleri, 2002:7-8).

Eğitim ve öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin aralarındaki bireysel farklılıklar ve özel ihtiyaçları iyi tespit edilmelidir. Eğitim ortamının da özel eğitime muhtaç çocuklara uygun dizayn edilmesi gerekir. Günümüzde söz konusu eğitim hizmetlerinin özel eğitime muhtaç çocukları fazla kısıtlamayan sınıflarda ve okullarda verilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak kaynaştırma uygulamasının başarısı ve etkili olabilmesi söz konusu eğitimin bir takım ilkelere bağlı olarak şekillendirilmesi gerekir. Bu ilkelerin tüm öğrencilere eşit olarak, öğrencinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini değerlendirerek yapılması gerekir. Ülkemizde duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal özellikler yönünden akranları ile benzerlik taşıyan çocuklar, genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmektedir. Çocukların içerisinde buldukları bu eğitim hizmetleri kaynaştırma faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Özgür, 2011:1). Türkiye de kaynaştırma eğitimi aşağıdaki ilkelere bağlı olarak gerçekleştirilir;

- Kaynaştırma eğitimi yapılan kurumlarda özel eğitime muhtaç çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde destek hizmetleri sunulmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi alacak çocukların birden fazla yetersizliği bulunmamalıdır. Bunun yanında kaynaştırma eğitimi alacak çocukların tanısı

küçük yaşlarda konuşmuş, ailenin eğitimine destek olduğu, bir cihaz kullanması gerekiyorsa söz konusu cihaz mutlaka temin edilmiş, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilmelidir.

- Kaynaştırma eğitimi veren okullarda çalışan personelin öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgili olmaları gerekir.
- Kaynaştırma eğitimi içerisinde yer alan öğretim planlamaları ve programın amaçları öğrencilere uygulanarak, söz konusu eğitim plan ve programları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ile desteklenmelidir (Gök, 2013:2).

Kaynaştırma eğitime ilişkin düzenlemeler ve eğitim programları engelli çocukların duygusal, zihinsel, akademik, sosyal ve bedensel becerilerini geliştirmek amacıyla yürürlüğe konmuştur. Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırma eğitimi alacak çocukların aynı sınıflarda ders görmesi ile sağlanmaktadır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi topluma engelli bireylere saygılı olmayı, onları hor görmemeyi, toplumdaki farklılıkları kabul etmeyi de öğretmektedir (Türk, 2011:1).

Öğretmenler eğitim sisteminin merkezinde bulunan bireylerdir. Bu nedenle öğretmenler sadece normal öğrencilerin olduğu sınıfların yanında kaynaştırma öğrencilerin bulunduğu eğitim kurumlarında da önemli görevlere sahiptirler Ünal (2010:27)'a göre, öğretmenlerin olumlu tutumları sayesinde kaynaştırma eğitiminde gerekli başarıya ulaşılabilir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitiminde başarının yakalanmasının temelinde öğretmen tutumlarının belirlenmesi, kaynaştırma eğitime ilişkin olumsuz tutumların nedenlerinin tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin sunulması önemlidir. Bu araştırmada da kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

## 1.1.Problem Cümlesi

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki en önemli faktör öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler kaynaştırma eğitiminin merkezinde bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin yanında kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri de kaynaştırma eğitime yön vermektedir. Bu noktada kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda ‘‘Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?’’ sorusunun cevabının aranması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

## 1.2.Alt Problemler

1.Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı fark var mıdır?

2. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı fark var mıdır?

3. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı fark var mıdır?

4. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı fark var mıdır?

5. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin şu an bulunduğu okullarındaki çalışma süresine göre anlamlı fark var mıdır?

6. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?

7. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin ailelerinde engelli birey olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?

8. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin bugüne kadar kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin son bir yıl içerisinde kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

10. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

11. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

12. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **1.3.Araştırmanın Amacı**

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki en büyük unsur öğretmendir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve düşünceleri de kaynaştırma eğitiminde beklenen hedeflere ulaşmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi kaynaştırma eğitiminin daha etkin olması için gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle araştırmanın temel amacını, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemek olarak ifade edebiliriz.

## **1.4.Varsayımlar**

1.Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulanan veri toplama anketine verdikleri cevapların güvenilir ve doğru cevaplar olduğu varsayılmıştır.

2. Sınıf öğretmenlerinin kendi istekleri ile araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

3.Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerin araştırma problem cümlelerine ve hipotezlerine uygun olan güvenilir analizler olduğu varsayılmıştır.

4. Kontrol altına alınamayan değişkenler herkesi eşit oranda etkilemiştir.

## **1.5.Sınırlılıklar**

1.Yapılan bu araştırma, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki farklı ilköğretim okullarında görev yapan 500 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır

2.Yapılan bu araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3.Yapılan bu araştırma, araştırmanın örneklem grubuna uygulanan veri toplama materyalinden elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinin yapılması sonucunda ortaya çıkan çalışma bulguları ile sınırlıdır.

## 2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1.Özel Eğitim Kavramı

Eğitim, insanların hayatları boyunca devam eden bir süreçtir. Eğitim sürecinde bireyler eğitim kurumları sayesinde gerekli eğitimi alırlar ve toplumun bir parçası olurlar (İnan, 2010:1). Özel eğitim de, söz konusu eğitimin farklı bir koludur. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün tanımına göre özel eğitim;

- Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarının uzman kişiler tarafından uygun eğitim ortamlarında uygulanması sürecidir.
- Genellikle özel eğitime muhtaç bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin bütünüdür.
- Üstün yetenekli çocukların mevcut yetenekleri dahilinde yeteneklerinin geliştirilmesini, yetersizliği olan kişilerin yetersizliklerinin engele dönüşmesini engellemeyi, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmalarını sağlayacak eğitim çeşididir (MEB, 2013:6).

Diğer bir tanıma göre özel eğitim; farklı özel gereksinimleri bulunan öğrencilere sağlanan, öğrencinin gereksinim türüne göre planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama alışmasına katkı sağlayan süreçlerdir. Her çocuk kendine özgü birtakım fiziksel işlev ve yapılar, farklı alanlarda öğrenme hızı ve özelliklerine, bunun yanında birtakım duygusal özelliklere sahiptir. Bu özelliklerden kaynaklanan farklılıkların normal sınırlar içerisinde olması öğrencilerin normal eğitim almalarına katkı sağlamaktadır. Ancak, farklılıkların daha üst düzey boyutlu olduğu çocuklarda, mevcut eğitim hizmetleri yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler böyle durumlarda genel eğitim hizmetlerinin dışında özel eğitim kurumlarında eğitim almak zorunda kalmaktadır. Özel eğitime muhtaç olan ve özel eğitim kurumlarında gerekli eğitimi alması gereken çocuklar şu şekilde gruplandırılır (İftar, 1998:3);



- **Zihin engelli bireyler:** Zihinsel fonksiyonları ortalamanın iki standart puan altında bulunan, bu nedenle kavramsal, pratik ve sosyal uyum becerilerinde zayıflıkları veya kısıtlılıkları olan ve özel eğitime yönlendirilmesi gereken bireylerdir (MEB, 2010:3).
- **Öğrenme güçlüğü olan bireyler:** Yazılı veya sözlü olarak dili anlama becerisi zayıf olan ve dinleme, yazma, konuşma, okuma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapma güçlüğünden dolayı özel eğitim hizmeti alması gereken bireylerdir (MEB, 2010:8).
- **Bedensel yetersizliği olanlar:** Çeşitli dış faktörler ve genetik sebeplerden dolayı iskelet, kas, eklemler ve sinir sisteminin fonksiyonlarını yerine getirememesinden kaynaklanan, hareket ile ilgili kısıtlılıklardan dolayı özel eğitim alması gereken bireylerdir (MEB, 2010:6).
- **Konuşma ve dil sorunlular:** Hem konuşma hem de dinleme konusunda sorun yaşayan, genellikle dili kullanma becerisi düşük olan bireylerdir (MEB, 2010:7).
- **İşitme engelliler:** Duyma fonksiyonlarının bir bölümünün veya tamamının kullanılamamasından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler yaşayan bireylerdir (MEB, 2010:4).
- **Görme yetersizliği olanlar:** Görme yetisinin ve fonksiyonların tamamen veya bir kısmının işlevini yerine getirememesinden dolayı özel eğitime yönlendirilen bireylerdir (MEB, 2010:5).
- **Otistik bireyler:** Sosyal etkileşim düzeyi oldukça düşük olan sözlü ve yazılı iletişim konusunda yetersiz olan ve bu özellikleri genellikle doğuştan gelen bireylerdir (MEB, 2010:9).
- **Dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu olanlar:** Dikkat eksikliğinin düzeyi yaş ve gelişim döneminin çok ilerisinde olan, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini altı ay süre ile en az iki ortamda gösteren, aynı zamanda söz konusu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan bireylerdir (MEB, 2010:11).

Özel eğitime muhtaç bireyler, yukarıda belirtilmiş olan engel gruplarına uygun eğitim almak zorundadırlar. Bu nedenle özel eğitim hizmeti veren kurumlarda eğitim ortamı öğrencilerin engel türlerine göre düzenlenmelidir. Öğrencilerin engel türlerine göre düzenlenmemiş olan eğitim ortamında uygulanan eğitim programının verimli olması mümkün değildir.

### **2.1.1.Özel Eğitimin Amaçları**

Dünyada kaynaştırma eğitimine ilişkin en hızlı gelişmeler 1960'lı yıllardan itibaren gerçekleşmiştir. 1960'lardan günümüze kadar kaynaştırma eğitiminin ortaya çıkmasının temel nedenlerinin özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamasında karşılaşılan güçlükler ve bu eğitime yönelik eleştirilerin artması gelmektedir. Dünyada 1900'lü yılların ortalarına kadar kabul edilen genel düşünce özel eğitim hizmeti verilen sınıflarda engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşlıları ile aynı okulda, ancak benzer engel grubundaki öğrencilerle ayrı bir sınıfta eğitimlerini sağlamaktır. Kaynaştırma sınıflarının engelli çocukların normal akranları ile birlikte kaynaştırma özelliğinin olduğu düşünülmüştür. Özel eğitim hizmeti veren sınıflarda özel gereksinimli çocukların teneffüs saatlerinde, ders dışı etkinliklerde ve bazı derslerde (özellikle akademik olmayan resim ve müzik gibi derslerde) normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırılmaları hedeflenmiştir. Bunun yanında özel eğitim sınıflarının personel, malzeme, fiziksel olanaklar ve program yönünden özel eğitime uygun olmasının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür (Kargın, 2004:3-4).

Engelli bireylerin eğitimleri ile ilgili temel düzenlemeler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin beşinci maddesinde belirtilmiştir. Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda belirtilen özel eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralanmıştır;

- Engelli bireylerin toplumla iç içe bir yaşam sürdürmelerini, iş ve meslek sahibi olmaları için gerekli eğitimi sağlamak,

- Engelli bireylerin bireysel ihtiyaçlarını kendi kendilerine karşılayacak düzeye gelmelerini ve topluma bağımlı yaşamalarını azaltmak,
- Engelli bireylere uygun eğitim programları geliştirmek ve onları st eğitim kademelerine hazırlamak (İmrak, 2009:12-13).

### **2.1.2.Özel Eğitimin İlkeleri**

Ülkemizde özel eğitimin ilkeleri ile ilgili temel bilgiler ‘‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’’ içerisinde belirtilmiştir. Söz konusu ilkeler şu şekilde sıralanabilir;

- Özel ihtiyacı olan bireyler, ihtiyaç, ilgi ve yetenekleri dâhilinde özel eğitim almalıdırlar.
- Özel eğitime küçük yaşlarda başlanmalıdır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel öğrencileri sosyal ve fiziksel çevreden ayırmadan yapılmalıdır.
- Özel ihtiyacı olan bireylerin, öğrenim alanındaki performansları da dikkate alınarak normal gelişim gösteren çocuklarla beraber eğitilmeleri sağlanmalıdır.
- Özel eğitim hizmetlerinde eğitimin her kademesinde görevli olan personeller işbirliği içerisinde çalışmalıdır.
- Özel eğitim alan çocukların gelişimleri ve bireysel özellikleri çok yönlü değerlendirilmeli ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) planlanmalıdır.
- Özel eğitim politikaları geliştirilirken üniversitelerin özel eğitim bölümleri, özel eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları gibi kuruluşlar ile işbirliği yapılmalıdır.
- Özel eğitim hizmetleri, engelli bireylerin toplumla bütünleşme ve kaynaşmalarına katkı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (İmrak, 2009:14).

Özel eğitimin temel ilkelerini değerlendirdiğimiz zaman, eğitime erken başlanmasının, engelli bireylerin topluma uyum sağlamasının, özel eğitime muhtaç bireylerin çok yönlü gelişimlerinin sağlanmasının, özel eğitime ilişkin politikaların

geliştirilmesinin ve özel eğitim konusunda farklı kurum ve kuruluşların işbirliği içinde çalışmasının amaçlandığını söyleyebiliriz.

### **2.1.3.Türkiye ‘de Özel Eğitimin Tarihçesi**

Türkiye de özel eğitim faaliyetlerinin başlaması, gelişmesi ve yaygınlaşması gereksinimli bireylerin sahip oldukları özelliklere göre farklılık göstermiştir. Bazı kaynaklarda, dünyada üstün zekâlılar ile ilgili ilk eğitim faaliyetlerinin Osmanlı Devletindeki Enderun Okullarına dayandığı belirtilmektedir. 19. Yüzyılın sonlarına doğru da işitme ve görme engelli bireylerin eğitimlerine yönelik faaliyetlere hız verilmiştir. Türkiye de özel eğitimin Milli Eğitim Bakanlığının örgün eğitim müfredatına girmesi 1951 yılında sağlanmış olup, özel eğitimde görev yapacak personelinin yetiştirilmesi konusunda da ülkemizdeki adımlar oldukça yakın tarihlerde atılmıştır. Söz konusu eğitimler ilk olarak 1952-1953 ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılan Özel Eğitim Şubesi ile gerçekleştirilmiştir. Burada sunulan eğitim hizmetleri en az üç yıllık ilkokul öğretmenliği tecrübesi olan eğitimciler tarafından verilmiştir. Ancak bu şube iki dönem öğrenci mezun ettikten sonra kapatılmıştır. Daha sonra 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde kurulan özel eğitim bölümü bu alanda faaliyet göstermeye devam etmiştir. İlerleyen yıllarda içerisinde özel eğitim ile ilgili eğitim veren kurumların sayısında artış meydana gelmiştir (Özsoy ve diğerleri, 2002:13-14).

Özel eğitimin tarihi ile ilgili bu bilgilere göre, özel eğitim faaliyetlerinin temelini Osmanlı İmparatorluğuna kadar dayandığı, bunun yanında özel eğitime ilişkin düzenlemelerin geçen zaman içerisinde giderek arttığı görülmektedir.

Türkiye de eski yıllara kıyasla günümüzde özel eğitim hizmetlerinde önemli bir gelişme olduğu görülmektedir. 1980’li yıllarda giderek hız kazanan bu gelişmeler 1950 yılına kadar olan dönem, 1950 ile 1980 yılları arası, 1980 ile 1990 yılları arası ve günümüz dönemi başlıklarında incelenmek mümkündür (Kargın, 2004:5). 1990 sonrası dönemde Türkiye çapında özel eğitim ve rehberlik konusunda ihtiyaç artmış, bunun üzerine özel eğitim hizmetlerinin daha verimli işlemesi için 30.04.1992 gün ve

3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bunun yanında 06.06.1997 gün ve 23011 sayılı resmi gazetede yayınlanan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile engellilere ilişkin mevcut hizmetlerin temeli oluşturulmuştur (Cavkaytar, 2008:19).

### **2.1.4.Dünyada Özel Eğitim**

Amerika Birleşik Devletlerinde 1975 yılında yürürlüğe giren, daha sonra 1990 yılında içeriği ve kapsamı genişletilen “Özürlü Bireyler Yasası” 0-21 yaş arasındaki tüm bireylerin, engel türlerine bakılmaksızın, devlet tarafından ücretsiz eğitilmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu yasanın beş temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Öztürk, 2008:37) ;

**Uygun Eğitim Hizmetleri:** 3-21 yaş grubunda bulunan ve bazı engel türlerine sahip olan öğrenciler, kişisel ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun olan özel eğitim hizmetlerinden ücretsiz yararlanırlar. Özel eğitim hizmetlerinin içerisinde psikolojik danışma, fizyoterapi ve odyoloji hizmetleri gibi temel hizmetlerde dahildir. Öğrencilerinin engel özelliklerinin tanısının konulması bu eğitim hizmetlerinden faydalanmanın ilk şartını oluşturmaktadır. 0-2 yaş grubunda bulunan çocukların da normal yaşlılarına göre yetersiz gelişim göstermiş olmaları bu eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için yeterlidir. 0-2 yaş grubunda bulunan söz konusu özel gereksinimli çocuklara uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına çocukların yanında aileleri de sahiptir (Özgür, 2008:36).

**Nesnel Eğitsel Değerlendirme:** 3-21 yaş grubunda bulunan bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için öncelikle genel sağlık taramasından ve nesnel eğitsel değerlendirmeye gelmeleri gerekir. Nesnel eğitsel değerlendirme, disiplinler arası bir değerlendirme kurulu tarafından yapılmaktadır. Nesnel eğitsel değerlendirme yapılırken bireylerin eğitsel özelliklerinin yanında engel tür ve düzeyleri de değerlendirilmektedir. Söz konusu değerlendirmelere katılan bireyler 0-2 yaş grubunda ise ailelerde nesnel değerlendirmeye tabi tutulurlar. Amerika da son yıllarda hızla yaygınlaşan genel eğilim, normal sınıf öğretmenin bir öğrenciyi özel

eğitime aday olduğu gerekçesiyle resmi değerlendirmeye göndermeden önce bazı girişimlerde bulunmasıdır. Bu ön girişimlerde öğretmen, öğrencilerin zorluk yaşadıkları konuların belirlenmesini ve buna özel eğitim programının oluşturulmasını araştırmaktadır. Bu sırada öğretmenin istediği türde eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için öğrencilerin engelli olarak nitelendirilmiş olma zorunluluğu kaldırılmaya çalışılmaktadır (Özgür, 2008:36).

**Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı:** Özel eğitim alan öğrenciler için her öğretim yılı yenilenecek biçimde Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanır. 0-2 yaş grubu çocuklar için BEP yerine, bireysel aile hizmetleri planı hazırlanır ve bu planda çocukların ve ailelerin özelliklerine yer verilir. Ailelerin de içerisinde bulunduğu bu eğitim planının hazırlanabilmesi için çocukların engel düzeylerinin belirlenmiş olması şartı aranmamaktadır (Özgür, 2008:37).

**En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı:** Çocukların eğitimlerini en iyi şekilde almaları için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı hazırlanır. Kısıtlama engelli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile ne derece bir arada bulunduğu (kaynaştırmaya ne derece yer verildiği) ve eğitim ile ilgili gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığı ile ilişkilidir (Özgür, 2008:37).

**Eğitsel Kararları ve Uygulamaları Denetleme:** Özel eğitim hizmetlerinin uygulanmasına ve denetlenmesine ilişkin olarak üç temel ilke bulunmaktadır. Bunlar;

- Aile veya eğitim kurumlarının eğitsel değerlendirmeler ile ilgili soruşturma isteğinde bulunabilmesi,
- Resmi nesnel değerlendirme sonuçlarını kabul etmeyen ailelerin yeni değerlendirme isteyebilmesi,
- Ailelerin öğrenci eğitimleri ile ilgili kararlara karışabilmeleri ve onların onaylarının alınabilmesi (Özgür, 2008:37-38).

Amerika da özel eğitime yönelik eğitim faaliyetlerini değerlendirdiğimiz zaman, özel eğitime muhtaç çocukların özel yöntemlerle sınıflandırıldığı, daha sonra uygun eğitim hizmetlerine yönlendirildikleri görülmektedir. eğitim faaliyetlerinin de

en az kısıtlayıcı ortamlarda yapıldığı ve özel eğitim faaliyetlerinin sıkı bir denetime tabi tutulduğu söylenebilir.

İngiltere de 1994 yılında yürürlüğe girmiş olan ‘‘Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu’’ ile özel gereksinimli bireylere ilişkin temel eğitim hizmetlerinin uygulama esasları belirlenmiştir. İngiltere’nin uyguladığı özel eğitim programları tek tip uygulama modeline sahip olduğu için bu eğitim faaliyetlerinin tüm engelli bireylere uygulanamayacağı düşünülmüştür. Bu görüşten hareketle, beş aşamadan oluşan yeni bir özel eğitim hizmetleri programı hazırlanmıştır. Yeni oluşturulan eğitim programının ilk üç aşaması informal değerlendirme ve kaynaştırmayı, 4. ve 5. aşamalar ise resmi değerlendirme ve gerekli hallerde ayrı özel eğitim ortamlarında eğitimi içermektedir. İngiltere’de, tüm okullarda görevli özel eğitim koordinatörleri bulunmaktadır. Bu koordinatörler özel gereksinimli çocukların dosyalarını tutma, sınıf öğretmenlerine danışmanlık yapma, okul dışı kişi ve kurumlarla resmi ilişkileri düzenleme gibi işleri yürütmekle görevlendirilmiştir. Ayrıca yeni özel eğitim programlar kapsamında her okulun resmi ve yazılı bir eğitim yönergesi bulundurması zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca yerel yönetimlerinde özel eğitime muhtaç bireylerin belirlenmesinde resmi görevli olmaları sağlanmıştır (Öztürk, 2008:38). İngiltere de uygulanan özel eğitim programının, her engel grubuna göre farklı yaklaşımlara sahip olduğu, özel eğitime dâhil edilecek çocukların belirli bir sınıflandırmaya ve ön değerlendirmeye tabi tutulduğu, bunun yanında resmi kurumlar ve yerel yönetimlerin özel eğitim alanında işbirliği içinde çalıştıkları görülmektedir.

### **2.1.5.Özel Eğitim Kurumları**

Özel eğitim kurumları devlet kontrolünde olmakla beraber devlet veya özel kişiler tarafından kurulan ve amaçları özel eğitimi geliştirmek olan kurumlardır. Türkiye de 652. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye göre;

*‘‘Engelli sağlık kurulu raporu düzenlemeye yetkili sağlık kurum veya kuruluşlarınca verilen sağlık kurulu raporuyla asgari % 20 oranında*

*engelli olduğu tespit edilen ve özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından da eğitsel değerlendirme ve engel sınıflandırmaları yapılarak 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen destek eğitimini almaları uygun görülen görme, işitme, dil-konuşma, spastik, zihinsel, ortopedik veya ruhsal engelli bireylerin eğitim giderlerinin her yıl Maliye Bakanlığınca belirlenen tutarı, Bakanlık bütçesine bu amaçla konulan ödenekten karşılanmaktadır''.*

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü verilerine göre; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören çocukların ve bu çocuklara ayrılan kaynak miktarının yıllara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013:11).

**Tablo 1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin yıllara göre dağılımı**

Yıllar	Öğrenci Sayısı	Ödenen Miktar (TL)	Özel Eğitim Okul/Kurum Sayısı
2013 (Ağustos)	262.522	981.586.231	1744
2012	255.848	1.263.384.975	1748
2011	240.679	1.122.235.128	1657
2010	223.920	906.720.974	1860
2009	216.106	862.663.787	1755
2008	205.831	830.961.428	1486
2007	181.878	684.710.016	410
2006 (Aralık)	82.952	263.187.188	104

Tablo 1'i incelediğimiz zaman, Türkiye de engelli öğrenci sayısının yıllar geçtikçe arttığını, buna paralel olarak özel eğitim hizmeti veren kurumların ve devletin özel eğitime yönelik harcadığı para miktarının da doğrusal olarak arttığı görülmektedir.

Türkiye de faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarını dört ana sınıfa ayırmak mümkündür. Bu sınıflandırma şu şekildedir;



### **1.Yatılı Eğitim Kurumları**

a)Ayrı Yatılı Okullar

b)Birleşik Yatılı Okullar

### **2.Gündüzlü Eğitim Kurumları**

a)Ayrı Gündüzlü Okullar

b)Birleşik Gündüzlü Okullar

c)Özel Sınıflar

d)Ayrı Sınıfta Özel Eğitim-Öğretim İle Kaynak Oda Programı

e)Gezici Öğretmenlik Programı

f)Teşhise Göre Yapılan Eğitim Merkezleri

### **3.Okul Dışı Eğitim ve Öğretim**

a)Hastanede Öğretim

b)Evde Öğretim

### **4.Yatılı Eğitim Kurumları**

a)Ayrı Yatılı Eğitim Kurumları

b)Birleşik Yatılı Okullar (MEB, 2008:9).

## **2.1.6.Özel Eğitim Kurumlarının Amaçları**

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, özel öğretim kurumlarının genel amaçlarını üç başlık altında sınıflandırmıştır. Buna göre özel eğitim kurumlarının genel amaçları;

- Toplumsal rollerini yerine getirebilen, toplum içerisindeki diğer insanlarla iyi ilişkiler ve iletişim kurabilen, diğer insanlarla iş birliği içinde çalışabilen, topluma

uyum sağlayabilen ve toplumla bütünleşmiş, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

- Kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri ve topluma bağımlılığı azalmış bireyler olmaları için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini
- Uygun eğitim programları ile özel metot, eğitimci ve malzeme/ekipman kullanarak; ilgileri, gereksinimleri, bireysel becerileri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını sağlamaktadır (MEB, 2013:8).

Özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarını değerlendirdiğimiz zaman, engelli bireylerin toplumla uyumlu yaşamalarının, kendi ihtiyaçlarını rahat karşılamalarının, mesleki anlamda istihdam edilmelerinin ve eğitim sürecinde uzman gözetiminde eğitim almalarının amaçlandığı görülmüştür.

### **2.1.7.Özel Eğitimde Sistem Basamakları**

Türkiye de 5378 sayılı Özürlüler Kanunu'nun 15. Maddesinde:

*“Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez”*

ibaresi bulunmaktadır. Ayrıca

*“engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları göz önüne alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve normal gelişim gösteren akranları ile eşit eğitim imkânı sağlanır.”*

ibaresi yer almaktadır.

Çocuklarında bazı gelişim bozukluklarını gözleyebilen aileler bu konuda ne yapacaklarını pek bilmemektedirler. Böyle durumlarda ailelerin öncelikli olarak illerinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) gitmeleri gerekmektedir. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çocukların değerlendirilmelerini sağlayan belgelerin bulunduğu bir liste bulunmaktadır. Bu kurumlarda ailelere çocuklarına

yönelik testlerin yapılacağı bir randevu tarihi verilmektedir. Ayrıca ailelerden çocuklarının engel durumu ile ilgili resmi hastanelerden rapor almaları istenir. RAM Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan bir kurum olmakla beraber, RAM'lara, özürlü öğrencilerin durumunu tanılama, değerlendirme, uygun okula yönlendirme ve önerilen eğitimi (kaynaştırma vb.) takip etme görevi verilmiştir (Gökçay ve diğerleri, 2011:20). Bu bağlamda özel eğitimin sistem basamağının ilk aşamasında engelli bireylerin eğitim kurumlarına aileleri tarafından yönlendirilmesi gelmektedir. Daha sonra özel eğitime muhtaç çocukların engel türlerine ve düzeylerine göre uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmesi gerçekleşmektedir.

### **2.1.7.1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi**

Özel eğitimde erken çocukluk dönemine ait eğitim programları, 1930'lu yıllarda ortaya çıkmıştır. Türkiye de ise erken çocukluk dönemine ait özel eğitim programları hala yaygın değildir. Özel eğitime yönelik hizmetler genellikle ilköğretim döneminde başlamaktadır. Bu nedenle altı yaşından küçük çocuklara yönelik özel eğitim hizmetlerinin kısıtlı olduğu söylenebilir (Doğru ve Saltalı, 2011:74). Buna karşılık Türkiye de 37-72 aylık özel gereksinimli çocukların okul öncesi temel eğitim programlarına katılmaları zorunludur.

Ancak, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 29. Maddesine göre;

*“öğrencilerin gelişimsel ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak gerektiğinde okul öncesi eğitime katılma süresi bir yıl daha uzatılabilmektedir”*

ibaresi yer almaktadır (MEB, 2010:39). Erken çocukluk döneminde özel eğitime ilişkin diğer yasal düzenlemeler 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 35. maddesinde belirtilmiştir (Gökçay ve diğerleri, 2011:21).

Erken çocukluk dönemi, çocukların bilişsel gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerin başında gelmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki temel

eğitim hizmetlerinin çocukların engel düzeylerine uygun olarak etkili bir biçimde uygulanması gerekir. Bu noktada erken çocukluk dönemi için özel eğitim bilgisine sahip öğretmenlere ve özel eğitim uzmanlarına büyük görevler düşmektedir.

Özel eğitime muhtaç çocuklarda eğitime erken başlanması ve özellikle okul öncesi temel eğitim hizmetlerinin verilmesi oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarını özel gereksinimli çocukların ailelerini desteklemek, çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesini sağlamak, çocuğun yakın çevresi ve toplumla etkileşimini sağlamak ve özel eğitime muhtaç çocukları toplumun bir parçası yapmak şeklinde sıralayabiliriz (İftar, 1998:29-30).

**Özel öğrencilerin ailelerini desteklemek:** Okul öncesi dönemde, ailenin durumu göz önünde bulundurularak özel eğitim programları hazırlanmalıdır. Çünkü bu dönemde bulunan çocukların temel ihtiyaçlarının büyük bir bölümünü aileler karşılamaktadır. Bunun yanında özel eğitime muhtaç bir çocuğa sahip olmak, ailelerin büyük çoğunluğunda çeşitli duygusal (örneğin stres, mutsuzluk, vb.) ve toplumsal (örneğin toplumdan soyutlanma, vb.) problemlere yol açabilmektedir. Genel olarak bilinen düşüncelerin aksine, ailelerin yaşadıkları problemler çocuğun engel türü ve derecesi ile doğru orantılı değildir. Hatta bazı durumlarda düşük düzeyde bir engele sahip çocuğun engel türünün ve düzeyinin tanılanmaması ailelerde büyük bir psikolojik baskıya neden olmaktadır (İftar, 1998:29-30).

**Özel öğrencilerin tüm gelişim alanlarını desteklemek:** Özel eğitime muhtaç çocuklar akranlarının edindikleri birçok beceriyi özel eğitim yolu ile edinirler. Bundan dolayı özel öğrencilerin bilişsel gelişim, devinimsel gelişim, kişisel-toplumsal gelişim ve dil gelişimi alanlarının hepsinde destekleyici eğitimlere yer verilmelidir. Ayrıca kazanılan becerilerin, değişik yer ve durumlarda kullanılmasını sağlamak amacıyla genelleme çalışmaları yapılmalıdır (İftar, 1998:29-30).

**Özel öğrencilerin çevreleri ile iletişim kurabilmelerini sağlamak:** Özel gereksinimli çocuklar birçok alanda yakın çevreleri ile iletişim kurma konusunda (örneğin, arkadaşlık kurmada, oyun paylaşmada, vb.) problemler yaşarlar. Bundan

dolayı özel gereksinimli çocuklara iletişim becerilerinin küçük yaşlarda kazandırılması özel eğitimin amaçları içerisinde yer almaktadır (İftar, 1998:29-30).

**Özel eğitime muhtaç çocukların toplumun bir ferdi yapmak:** Özel eğitime muhtaç çocukların normal gelişim gösteren akranlarının sahip oldukları imkânların aynısına sahip olmaları gerekir. Özel gereksinimli çocuklar bazı alanlarda akranlarına göre farklı davranışlar gösterebilirler. Ancak bu davranış farklılıkları çocuğun oyun bahçesinde oynamasını, ailesi ile alışverişe gitmesine veya özel kutlama günlerine katılmasına engel değildir. Bu nedenle okul öncesi döneme yönelik özel eğitim hizmetlerinin amaçlarından birisi de, özel öğrencileri her durumda toplumun bir parçası yapabilmektir (İftar, 1998:29-30).

Türkiye de okul çağındaki zihinsel engelli çocuklara çeşitli eğitim imkânları sağlanmasına karşın, özellikle engelli bebeklere yönelik bir eğitim hizmeti bulunmamaktadır. Sadece bazı üniversitelerde ve okullarda engelli bebeklere yönelik eğitim hizmetleri verilmektedir. Bu kurumlarda verilen eğitimin temel amacı bebeklerin gelişimsel becerilerinin artırılması ve gelişimlerinin desteklenmesidir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000:49). Bu nedenle, özellikle zihinsel engelli çocukların eğitimi ile ilgili faaliyet gösteren resmi ve özel eğitim kurumlarının sayısının artırılması gerekmektedir.

### **2.1.7.2.Okul Öncesi Eğitimi**

Türkiye de, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 76. Maddesine göre, 37 ayını dolduran bireylerin kaydı okul öncesi eğitim kurumlarına, 72 ayını dolduran bireylerin kayıtları ise ilköğretim veya zorunlu öğrenim çağındaki bireylere eğitim veren özel eğitim okul ve kurumlarına yapılır (Gökçay ve diğerleri, 2011:21).

Özel eğitime muhtaç çocukların özel eğitim faaliyetlerinden gerekli verimi alabilmeleri için küçük yaşta özel eğitim kurumlarına yönlendirilmeleri gerekir. Bu nedenle ailelerin özel eğitime muhtaç olan çocuklarını 37-72 aylık oldukları dönem içerisinde özel eğitim kurumlarına yönlendirmeleri gerekmektedir.

Türk Eğitim Sistemi merkezi bir yapıya sahip olup, tüm eğitim hizmetlerinde olduğu gibi özel öğrencilerin eğitim sorumlulukları da Milli Eğitim Bakanlığına aittir. İllerde engelli çocukların tanılama, yerleştirme, izleme ve gerektiğinde destek hizmetler sağlama görevlerini üstlenmiş Bakanlığa bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) bulunmaktadır. Ayrıca çeşitli nedenlerden dolayı koruma altına alınmış olan çocukların bakım ve eğitimlerini üstlenmiş olan Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü bünyesinde engelli çocuklara yönelik hizmet okulu ve merkezleri bulunmaktadır. Bakanlıklara bağlı bu okul ve merkezlere ek olarak, gönüllü kuruluşlar ve üniversiteler bünyesinde açılmış olan özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim hizmeti veren okul ve merkezler de bulunmaktadır (Eripek, 2004:27). Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitiminin diğer eğitim kademelerinde verilen özel eğitim programlarına göre bazı farklılıklara sahiptir. Bu farklılıkları şu şekilde sıralamak mümkündür (Seçer ve diğerleri, 2010:14-15);

- Birçok şehirde 3-5 yaş grubu özel öğrencilere yönelik eğitim hizmeti veren kurum yoktur. Bunun yanında Toplum Merkezli Çocuk Bakım Merkezlerinde ve Head Start okullarında kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır. Bu yerleşim yerleri pek çok açıdan daha büyük yaş grubunda bulunan öğrencilerin devam ettiği devlet okullarından farklıdır.
- Erken çocukluk eğitim programlarında kalitesi Okul Öncesi Dönem Çocukları için Ulusal Dernek tarafından tanımlanan gelişimsel olarak uygun uygulamaları içermektedir. Gelişimsel olarak uygun olan söz konusu uygulamalar sosyal, motor ve bilişsel becerilerle ilgili gelişim alanlarına odaklanır, çocuk ve öğretmen başlangıçlı aktiviteler arasındaki dengeyi desteklemektedirler. Yaşı büyük özel öğrencilere verilen eğitim ise genellikle öğretmen merkezli ve akademik içeriklidir.
- Eğitim kademeleri ilerledikçe özel öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar giderek artmaktadır.
- İlköğretimde kaynaştırma öğrencilerine test uygulamaları ile sınavlar yapılmaktadır. Ancak öğrencilerin not kaygısına düşmelerini engelleyen birtakım önlemler alınmaktadır.

Bu bilgilere göre okul öncesi eğitimde kaynaştırmanın başarılı olmasının temel faktörünün öğretmen olduğu söylenebilir. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, hem kaynaştırma eğitimi konusunda istekli hem de sınıfta bulunan özel öğrencileri kabul edici bir tutum sergilemesi gerekir. Öğretmenin bedensel engeli olan çocukları kabul etmesi gerekir. Ayrıca sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocuklara da arkadaşlarının engel durumları ile ilgili bilgi vermesi gerekir (Seçer ve diğerleri, 2010:15). Öğrenmen unsurunun yanında okul öncesi eğitimin başarılı olması için ailenin de eğitim sistemine dâhil edilmesinde yarar vardır (İmrak ve Sığırtmaç, 2009:40).

Okulöncesi dönemdeki kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için eğitim öncesi ön hazırlık yapılmalıdır. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için kaynaştırma öncesi yapılacak söz konusu hazırlık programında çocukların mevcut becerilerinin belirlenmesi ve yaşa özgü eksik gelişmiş becerilerin çocuklara öğretilmesi gerekmektedir (Odluyurt, 2007:5).

### **2.1.7.3.Hazırlık Sınıfı**

İlköğretim çağındaki özel öğrencileri okula hazırlayabilmek için bazı durumlarda hazırlık sınıfları açılabilir. Açılacak hazırlık sınıflarında en fazla 10 öğrenci bulunabilir. Hazırlık sınıfı programı; bireylerin, temel yaşam, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirme, yaşama, okula ve sınıfa uyumlarını artırmaya yönelik eğitimidir. Kavrama, anlama, anlatma, dinleme, okuma ve yazma ile ilgili hazırlık çalışmalarını içeren bu programın süresi en fazla bir yıl olarak düzenlenir. Ders yılının sonunda hazırlık sınıfı öğretmeni, aile, okul rehber öğretmeni psikolojik danışmanı ile birlikte okul yönetiminin ortaklaşa aldığı yöneltme kararları doğrultusunda öğrenci; Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okuluna, Özel eğitim ilköğretim okuluna, İlköğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirecek durumda olmayan öğrenciler için, gelişim alanlarındaki performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanmış bir eğitim programına devam ettirilir (MEB, 2013:11).

Hazırlık eğitimlerinden üst düzey verim alınabilmesi için, öğrencilerin eğitim kurumlarına zamanında yönlendirilmeleri, eğitim faaliyetlerine düzenli katılmaları, aile ile okul ve öğretmen arasında işbirliği içinde çalışma planının olması ve öğrencilerin sınıf özelliklerine uygun eğitim hizmetlerinin verilmesi gerekir.

#### **2.1.7.4.İlköğretim Eğitimi**

Özel gereksinimli çocuklar ilköğretime ait eğitimleri kaynaştırma programlarının uygulandığı ilköğretim okullarında sürdürebilirler. Özel gereksinimli çocukların ilköğretim eğitimlerine yönelik temel düzenlemeler özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 30. Maddesinde belirlenmiştir. İlköğretimde özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli çocukların ihtiyaç ve yeterliliklerine göre planlanır. Özel gereksinimli öğrencinin bilişsel, sosyal, kişisel ve duyuşsal gelişimi açısından sahip oldukları özelliklerin üst düzeyde kullanılabilmesi ve geliştirilmesi için kaynaştırma eğitimi oldukça uygun bir yöntemdir. Yapılan çeşitli araştırmalarda eğitim ortamındaki fiziki düzenlemeler, gerekli malzeme ve ekipman desteği ve uygun yöntem ve tekniklerle desteklenmiş bir kaynaştırma eğitim uygulamasının başarılı sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir (MEB, 2010:39).

İlköğretim çağına gelmiş özel eğitime muhtaç çocukların, ilköğretime ilişkin eğitimlerinin etkili bir biçimde sürdürülmesinde uygun eğitim ortamına ihtiyaç vardır. Ülkemizde özel eğitime muhtaç bireylerin sayılarının sürekli artış gösterdiği düşünüldüğü zaman, ilköğretim çağındaki çocukların bireysel özelliklerine göre yeterli düzeyde özel eğitim almalarında mevcut okulların sayılarının artırılması gerekmektedir. Bunun yanında mevcut özel eğitim kurumlarının eğitim kalitelerinin yükseltilmesine ihtiyaç vardır. Bu unsurlar, daha fazla sayıda özel eğitime muhtaç çocuğun ilköğretim eğitimi alması için gereklidir.

#### **2.1.7.5.Evde Eğitim**

Evde eğitim uygulaması herhangi bir nedenle örgün eğitim hizmeti alamayacak kişilere uygulanmaktadır. Evde eğitim hizmetine karar verilmeden önce öğrencinin



örgün eğitim alamayacak düzeyde olduğunun belirlenmesi için bazı testler uygulanması gerekir. Evde eğitim hizmetleri özel eğitim alanında deneyimli olan kurul tarafından yürütülür. Bunun yanında evde eğitim hizmetlerinin, gezici özel eğitim öğretmenleri tarafından devam ettirilmesi ve bireyin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması esastır. Evde eğitim uygulamalarında ailelerin bilgilendirilmesi, desteklenmesi ve eğitimin her aşamasına katılımlarının sağlanması gerekir. Evde eğitim hizmetlerinin aile, öğretmen ve öğrencinin iş birliğine dayalı olarak planlanması oldukça önemli bir husustur. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin gelişim durumları ve yeterliklerinin sürekli değerlendirilmesi ve buna göre eğitim sürecinde değişiklik ve düzenlemeler yapılabilir (MEB, 2013:12).

Evde eğitim uygulamalarında çocukların eğitim programına küçük yaşlarda dahil edilmeleri, bunun yanında ebeveynlerin özel eğitim konusunda eğitilmeleri büyük öneme sahiptir. Çünkü evde eğitim faaliyetlerinde çocuk, en fazla anne ve babası ile vakit geçirmektedir. Bunun yanında özel eğitime muhtaç çocuğun kendisinden büyük ya da küçük olan ve normal gelişim gösteren kardeşleri varsa, onlarında özel eğitim konusunda temel eğitim bilgilerine sahip olmaları yararlı olacaktır.

#### **2.1.7.6.Ortaöğretim Eğitimi**

Özel eğitime muhtaç çocuklara sağlanan ortaöğretim eğitimi kaynaştırma eğitimi, özel eğitim veren diğer okullar ve meslek edindirmeyi amaçlayan özel okullar tarafından yürütülür. Merkezi sınavla öğrenci almayan genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına gönderilme kararı alınan özel gereksinimli öğrenciler, eğitim alacakları kurumlara bazı durumlarda yatılı olacak şekilde yerleştirilirler. Bu süreçte öğrenciler kaynaştırma yoluyla eğitime devam ettirilir. Ayrıca çocukların ihtiyaçları var ise destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaları da sağlanır. Bu kapsamda verilen destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir (MEB, 2010:39-40).

İlköğretim eğitimi tamamlamış olan özel eğitime muhtaç çocukların ortaöğretim kurumlarında özel eğitime devam etmeleri oldukça önemli bir konudur. Çünkü ortaöğretim kurumlarında özel eğitime muhtaç çocuklar meslek hayatına hazırlanmaktadır. Ortaöğretim kurumundaki eğitimi tamamlayan bireyler yeteneklerine uygun işlere yönlendirildiği zaman, toplumla bütünleşmeleri için büyük bir adım atılmış olmaktadır. Çünkü normal bireyler ile meslek hayatında aynı işleri yapan engelli bireyler, kendilerini toplumla bütünleşmiş hissederler. Bu durum engelli bireylerin sosyal gelişimlerini destekleyen bir unsurdur.

### **2.1.7.7.Yüksek Öğretim**

*“Türkiye de özel eğitim hizmetlerine yüksek öğretim kurumlarının da eklenmesi yakın tarihlerde gerçekleşmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ile eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmasına 1994 yılında 97-39 2761 sayılı karar ile başlanmıştır. Karara göre her eğitim fakültesi, işitme engelliler anabilim dalı, görme engelliler anabilim dalı, zihinsel engelliler anabilim dalı, çok engelliler anabilim dalı ve üstün zekalılar anabilim dallarından oluşan özel eğitim bölümü kurmak zorundadır. Ancak bu noktada ortaya çıkan en önemli sorun, söz konusu anabilim dallarında çalıştırılacak olan eğitilmiş personelin yetersizliğidir. Bu sorunu gerekçe gösteren bazı üniversiteler engellilere ilişkin söz konusu bölümleri açmamaktadırlar. Oysa devlet, personel yetersizliğini çözmek için özel eğitim alanında lisansüstü eğitim yapmış personel yetiştirmektedir. Hatta yüksek lisans ve doktora eğitimi yapan özel eğitim görevlilerini yurt dışı eğitimlerine göndermektedir. Bu bağlamda özel eğitimde yüksek öğretim faaliyetlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir (MEB, 2012:11).”*

### **2.1.7.8.Yaygın Eğitim**

Özel öğrencilerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, özel eğitime muhtaç bireyleri iş ve meslek hayatına

hazırlamak amacıyla, farklı konu ve sürelerde, çevrenin olanakları ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yaygın eğitim programları düzenlenmektedir. Özel öğrencilere yönelik yaygın eğitim programları özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ve yakın çevreleri için, öğrencilerin gelişim sürecinde aktif rol almaları ve onlarla birlikte yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir. Ayrıca bu eğitim faaliyetleri mevcut iş gücü ve ihtiyacını göz önünde bulundurarak, bunun yanında gelecek yıllardaki iş gücü ve ihtiyacını tahmin ederek hazırlanır. Ayrıca yaygın eğitim programları kişinin hangi iş koluna yönlendirilecekse o iş koluna ait uygulamalar ağırlıklı olacak şekilde oluşturulur. Bunlara ek olarak yaygın eğitim faaliyetleri illerde oluşturulmuş bulunan Yerel Çalışma Konseyleri ile diğer resmi, özel ve gönüllü kuruluşlarında katkıları ile planlanır ve uygulanır. Yaygın eğitim programları uygulayan diğer resmi ya da özel gönüllü kurum ve kuruluşlarca düzenlenecek programlardan iş birliği çerçevesinde, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma uygulamaları ile yararlanmaları sağlanır (MEB, 2013:14).

Yaygın eğitim programlarına katılım artması, daha fazla engelli bireyin topluma kazandırılması için önemlidir. Bu nedenle engelli çocuğa sahip olan bireyler, çocuklarının ilk ve ortaöğretimleri tamamlandıktan sonra onları yaygın eğitim programlarına yönlendirmeleri gerekir. Formal eğitim sürecini tamamlamış olan engelli bireylerin yaygın eğitim hizmetlerine yönlendirilmeleri, engelli bireylerin gelişimlerini ve toplumsallaşma süreçlerini hızlandırmaktadır.

## **2.2.Engelliliğin Genel Nedenleri**

İnsanların hayatları boyunca sahip oldukları özellikler dâhilinde bazı görevleri ve rolleri vardır. Engellilik, bireyin söz konusu rollerini veya görevlerini birtakım yetersizliklerden dolayı yerine getirememesi olarak tanımlanır. Eğer birey belirli bir zaman içerisinde ve belirli bir durumda yapılması istenilen yaşamsal özellikleri ortaya çıkan yetersizlikleri yüzünden yapamaz hale gelirse, söz konusu yetersizlikler engelle dönüşür. Engel, toplumsal çevrenin bireyden istediklerini ve beklentilerini karşılayamamasından dolayı ortaya çıktığı için engel bireysel bir sorun olmanın

yanında, aynı zamanda toplumsal bir sorundur (Özsoy ve diğeri, 2002:5). Engellilikle ilgili genel nedenlerin belirlenmesi ve engellilik tanımlarının hem tıbbi hem de toplumsal belirleyicileri içermesi gerektiği konusunda genel bir anlaşma olmakla birlikte, engelliliğin ölçümünde tıbbi yöntemler kullanılır ve odaklanılan nokta da fiziksel ya da zihinsel bozukluklardır (UNICEF, 2013:63). Engelliliğin oluşumunda ise birçok sınıflandırma yapılmıştır. En çok kullanılan sınıflandırma ise doğum öncesi, doğum esnası ve doğum sonrası nedenlerdir (MEB, 2007b:9).

### **Doğum öncesi nedenler**

- Aileden gelen genetik hastalıklar,
- Akraba evlilikleri,
- Anne ve baba arasındaki kan ( Rh ) uyumsuzluğu,
- Kromozomsal faktörlerden kaynaklanan sorunlar,
- Annenin doğum yaşının altında veya üstünde bir yaşta hamile kalması sonucu oluşan doğumlar,
- Hamilelik sürecinde bilinçsiz ve doktor kontrolü olmadan ilaç kullanmak,
- Hamilelik sırasında annenin zararlı maddeler kullanması (alkol, sigara, uyuşturucu vb.),
- Hamilelik sırasında röntgen ışınlarına ve radyasyona maruz kalınması,
- Hamilelik sırasında yetersiz beslenme,
- Hamilelik sırasında ağır hastalık geçirmek (ateşli veya bulaşıcı hastalıklar),
- Hamilelik sırasında kaza, aşırı stres, zehirlenme ve travmaya maruz kalma,
- Hamilelik sırasında yetersiz sağlık kontrolüne bağlı olarak oluşan sorunlar,
- Hamilelik sürecinde yetersiz vitamin ve mineral alımı,
- Hamilelik ve doğum sayılarının çok ve kısa aralıklarla olması,
- Annede yüksek tansiyon, kalp hastalığı, şeker hastalığı gibi hastalıkların bulunması.

### **Doğum esnasına ait nedenler**

- Doğumun uzman olmayan kişiler tarafından uygun olmayan yerlerde gerçekleştirilmesi,

- Doğumun beklenen süreden önce ve güç olması,
- Bebeğin doğum ağırlığının standartların altında olması,
- Bebeğin doğum travması yaşaması,
- Doğum esnasında bebeğin oksijensiz kalması,

### **Doğum sonrası nedenler**

- Bebeklik döneminde ağır ve ateşli hastalık geçirmek,
- Yeni doğan bebeklerin gerekli sağlık testlerinin düzenli yapılmaması,
- Bebek aşılarının zamanında ve doğru yapılmaması,
- Ağır doğum sarılığı,
- Bebeklik döneminde yetersiz beslenme,
- Ev, iş, trafik kazaları,
- Zehirlenmeler,
- Doğal afetler,
- Ailenin ve çevrenin eğitimsizliği (cehalet),
- Bireylerin ihmal ve istismar edilmesi (MEB, 2007b:9-10).

Literatürde yer alan bu bilgilere göre, engelliliğin nedenlerinin oldukça geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir. Burada önemli olan husus, genetik faktörlerin dışında kalan nedenlerin en aza indirilmesidir. Çünkü dış unsurlardan ve çevresel faktörlerden kaynaklanan engellilik türlerini en aza indirmek mümkündür. Bu nedenle engelliliğe neden olan dış faktörlerin ve çevresel unsurların en aza indirilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

### **2.3.Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması**

Literatürde engel çeşitleri ve nedenleri ile ilgili çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Genetik yaklaşımla ele alındığı zaman engellilik biyolojik bir rahatsızlıktır. Sosyal yaklaşımda ise engellilik çevresel faktörlere göre değerlendirilmektedir. Genel olarak engellilik ise; görme, işitme, konuşma bozuklukları ile ortopedik sorunlardan, zihinsel engelliliğe kadar geniş bir yelpaze içinde çeşitlilik gösterir

(Demirbilek, 2013:58). Özel gereksinimli çocuklar da farklı özelliklerinden dolayı değişik sınıflama ve gruplama yapılarak incelenmektedir. Günümüzdeki mevzuata göre tanım ve gruplama şu şekilde yapılmaktadır; Özel gereksinimli çocuklar beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki özel farklılıklar nedeni ile normal eğitim hizmetlerinden gereği gibi faydalanamayan çocuklardır. Genel olarak özel gereksinimli olan ve özel eğitime muhtaç engel gruplarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Görme engelli bireyler (körler, az görenler)
- İşitme engelli bireyler (sağırlar, az işitenler)
- Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireyler
- Bedensel (ortopedik) engelli bireyler
- Üstün zekalı ve özel yetenekli bireyler
- Zihinsel engelli bireyler
- Öğrenme güçlüğü olan bireyler
- Uyumsuz çocuklar (MEB, 2007b:11)

Özel eğitime muhtaç çocukların sınıflandırılmasında, çocukların engel türlerinin yanında sahip oldukları engelin düzeyi de önemlidir. Çocukların söz konusu engel türlerinin ve düzeylerinin belirlenmesinde birtakım test ve yöntemler kullanılmaktadır.

### **2.3.1.Görme Engelliler**

Gerekli tüm düzeltme ve tedavi yöntemlerine rağmen iyi gören gözündeki görme eksikliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere “az gören” olarak tanımlanır. 20-200 oranı görmesi normal olan bir bireyin 200 feet’ten gördüğünü 20 feet’ten görmek anlamına gelmektedir. Görme engeli ile ilgili yasal tanım ise uzak görme keskinliği ve görme alanının değerlendirilmesini içermektedir. Görme engeli olan kişinin yasal alanlardan yararlanılmasında ölçüt alınır. Görme keskinliği kavramı, gözüm belirli bir mesafeden görme ve ayırt etme yeteneğini ifade etmektedir. Baş çevrilmeden ve gözler oynatılmadan temel görüş mesafesi 180 derecedir. Yasal



aşarak beynin işitme merkezinde algılanmasına bağlı olarak ortaya çıkar. İşitme engeli ise işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevini yeterince yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkar. Bazı insanlarda çeşitli faktörlere bağlı olarak işitme kaybı meydana gelmez, sonuçta böylesi bireylere sağır, dilsiz, işitme engelli ya da işitme özürü gibi adlar kullanılır. Ana dil edinilmeden önce meydana gelen işitme kaybı yaşam boyu dil ve konuşma yeteneği kazanmayı olumsuz yönde etkiler (Özgür, 2008:63-65).

İşitme engelliler için geliştirilmiş olan özel cihazlar ile işitme duyusunun fonksiyonları desteklenebilmektedir. Bu bağlamda diğer engel grupları ile kıyaslandığı zaman işitme engelli bireyler, toplumla iletişim konusunda önemli bir avantaja sahiptirler.

Yapılan araştırmalar, işitme engelli bireylerin konuşma dili edinim sürecinde, işitme kaybının kimi sınırlayıcı etkileri olduğunu vurgulamaktadır. İşitme engelli çocukların kendi ses üretimlerine ilişkin işitsel geribildirim sistemlerinin yetersiz kalması ve yetişkin dil modeline ait işitsel girdiye yetersiz oranda maruz kalmaları konuşma dilini akranlarından daha geç ve yetersiz öğrenmelerine neden olur. İşitme engelli bireylerin konuşma dilinin anlama ve üretme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin diğer bir nedeni ise işitme engellilerin konuşma dili gelişim süreci ve dilsel farkındalık düzeyinin genel çerçevesinin tam olarak tanımlanmaması sebebiyle uygun eğitim ve öğretim materyalinin uygulanmamasıdır. Bu bağlamda işitme engelli bireylerin konuşma dili edinimi ve dil farkındalığının gelişimi, eğitim, yöntem ve programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Ayrıca işitme engellilerin okuma ve yazma becerileri işiten akranlarından daha düşük olduğu bilinmektedir (Makaraoğlu, 2012:53-54).

Günümüzde işitme engelli bireylerin tanıları küçük yaşlarda hatta doğumda konulabilmekte olup, işitme cihazları ile daha iyi işitmeleri sağlanabilmektedir. İşitme engellilerin özel eğitim, aile eğitimi ve destek eğitim hizmetleri ile konuşmayı öğrenebilmesi ve algılaması, konuşma yoluyla iletişime geçebilmesi, işitme



yetisindeki kaybın düzeyine ve sağlanan erken eğitim hizmetlerinin etkinliğine bağlı olarak çeşitli düzeylerde mümkün olabilmektedir (MEB, 2008d:3).

İşitme engelli öğrenciler aynı zamanda kaynaştırma eğitimi de alabilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde sosyal yönden diğer akranları ile bütünleşmenin sağlanması için, kaynaştırma eğitiminde sosyal beceri ve gelişimi destekleyen eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Kargın ve Baydık, 2002:37). Ayrıca işitme engelli çocukların konuşma gelişimi, dil gelişimi, duygusal ve sosyal gelişimlerinin mümkün olduğu kadar işitme engelinden az etkilenmesi için eğitime küçük yaşlarda başlamaları gerekir (Malkoç ve Ceylan, 2010:60).

### **2.3.3.Dil ve konuşma güçlüğü olanlar**

Özel gereksinimli çocukların en kalabalık gruplarının başında (%3,5) dil ve konuşma problemi olan çocuklar gelmektedir. Dil ve konuşma problemi olan çocuklar konuşurken dikkatler onların ne konuştuğuna değil, nasıl konuştuğuna yönelik olmaktadır. Bu nedenle dinleyenler çocuğa kekeme, bozuk konuşan veya konuşma özürlü gibi isimler takarlar. Konuşma bozukluğu ve güçlüğü, konuşmanın akışı, ritmi, titizliği, vurguları, ses birimlerinin çıkarılışı ve anlaşılması noktasındaki bozukluklardan oluşur (Özgür, 2008:95-97). Dil ve konuşma problemleri birtakım tıbbi problemlere bağlı olabildiği gibi herhangi bir nedene bağlı olmadan da gelişebilir. Hatta bazı durumlarda dil ve konuşma bozukluklarına başka bir engel türü de eşlik edebilir Dil ve konuşma bozuklukları ana hatlarıyla birlikte beş grupta ele alınır. Bunlar;

- Ses iletim (artikülasyon) veya ses bilgisinde (fonoloji) görülen bozukluklar
- Akıcı konuşmada görülen bozukluklar
- Genel ses bozuklukları
- Gelişimsel dilde görülen bozukluklar
- Edinilmiş dilde görülen bozukluklar (MEB, 2008b:4-5)

### **2.3.4.Bedensel (ortopedik) engelliler**

Ortopedik yetersizlikler sinir sisteminin zedelenmesi, kazalar, genetik problemler nedeniyle iskelet, eklem ve kasların işlevlerini tam olarak yerine getirmemesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizliklerden oluşur. Ortopedik engellilerde görülen en belirgin özellik hareket kabiliyetinde gözlenen kısıtlılıktır. Bundan dolayı ortopedik engelli çocuklara göre dizayn edilmiş sınıf ortamında özel eğitim verilmelidir (Özgür, 2011:54).

Ortopedik engel sorunları genetik ya da doğumdan kaynaklanan birtakım sorunlara bağlı olarak oluşabilmektedir. Bunun yanında sonradan geçirilen kaza ve travma gibi durumlarda da geçici ya da kalıcı ortopedik rahatsızlıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle diğer engel türleri ile karşılaştırıldığı zaman, insan yaşamında sonradan kazanılan engel türlerinin başında ortopedik engeller gelmektedir.

Bedensel engelli bireylerin mevcut kaba ve ince motor becerilerini geliştirmek ve kazanılmış motor becerileri pekiştirmek için özel eğitime ihtiyaç vardır. Ayrıca bedensel engellilere yönelik özel eğitim hizmetleri motor gelişimin yanında özellikle çocukların bilişsel gelişimlerini de desteklemektedir (MEB, 2008a:3). Ülkemizde özellikle ortopedik engelli bireylerin farklı meslek dallarında istihdam edilmesi de yasal zorunluluktur. Çalışma hayatında olmak da ortopedik engelliler için oldukça yararlıdır. Çünkü çalışan engelliler kendisini topluma daha çok katılan ve ekonomik olarak özgür olan bir birey olarak görmekte, hatta çalışma, sonradan engellilik kazanan bireylerin rehabilitasyon ve tedavi süreçlerinde etkili bir yöntemdir (Tokoğlu ve diğerleri, 2012:2). Engelli bireylerin iş alanındaki istihdam düzeylerinin artırılması için devlet yatırımları ve yasal düzenlemeler sürekli gelişmektedir. Ancak diğer ülkelerle kıyaslandığı zaman ülkemizdeki bedensel engelli bireylerin daha fazla mesleki istihdam sıkıntıları yaşadıkları bilinmektedir.

### **2.3.5.Üstün zekalı ve özel yetenekliler**

Günümüzde üstün zekalılık ile ilgili çeşitli tanımlar ortaya atılmıştır. Bu tanımlar içerisinde en yaygın kabul gören tanım; ‘‘zihinsel yeteneklerinin yada zekalarının birçoğunda akranlarına göre üst performans gösteren yada gizil güce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve bir işe başladığında asla vazgeçmeyeceği üstün zekalı’’ denir. Normal gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığı zaman güvenilirliği ve geçerliliği saptanmış zeka ölçüm ve testlerinde sürekli akranlarının %98’inin üstünde başarılı olan üst %2 grup içinde yer alan çocuklar üstün zekalı olarak sınıflandırılırlar. Üstün özel yetenekli kavramı ise, bir yada birden fazla yetenek alanında,zeka özelliğinde akranlarından çok yüksek performans gösteren gizil güce sahip olan ve diğer akranlarına göre ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocukları tanımlamak için kullanılmaktadır.Üstün yetenekli çocukların değerlendirilmeleri ve üstün yetenekli olarak tanımlanmaları için bazı testlere girmeleri gereklidir. Ancak üstün zekalı çocukların sadece zeka yönünden değerlendirilmeleri iyi bir eğitim almaları için yeterli değildir. Bundan dolayı çocukların zeka özelliklerinin yanında diğer yetenekleri hem resmi hem de resmi olmayan yollarla tespit edilmeli ve iyi değerlendirilmelidir (Özgür, 2011:59).

Üstün yetenekli çocukların genel eğitim faaliyetleri tıpkı geçmiş yıllarda olduğu gibi günümüzde de hızla devam etmektedir (Özmen ve Kömürlü, 2011:1). Buna karşılık Türkiye de özellikle öğrenme güçlüğü olan üstün zekalı öğrencilerin tanınması ve genel özelliklerinin belirlenmesi için oluşturulmuş özel bir strateji bulunmamaktadır. Üstün zekalı çocukların eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlarda öğretmen ve ebeveyn görüşleri ile öğrencilerin yönlendirilmesi söz konusudur (Şekeral ve Özkardeş, 2013:200).

### **2.3.6.Zihinsel engelliler**

Zihinsel engelli çocuklar, engelli çocuk grupları arasında en sık karşılaşılan grupların başında yer almaktadır. Buna rağmen, zihinsel engelli çocuklar toplum nezdinde fazla tanınmamaktadır. Hatta zihinsel engelli çocuklarla ilgili olarak ortaya

atılmış bazı ön yargı ve yanlış inançlar bile bulunmaktadır. Bunların başında da zihinsel engelli çocuklara yönelik herhangi olumlu bir şey yapılamayacağı inancı gelmektedir (İlhan, 2008:316). Çocuklarda zihinsel engel durumunun tespit edilmesi için bazı testler kullanılır. Bu testler ile zihinsel işlev düzeyleri belirlenmektedir. Normal gelişim gösteren bir çocuğun zekası 100 puan olarak kabul edildiği zaman, zeka puanı 70-100 arasında olan çocuklar yavaş öğrenen, 70 puanın altında olan çocuklar ise zihinsel engelli olarak tanımlanmaktadır. Çocukların aldıkları bu puanlara aynı zamanda zeka bölümü (ZB) denir. Ayrıca, zihinsel özür tanımları sadece ZB ölçütlerine göre yapılmamaktadır. Çocuğa zihinsel engelli tanısı konulabilmesi için uyumsal davranışlarda da yetersiz (geri) olma koşulu aranır (Bıyıklı ve diğerleri, 1995:7-8).

Yukarıdaki bilgilere göre, zihinsel engellilik sadece bilişsel yapıda meydana gelen sorunlardan kaynaklanan bir engel türü değildir. Aynı zamanda kişinin toplumsal yönden yerine getirmesi gereken sosyal faaliyetleri yapamayacak düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olması zihinsel engelli olduğunu gösterir.

Zihinsel engelliler ile ilgili genel sınıflandırma şu şekildedir;

**Zihinsel engelli birey:** Zihinsel fonksiyonları ortalama değerlerin iki standart sapma altında bulunan, bu nedenle sosyal ve kavramsal özellikleri az gelişmiş, pratik uyum becerilerinde birtakım sınırlılıklara sahip olan bireyler bu grupta yer almaktadırlar. Zihinsel engelli bireylerin söz konusu gelişimsel bozuklukları genellikle 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır.

**Hafif zihinsel engelli birey:** Hafif zihinsel engel düzeyine sahip olan ve bu nedenle özel eğitim hizmetlerinden sınırlı düzeyde faydalanan bireyler bu gruba girmektedir.

**Orta düzeyde zihinsel engelli birey:** Zihinsel fonksiyonlarındaki kısıtlılıklar sebebiyle hem temel akademik becerilerin kazanılmasında hem de günlük yaşam ve iş becerilerinin öğrenilmesinde sorunlar yaşayan, bu nedenle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyler bu gruba girmektedir.

**Ağır d¼zeyde zihinsel engelli birey:** Zihinsel fonksiyonlarındaki kısıtlılıklar nedeni ile başta ¼z bakım becerilerinin ¼ğretimi olmak ¼zere ¼m¼r boyu hayatın her noktasında yoğun ve tutarlı bir bi¼imde ¼zel eğitim hizmeti alması gereken kişiler bu gruba girmektedir (MEB, 2008f:4).

**Tablo 2. Zihinsel engellilerin sınıflandırılması (S¼l¼n, 2012:10)**

<b>Zeka b¼l¼m¼ (ZB)</b>	<b>Tıbbi tanı</b>	<b>Psikolojik tanı</b>	<b>Eğitsel tanı</b>
70-55	Debil	Hafif	Eğitilebilir
55-35	Embesil	Orta	¼ğretilebilir
35-25	İdiot	Ağır	Bağımlı
25-Altı	İdiot	¼ok ağır	Tam bağımlı

Zihinsel engelli bireyler i¼in oluşturulacak eğitim planlamalarında ¼ncelikli olarak bireylerin okuma ve yazma becerilerinin iyi tespit edilmesi gerekir (¼olak ve Uzuner, 2004:245). Psiko-motor gelişim ¼zelliklerinin de uygun serbest zaman aktiviteleri ile desteklenmesi gerekir. Serbest zaman etkinlikleri ¼zellikle işitme engelli ¼ocukların ¼evreye alişmalarına yardımcı olur. Bunun yanında engelli ¼ocuklar sosyal, duygusal, fiziksel ve ¼zg¼ven gelişimi a¼ısından desteklenmiş olurlar (Bayazıt ve diğerleri, 2007:173).

### **2.3.7.¼ğrenme g¼cl¼đ¼ olanlar**

¼ğrenme g¼cl¼đ¼ kavramı algısal g¼cl¼kleri, beyin travmalarından etkilenmiş kişileri, desleksia ve gelişimsel afaziyi i¼ermektedir. Buna karşılık ¼ğrenme g¼cl¼đ¼ tanımı, k¼lt¼rel, ¼evresel ve ekonomik yoksunlukları, davranış problemlerini, g¼rme, zihinsel, bedensel ya da işitme yetersizliklerinin sonucunda ortaya ¼ıkan bazı g¼cl¼kleri kapsamaktadır. ¼ğrenme g¼cl¼đ¼ne neden olan unsurlar tam olarak bilinmemektedir. Ancak ¼ğrenme g¼cl¼đ¼n¼n nedenleri ile ilgili bir¼ok araştırmanın birleştiği ortak noktalar vardır. ¼ocuđun ¼ğrenmesine engel teşkil eden bir takım fakt¼rler belirlenmiştir. Bu fakt¼rler beynin yanlış işleyişi, ¼evresel, kalıtımsal ve biyokimyasal fakt¼rlerdir (¼zg¼r, 2008:231-233).

Diğer engel türlerinde olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan bireylerin de erken yaşlarda özel eğitime yönlendirilmeleri gerekir. Çünkü zihinsel olarak öğrenmenin en hızlı gerçekleştiği dönem çocukluk dönemidir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitim kurumlarına küçük yaşlarda yönlendirilmelerinde hem aileye hem de devlete önemli görevler düşmektedir.

Öğrenme doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Çocukluk dönemlerinde öğrenme üzerinde aile ve sosyal çevrenin etkisi oldukça fazla iken, ilerleyen yıllarda örgün eğitim kurumları öğrenmeyi etkileyen faktörlere eklenir. Böylece öğrenme birden fazla eğitim kaynağından gelen bilgi ile sağlanmaktadır. Öğrenme ve bilgi sahibi olmanın en önemli yollarının başında okuma gelmektedir. Okuma aynı zamanda kişinin öğrenim ve akademik başarısı için oldukça önemli bir olgudur. Buna karşılık okuma ve öğrenme de ortaya çıkan zorluklar hem kişinin okul yaşantısını hem de tüm yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir(Sarıpınar, 2006:1-8). Çünkü öğrenme, hayattaki uyaranlara mantıklı ve doğru cevaplar vermemizi sağlayan bir yapıdır. Dolayısıyla öğrenme mekanizmasında meydana gelebilecek problemler tüm yaşam alanlarını tehdit etmektedir (Soysal ve diğerleri, 2001:226).

Öğrenme güçlüğü olan bireyler dili yazılı veya sözlü anlama ve kullanabilme konularının en az birinde veya birkaçında problemler yaşarlar. Özel öğrenme güçlüğünün bireyin dinleme, heceleme, konuşma, okuma, yazma, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olması nedeniyle, öğrenme güçlüğü olan bireyler örgün eğitim programlarında düşük akademik başarı puanına sahiptirler. Bu nedenle öğrenme güçlüğü bireyin eğitimini, sosyal özelliklerini, meslek hayatını, günlük aktivitelerini ve benlik saygısını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenme güçlüğünden dolayı yaşanan sorunların en aza indirilmesi için bireylerin erken yaşlarda özel eğitime yönlendirilmesi gerekir (MEB, 2008e:3).

### **2.3.8.Uyumsuz çocuklar**

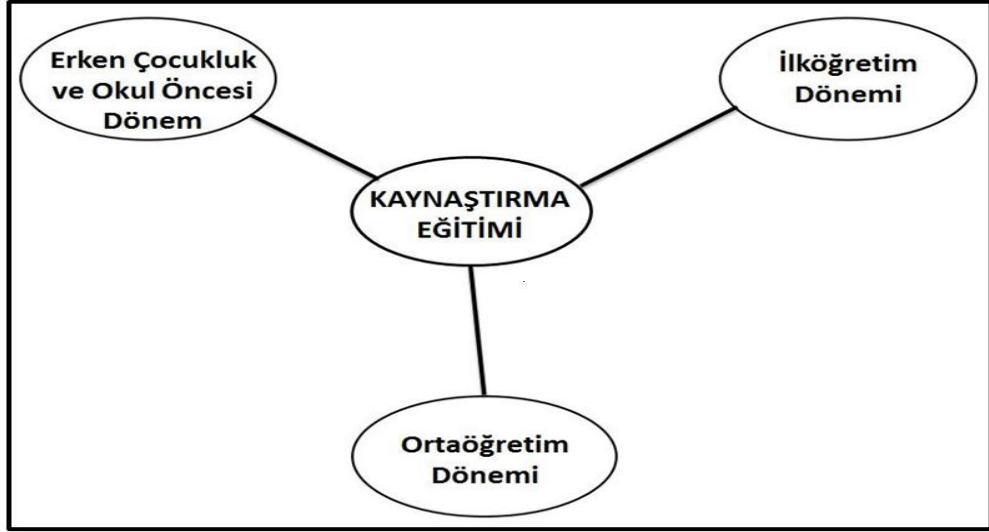
Günümüzde uyumsuz davranışlar, çocuklarda ve gençlerde sıklıkla görülen bir sorundur. Uyumsuz çocuklar okul ortamında normal gelişim gösteren akranları ile birçok açıdan farklı sorunlar yaşarlar. Uyumsuz çocukların okul ortamında sergiledikleri olumsuz davranışlar özbakım becerileri, akademik gelişim ve sosyal iletişim, sınıfa uygun davranışlar, kişisel ve mesleki uyum gibi alanlardaki temel becerileri olumsuz yönde etkilemektedir (Özgür, 2008:117). Bu nedenle uyumsuz çocukların sahip oldukları olumsuz davranışların en aza indirilmesi hem uyumsuz davranışlar sergileyen çocuklar hem de toplum için oldukça önemlidir.

### **2.4.Kaynaştırma Eğitimi**

Eğitim ve öğretim alanında özel ihtiyacı olan öğrencilerin özel ihtiyacı olmayan ve normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görmelerine kaynaştırma eğitimi denir. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler hem normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıflarda eğitim görürken hem de diğer gelişimsel problemler ek yöntemler ile eğitime devam edilir (Kargın, 2004:1-2). Kaynaştırma programları özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir(Eren, 2012:14). Bu nedenle özel eğitime muhtaç olan bireylerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmeleri oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünyada ve Türkiye’deki modern gelişmeler doğrultusunda her birey için eğitim alanında da eşit fırsat ve olanaklar verilmesi insanlığın bir gereğidir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda ve aynı şartlarda eğitim almaları, bununda en az kısıtlayıcı ortam olan, normal okulların, normal sınıflarında uygulanan “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları” ile mümkün olabileceği görüşü eğitim politikaları ve programlarında büyük kabul görmektedir (Çankaya ve Korkmaz, 2012:2).

**Şekil 1. Eğitim kademelerinde kaynaştırma uygulamaları (MEB, 2010:38)**



Özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatlarına erken yaşlarda başlamalarının önemli olduğu bilinmektedir. Kaynaştırma eğitimi, eğitim ortamında engelli bireylere fırsat eşitliğinin sunulduğu bir eğitim yöntemidir. Kaynaştırma eğitiminden beklenen faydaların elde edilebilmesi için ebeveynlerin yanında, eğitim kurumlarının da üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerlerine getirmeleri gerekir. Normal gelişim gösteren çocuklarında engelli bireyleri kabullenebilmeleri ancak kaynaştırma eğitimi ile sağlanabilir. Özellikle kaynaştırma eğitiminin zorunlu olduğu okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime daha fazla özen gösterilmelidir. Okul öncesi dönemin, çocukların benlik gelişiminde önemli bir dönem olduğu düşünüldüğünde bu dönemde elde edilecek kazanımların tüm yaşamları boyunca engelli bireylere ilişkin bakışlarını etkileyecektir (İmrak, 2009:5). Kaynaştırma eğitime alınabilecek öğrencileri ve yetersizliklerini de şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Zihinsel öğrenme konusunda sorunlar yaşayan bireyler,
- Zihinsel bir engeli nedeniyle konuşma ve dil gelişimi geç olan, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan problemlili olan bireyler ile okuma ve yazma becerisinde bazı problemler bulunan bireyler,
- İşitme yetisinde sorun olan bireyler,
- İşitme yetisini an veya tamamen yitirmiş olan ve bu nedenle konuşma dilini kullanmada ve iletişimde sorunlar yaşayan bireyler,
- Bedensel engelli bireyler (MEB, 2007a:7).



Söz konusu engel türleri ve engel düzeyinin belirlenmesinde birtakım yöntemler kullanılmaktadır. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimlerinin kaynaştırma eğitimi ile desteklenmesinde de çocukların engel türlerinin ve engel düzeylerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü kaynaştırma eğitiminde çocuğun engel türüne ve düzeyine göre eğitim verilmesi, kaynaştırma eğitiminin en temel unsurları arasında yer almaktadır.

Türkiye de kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerin değerlendirildiği araştırmalar ele alındığı zaman, sıklıkla sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Ancak özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ilk kaynaştırma uygulamasına katıldıkları kurumlarda görev alan okul öncesi öğretmenlerin bilgi ve düşünceleri kaynaştırma uygulamalarının başarısı için büyük bir öneme sahiptir (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012:69). Seçer ve diğerleri (2010a:396)'ne göre de, özel öğrencilerin kaynaştırma programlarından en iyi şekilde faydalanmalarında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Kayhan ve diğerleri (2012:269) ise kaynaştırma eğitiminde öğretmen, okul yönetimi ve aile işbirliği içinde olmasının başarıyı getirdiği düşünüldüğünde, kaynaştırma programında görevli olan tüm öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının benzer ve olumlu düzeyde olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimi özellikle doğuştan engelli bireyler için oldukça önemlidir. Refleksif davranışlar dışında insan davranışlarının neredeyse tamamı öğrenme yolu ile kazanılmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar çevrelerindeki akranlarını ve yetişkinleri gözleyerek ya da onların davranışlarını öykünerek kendi davranışlarını şekillendirme yoluna giderler, böylece yeni davranışlar edinirler. Bundan dolayı özellikle çocuklar normal ortamlar içerisinde olağan insanlarla birlikte olduğu sürece toplumun beklentilerine uygun davranışları edinme fırsatı yakalayabilirler (Ulutaşdemir, 2007:125-126).

Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için sınıf mevcudunun uygun olması ve sınıfların kalabalık olmaması gerekir. 20 öğrenci olan bir sınıf kaynaştırma

eğitimi için oldukça idealdir. Buna karşılığ günümüzde özel eğitim-ğretim faaliyetlerinin 40'dan fazla ğrenci barındıran sınıflarda eğitimin aksaması muhtemel bir sonuçtur (Demir ve Açar, 2011:727). Bunun yanında, kaynaştırma eğitiminin yapılmadığı durumlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler toplum dışına itilmekte ve onlara kendi yeterliliklerini geliştirme fırsatı verilmemektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle iletişim kurmadıklarından etkili iletişim stratejilerini bilinçli olarak kullanmamakta ve engelli çocuktan neler beklenebileceğini bilmemektedirler. Bu da iletişimin aksamasına neden olmaktadır (MEB, 2010:16-17).

#### **2.4.1.Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi**

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıflarda tüm gün boyunca normal sınıf öğretmeninden eğitim alması ile gerçekleşir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde sınıf ğretmeni öğrencilerin sınıf içindeki tüm ihtiyaçlarından sorunludur. Ancak bireysel gereksinimleri göz önüne alınarak öğrencinin destek ve ek hizmetlerden yararlanılması sağlanabilir. Günümüzde tam zamanlı kaynaştırma eğitimi aşağıdaki gibi gerçekleşmektedir;

- Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile aynı ortamlarda eğitim hizmeti almaları sağlanmaktadır. Eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanmakta ve gerekli fiziki düzenlemeler yapılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcudu 14, ilköğretim kurumlarında ise 30 öğrenciyi aşmamalıdır. Bir sınıfta özel gereksinimli en fazla 2 ğrenci bulunmalıdır.
- Ayrı sınıfta bulunması gereken öğrenciler için tüm eğitim kurumlarında oluşturulacak sınıflar özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından seçilir. Bu sınıflarda bulunacak ğrenci sayıları okul öncesi eğitimde en fazla 6, ilköğretimde 12, ortaöğretim de 20 ve yaygın eğitimde 10 ğrenci ile sınırlandırılır.
- Yatılı zel eğitim kurumlarından yararlanan öğrencilerden, normal gelişim gösteren öğrencilerle eğitim alması uygun görünen özel öğrenciler, yakın

çevredeki okul öncesi eğitim, ilköğretim veya orta öğretim kurumlarında eğitim almaya yönlendirilebilirler.

- Normal gelişim gösteren öğrenciler özellikle okul öncesi eğitimde kendi istekleri doğrultusunda çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim kurumlarına kayıt yaptırabilirler. Bu okullarda sınıf mevcudu okul öncesi dönemde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretim de 20, yaygın eğitimde ise 10 ile sınırlıdır. Bu sınıflardaki özel eğitime muhtaç çocukların sayısı da en fazla 5 ile sınırlandırılmıştır (Özgür, 2011:14-15).

Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminin uygulanabilmesi için özel eğitime muhtaç çocukların tam zamanlı kaynaştırma eğitimine uygun özelliklere sahip olmaları gerekir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitime hazır olmayan veya engel özellikleri tam zamanlı kaynaştırmaya uygun olmayan çocukların bu programda verimli bir eğitim almaları söz konusu değildir.

#### **2.4.2.Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi**

Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel eğitime muhtaç öğrencinin özel sınıfta olduğu, öğrencinin başarılı olabileceği dersleri kaynaştırma yolu ile aldığı eğitim zamanlı kaynaştırma eğitimi oldukça faydalı türüdür. Yarı bir eğitim metodu olmasının yanında ülkemizde fazla kullanılmamaktadır. Bu eğitim programında öğrencinin akademik başarısının yanında sosyal gelişim özellikleri de desteklenmektedir. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi aşağıdaki ilkeler doğrultusunda yapılmaktadır;

- Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflara RAM ile özel eğitim kurumlarından destek alınır.
- Özel eğitim kurumlarına kayıtlı bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların faaliyetlerine katılması için gerekli tedbirler alınır.
- Fiziksel koşulları ve donanımlı öğretmen sayısı yeterli olan okullarda çevredeki diğer öğrencilerinde yarı zamanlı kaynaştırmadan yararlanmaları sağlanır.

- Birden fazla özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında özel eğitim materyalleri kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının hazırlanması sağlanır. Bu sınıfların mevcudu 6 öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde, BEP programlarından belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır (Özgür, 2011:16-17).

Türkiye’de tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak uygulanan kaynaştırma uygulamalarından ilki olan Tam Zamanlı Kaynaştırma uygulamasında, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte özel eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için özel eğitim destek faaliyetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanacağı yasal teminat altına alınmıştır. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında ise kaynaştırma uygulaması yapıldığı sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin özel eğitim faaliyetlerinin uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemelerin yapılması yasal teminat altına alınmıştır (Sart ve diğerleri, 2004:2).

### **2.4.3.Tersine Kaynaştırma Eğitimi**

Tersine kaynaştırma eğitiminde sınıf mevcutları 5’i özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde ise 10 öğrenciden oluşmaktadır. Tersine kaynaştırma programlarında, kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında yetersizliği olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla veya yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir (MEB, 2010:20). Bu nedenle tersine kaynaştırma eğitiminde sınıf içerisindeki özel eğitime muhtaç öğrenci ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sayısal dağılımlarının iyi planlanması gerekir.

## 2.5.Kaynaştırma Uygulamasının Yasal Dayanakları

Ülkemizde yasal olarak eğitim çağına gelen her engelli çocuğun, parasız ve uygun eğitimden yararlanma hakkı bulunmakla beraber, okulların da engelli öğrencileri kabul etmekle yükümlü oldukları ifade edilmiştir. Uygun programların olmamasının, çocuğun öğrenme yetersizliğinin ya da maddi güçlüklerinin bulunmasının mazeret olarak kabul edilmemesine de karar verilmiştir. Özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgili yasal düzenleme 2916 sayılı kanunla belirlenmiştir (Kargın, 2004:5-10).

*“Bu Kanun doğrultusunda "Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği", "Özel Okullar Yönetmeliği", "Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği" gibi yönetmelikler yayımlanmıştır.”*

Bu Kanunda özel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, başarıya ulaşabilmesi için şu önemli ilkeler belirlenmiştir;

- Her çocuğun eğitim hakkı vardır.
- Özel eğitim, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu ilke, birinci ilkenin devamı olarak kabul edilmeli ve toplumlar eğitimi bir bütün olarak düşünmelidirler. Farklılık engelli çocuğun gereksinimlerine yönelik yöntem ve araçların belirlenmesinde olmalıdır.
- Özel eğitime muhtaç her çocuk, özür tür ve derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılmalıdır.
- Özel eğitimde bireysellik esastır. Bu aslında genel eğitim için de geçerlidir. Bireysel ayrılıkları dikkate almayan eğitim uygulamasının başarılı olma şansı yok denecek kadar azdır.
- Durum ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal akranları arasında eğitilmesi esastır. Mümkün olduğu kadar engellilerle normallerin bir arada eğitilmelerinin sağlanması, bir arada yaşamayı öğrenmeleri bakımından da önemlidir.

- Özel eğitimde erken yaşlarda yönlendirme esastır. Bireyin engelinin erken farkına varılması, tanının erken konması ve eğitime erken başlanması bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.
- Özel eğitim hizmetleri, çocuğun engel ve özellikleri dikkate alınarak mümkün olduğu kadar çocuğun yakınına götürülecek biçimde planlanır.
- Özel eğitimde süreklilik esastır. Birey ister doğuştan, ister sonradan engelli hale gelsin, onun özel eğitim gereksinimi süreklilik gösterebilir. Okul öncesi, ilk, orta, yüksek öğretim düzeylerinde okul dışında yaşam boyu özel eğitim hizmetleri verilmelidir.
- Özel eğitimde tek elden planlama ve yürütme esastır. Özel eğitime muhtaç çocukların okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve yaygın eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı'nca planlanır, ilgili kuruluşlarca yürütülür.
- Özel eğitimde işbirliği ve eşgüdüm esastır (Akçamete, 1998:199).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 12-(2) ve 29-(1)'de; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdaki en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir” İfadesi ile kaynaştırmaya öncelikle önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yine aynı yönetmelikte 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okulöncesi eğitimi zorunlu olduğu belirtilmektedir. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okulöncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir (İmrak, 2009:17).

Cumhuriyet tarihi boyunca özel eğitim alanında yasal düzenlemeler ve bu yasal düzenlemelerle bağlantılı olarak eğitim ve diğer pek çok alanda değişim ve gelişme yaşanmıştır. Günümüzde, engelli bireylerin daha erken yaşta tanılandığı, erken eğitim olanaklarından daha fazla sayıda çocuğun yararlandığı, okulöncesi özel eğitim hizmetlerinin giderek yaygınlaştığı, kaynaştırma uygulamalarından giderek daha fazla sayıda öğrencinin yararlandığı, engelli bireyler için BEP hazırlama ve uygulama çalışmalarında artış olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yanında engelli

bireylere sağlanan eğitim, sağlık, bakım, istihdam, sosyal güvenlik, vb. hizmetlerin niteliğinin ve niceliğinin artırılması, hizmetlerin yaygınlaştırılması, ulaşılabilirliği ve sürdürülebilirliğinin sağlanması yönünde gerekli planlamaların yapılması ve ulusal düzeyde politikaların geliştirilmesi yaşamsal önem taşımaktadır (Ergenekon, 2012:165). Günümüzde mevcut yasal dayanaklarla beraber farklı tür ve düzeyde özel gereksinimlere sahip olan bu bireyler (zihinsel engelli, iletişim bozuklukları olan, öğrenme güçlüğü olan, duygusal davranışsal bozukluğu olan, görme engelli, işitme engelli, ortopedik engelli, sürekli hastalığı olan, otizmli, üstün zekalı ve üstün yetenekli) ülkemizde çeşitli şekillerde eğitimlerini sürdürmektedirler (Eren, 2012:15). Ülkemizde söz konusu yasal düzenlemeler ile özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimlerinin güvence altına alındığı görülmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011:192).

Kaynaştırma eğitiminde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasında da bazı yasal dayanaklar bulunmaktadır.

*“573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Madde 63. özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yapılan resmi veya özel kurumlarda özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur. Bu birimlerin, yakın çevrelerinde birim kurulamayan kurumlardaki özel eğitim gerektiren bireylere de destek eğitim vermesi için hizmet alanları özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından belirlenir. Yerleştirme sonrasında bireyin yerleştirildiği kuruma eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibince hazırlanmış olan ayrıntılı dosyası sunulmuştur. Bu dosyada bireyin yaşı, yetersizliği, tüm gelişim ve disiplin alanlarında neler yapabildiğini gösteren bir değerlendirme çizelgesi, bireyin gereksinimleri ve gereksinim öncelikleri, bireyin gereksindiği destek hizmetleri de içeren yöneltme raporu bulunur. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi bu raporu inceleyerek kaynaştırma*

*eğitimine alınacak çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim planını hazırlar.*

*Bireyselleştirilmiş eğitim programı;*

- *Çocuğun o andaki eğitim performansını,*
- *Kısa dönemli öğretim hedeflerini de içeren uzun dönemli (yıllık) amaçları,*
- *Çocuğa sağlanabilecek özel eğitim hizmetlerini ve çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceğini,*
- *Bu tür hizmetlere başlaması için düşünölen süre ve zamanı, uygun amaç, ölçüt ve değerlendirme sürecini,*
- *Öğretim amaçlarının değerlendirilmesi için en azından bir yılı esas alan zaman çizelgesini içerir (MEB, 2007a:16).*

## **2.6.Kaynaştırma Eğitiminin Yararları**

Kaynaştırma eğitiminin öğretmen, normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve aile açısından faydaları olduğu bilinmektedir (İmrak, 2009:19). Kaynaştırma eğitiminde öncelikli olarak engelli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile iletişim kurabilme becerileri gelişir, bunun yanında öğrencilerin okula uyum sağlamaları kolaylaşır ve okula uygun davranış biçimlerinin gelişmesi desteklenir. Normal gelişim gösteren çocuklar ise engelli çocuklar için iyi bir model olurlar ve dil gelişimlerini destekleyici bir rol oynarlar (Özgür, 2011:9).

Kaynaştırma eğitiminin yararlarının bilinmesi sadece özel eğitime muhtaç öğrencileri için değil, aynı zamanda onlara eğitim veren öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenci aileleri için de önemlidir. Bunun yanında normal gelişim gösteren çocuklar için de kaynaştırma eğitiminin birtakım yararları vardır.

### **2.6.1.Özel Eğitime Muhtaç Bireylere Yararları**

Kaynaştırma eğitimi her türde ve düzeyde engele sahip olan öğrenciler için gerekli bir eğitimidir. Özel gereksinimli çocukların genel öğrencilerin içerisindeki



oranları dikkate alındığı zaman, bir sınıfa birkaç özel eğitime muhtaç öğrenciden fazlasının düşme olasılığı azdır. Bu nedenle kaynaştırma programlarının gelişmesinin ve yaygınlaşmasının önemli bir niceliksel sakıncası bulunmamaktadır (İftar, 1998:17).

Kaynaştırma yoluyla yapılan eğitimin özel eğitime muhtaç bireylere yararlarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Kaynaştırma programları ile öğrenciler kapasitelerine ve öğrenme hızlarına uygun eğitimi alırlar,
- Özel gereksinimli çocuklarda kendine güven, işe, yarama, takdir etme ve diğer sosyal özelliklerin geliştirilmesi desteklenir,
- Eğitim ortamı özel öğrencilere uygun olduğu için çocuğun uyum ve başarısı artar,
- Engelli çocuklarda olumlu davranışların görülme sıklığı artar,
- Özel gereksinimli çocukların normal öğrencilerle birlikte çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırır,
- Özel gereksinimli öğrenciler normal öğrencilerden birtakım tutum ve davranışları öğrenirler,
- Eğitim programlarının yanında aile eğitimi, sosyal, kültürel ve serbest zaman etkinlikleri sayesinde çocukların öğrenmeleri gelişir (MEB, 2013:75).

Özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitim programlarının temelinde öğrencinin sahip olduğu birtakım bozuklukların engele dönüşmesini engelleme düşüncesi yatmaktadır. Kaynaştırma eğitimi sayesinde öğrencinin yaşamsal faaliyetlere katılma düzeyi artar, bunun yanında çevresine uyumu ve çevresi ile ilişkileri gelişir. İlgi ve yeteneklerini maksimum düzeyde kullanabilen özel gereksinimli öğrenciler, bu sayede normal insanların yetersiz, kusurlu, eksik, itici, yardım edilmesi veya korunması ya da sakınılması, kaçınılması gereken biri diye düşündüğü kişi olmaktan kurtulurlar (MEB, 2010:16).

## **2.6.2.Kaynaştırmanın Normal Öğrencilere Yararları**

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuklara bazı faydalar sağladığı gibi, normal gelişim gösteren çocuklar için de çeşitli yararlar sağlamaktadır. Bu faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Engelli bireye karşı hoşgörü, kabul ve ahlaki değerler gelişir,
- Bireysel farklılıkları doğal karşılarlar ve özel gereksinimli bireylere saygı gösterirler,
- Kendi yetersizliklerini görme ve bunları kabul etme yoluna giderler,
- Engelli bireylerle aynı ortamda yaşamayı öğrenirler,
- Liderlik, model olma ve sorumluluk sahibi olma gibi duyguları gelişir (MEB, 2013:75).

Kaynaştırma eğitiminde yer alan normal öğrencilerin ileri de toplumun yetişkin birer ferdi olacakları unutulmamalıdır. Bu nedenle gelecek nesillerin engelli bireyler konusunda daha duyarlı olmaları açısından da kaynaştırma eğitimi oldukça önemli bir fonksiyona sahiptir.

## **2.6.3.Anne-Babalara Yararları**

Özellikle zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitimine rağmen diğer engelli bireyler gibi hayatlarına devam etmeleri mümkün değildir. Buna karşılık ailelerin ve sivil toplum kuruluşlarının iyi bir biçimde örgütlenmeleri ile beraber zihinsel engellilere yönelik toplumsal farkındalık düzeyi artmıştır. Bu durum zihinsel engelli bireylerin kaynaştırma eğitimine katılma düzeylerini arttırmıştır. Eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin erken yaşlarda özel eğitim almaları topluma katılmaları için oldukça önemlidir. Evde eğitim imkânlarının artması ile anneler zihinsel engelli çocuklarını eğitime konusunda bilgilenecek, çocuğa yalnız olmadığı duygusunu kazandırabilecektir(Kulaksızoğlu, 2011:23). Bunlara ek olarak özel eğitime ihtiyacı olan çocukların aileleri için kaynaştırma eğitimi şu yararları sağlamaktadır.

- Çocuk üzerindeki beklentileri çocukların gelişim düzeylerine göre şekillenmeye başlar. Bu nedenle beklenenden daha fazla beklenti içine girmezler,
- Eğitim kurumlarına karşı bakış açıları değişmeye başlar,
- Çocukların özel gereksinimleri konusunda daha fazla bilgi edinirler,
- Aile içi çatışmalar azalır ve ailenin sağlık düzeyi yükselir,
- Çocuklarına yardımcı olabilme konusunda yeni beceriler öğrenirler (MEB, 2013:76).

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitim faaliyetleri dışında en fazla zamanı ailelerinin yanında geçirdikleri bilinmektedir. Bu nedenle iyi bir kaynaştırma eğitimi sayesinde özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinin sahip oldukları psikolojik yük en aza inecektir.

#### **2.6.4.Kaynaştırmanın Normal Sınıf Öğretmenlerine Yararları**

Kaynaştırmaya eğitime ilişkin öğretim programlarının hazırlanmasına ek olarak eğitimcilerin bu programı uygulayabilmesi ve programın desteklenmesi de önemli bir konudur. Diğer önemli nokta ise hem özel eğitim öğretmenlerinin hem de normal eğitim öğretmenlerinin işbirliği yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca normal ve engelli çocukları aynı anda eğitebilecek, öğretmenlerin aralarındaki ilişkiyi arttıracak uygun programlar düzenlenmelidir (Özgür, 2011:11).

Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin entegrasyonu çok önemlidir. Ancak bazı öğretmenlerin söz konusu entegrasyona yönelik olumsuz düşünceleri bulunmaktadır. Buna karşılık kaynaştırmaya yönelik olumlu öğretmen görüşlerinin de olduğu bilinmektedir. Kaynaştırmaya karşı olumlu görüşte olan öğretmenler aşağıda ifade edilen düşünceleri kabul ettikleri belirtilmiştir;

- İnsanlar arasında benzer ve ortak özellikler olan özgürlük, sosyal sınıf, ırk, cinsiyet, cinsel uyum ve başarı düzeyi konusundaki sınırlılıklardan daha önemlidir,

- Bireysel farklılıklar hem sınıf atmosferini hem de öğrenme ve toplumsal niteliği olumlu yönde etkiler,
- Her birey kişisel özelliklerine bakılmaksızın değerli bir varlıktır,
- Kaynaştırma eğitimi, kişiler arası iletişim ve iş birliği yapma yönünden tercih edilir,
- Eğitim amacı, bireyi, yaşam boyu öğrenmeyi topluma etkili ve yapıcı bir şekilde katılmayı teşvik etmelidir,
- Bireyler, farklı yaşantı ve deneyimlere katıldıkça kendilerini geliştirirler ve yeni şeyler öğrenirler,
- Sınıf ortamı, deneyimlerin, uyarıların ve yaşantıların zengin olduğu bir ortamdır.
- Bireyler farklı başarı düzeyinde olan bireyler ile birlikte eğitim alabilirler (Temel, 2000:148-149).

Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere sağladığı yararlar ise aşağıda sıralanmıştır;

- Öğretmenlerin şartsız sabır, kabul, hoşgörü ve bireysel farklılıklara yönelik saygı davranışları gelişir,
- Kaynaştırma eğitiminin hem hazırlanma hem de uygulama aşamasında öğretmenlerin sahip oldukları başarı düzeyi yükselir,
- Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomiklik sağlanmış olur,
- Kaynaştırma öğrencisi ile yapılan dersler ile öğretmenlerin özel öğrencilerin eğitimlerine yönelik bilgi ve deneyimleri gelişir,
- Kaynaştırma eğitiminde olumlu olan öğretmen tutumu, kaynaştırma eğitiminin niteliğini artırır. Bunun sonucunda öğrencinin kaynaştırma eğitiminden beklenen faydaları sağlama olasılığı artar. Ayrıca öğretmen olumlu tutumu ile normal çocuklara model olarak, kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünü de artırır (Ünal, 2010:2).

Kaynaştırma eğitiminin normal sınıf öğretmenine üst düzey yarar sağlayabilmesi için, sınıf öğretmenin de kendisini özel eğitim konusunda geliştirmesi gerekmektedir. Özel eğitim konusundaki bilgi ve tecrübesi yüksek olan

öğretmenlerin hem özel öğrenciye yönelik tutum ve davranışları daha iyi olur hem de kaynaştırma eğitimi sayesinde mesleki deneyimleri gelişir.

## **2.7.Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri**

Özel gereksinimli sunulan destek eğitim hizmetleri kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması için gereklidir. Özel eğitim faaliyetleri içerisinde bulunan destek eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim öğretmenleri ve uzmanları ile eğitilmesine dayalı bir programdır. Destek eğitim hizmetlerinde 2 veya daha fazla öğrenciye aynı anda destek hizmetleri verilmektedir. Destek eğitim hizmetlerinde planlanan amaçları gerçekleştirmek programın içeriğine göre şekillenmektedir. Destek programlarında bir arada çalışmak normal sınıflara özel gereksinimli öğrenciler verildiği zaman son derece etkili görülmektedir. Bu noktada işbirliği içerisinde eğitim almak özel eğitime muhtaç öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini de kolaylaştıracağı için tercih edilen bir eğitim modelidir (Özgür, 2011:67).

Kaynaştırma eğitiminde öğrencilere birtakım destek hizmetlerinin sağlanabilmesi için çocukların söz konusu destek hizmetlerini alabilecek düzeyde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik verilecek olan destek eğitim hizmetlerinde mutlaka çocukların engel ve algılama düzeylerinin belirlenmesi gerekir. Ayrıca uygulanacak destek eğitime yönelik ders materyallerinin de yeterli düzeyde olması oldukça önemlidir.

### **2.7.1.Destek Eğitim Odası (Kaynak Oda)**

Destek eğitim odası, normal sınıfa yerleştirilmenin yanında, kaynak odası desteği ile başarılı olabilecek bireyler için geliştirilmiş bir sistemdir. Destek eğitim odası bulunan eğitim kurumlarında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına (engel türlerine ve düzeylerine) göre sınıf ve alan öğretmenleri görevlendirilir. Destek eğitim odasında ilk olarak okulun öğretmenleri olmak üzere; Rehberlik Araştırma Merkezinde (RAM) görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki

öğretmenler görevlendirilirler. Destek eğitim odaları öğrenci ihtiyaç ve sayılarına göre arttırılabilir. Destek odasından yararlanılırken aşağıdaki yollar izlenir (MEB, 2010:35-36);

- Destek eğitim odasında uygulanacak eğitim faaliyetleri okul yönetimleri tarafından belirlenir,
- Destek eğitim hizmeti alacak öğrenciler, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda, Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu tarafından belirlenir,
- Destek eğitim odasından tüm öğrencilerin en iyi verimi alması amaçlanır,
- Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin belirli bir kısmını (%40) aşmayacak şekilde planlanır,
- Destek eğitim odasında öğrencilerin gelişim özellikleri değerlendirilerek birebir eğitim hizmeti de verilebilir. Bazı durumlarda grupla eğitim de yapılabilir,
- Destek eğitim odasında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ders materyalleri bulundurulur,
- Öğrencinin genel başarı düzeyinin belirlenmesinde destek eğitim odasında elde edilen sonuçlar ön planda tutulur,
- Destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetleri eğitim kurumlarının normal ders saatleri içerisinde yapılır,
- Destek eğitim odasında verilecek eğitimin türü ve içeriği öğrencinin engel türüne ve düzeyine göre belirlenir.

### **2.7.2.Sınıf İçi Yardım**

Sınıf içi yardım uygulamaları destek hizmet uzmanının sınıf öğretmenine yardımcı olacak biçimde materyal ve yöntemler geliştirmesi ile yapılmaktadır. Sınıf içi yardım faaliyetlerinde destek hizmeti uzmanı ders esnasında sınıf öğretmenine birçok açıdan yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sınıf içi yardım hizmetlerinin amacına uygun yapılabilmesinde sınıf öğretmenin ve destek eğitimi uzmanının aynı dili konuşmaları gerekmektedir. Özel eğitim hizmetleri içerisinde yer alan sınıf içi yardım faaliyetleri çok farklı biçimlerde uygulanabilir. Örneğin; destek hizmet

uzmanı sınıfta kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenirken sınıf öğretmeni sınıfıyla ilgilenebilir. Bir başka uygulama da ise destek uzmanı sınıfla ilgilenirken sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenir (Özgür, 2011:68-69).

Destek eğitim hizmetleri içerisinde sınıf içi yardımın etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için özel eğitim uzmanlarının alanlarında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Bunun yanında sınıf mevcudu, sınıf içerisindeki özel eğitime muhtaç ve normal öğrencilerin dağılımları ve özel öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik algıları da sınıf içi yardım çalışmalarını etkilemektedir.

### **2.7.3.Özel Eğitim Danışmanlığı**

Bu eğitim sistemi özel eğitime muhtaç öğrencinin öğretmenin isteği üzerine gerçekleştirilir. Bu noktada öğretmen danışmanlık yapacağı öğrenci için özel eğitim danışmanına başvurur. Özel eğitimde görev yapacak danışmanların özel eğitim alanında uzman kişilerden oluşması gerekir. Başvuru, davranış problemlerini en aza indirmek, belli derslerdeki güçlükleri azaltmak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamak veya eğitsel değerlendirme konusunda destek alma şeklinde sayılabilir (Özgür, 2011:70-71). Özel eğitim danışmanlığı alacak olan öğrencinin kaynaştırma eğitimi ile geliştirilmiş özellikleri, danışmanlık hizmetlerinin daha etkili olmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle özel eğitim danışmanlığı alacak olan öğrencilerin iyi bir kaynaştırma eğitimi almaları, bunun yanında kaynaştırma eğitiminin verimli geçmiş olması oldukça önemlidir.

### **2.8.Başarılı Bir Kaynaştırmanın Öğeleri**

Özel eğitimin uygulama esaslarını ve kaynaştırma eğitiminin genel ilkelerini göz önünde bulundurduğumuz zaman, başarılı bir kaynaştırma eğitimi için aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir (Kargın, 2004:15-16);

- Okul müdürü ve başta olmak üzere okullarda görevli tüm personel özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahip olmalıdırlar. Özel eğitime muhtaç çocuklar ve aileleri daha okula kayıt aşamasında iken okul yönetici,

eğitmen ve personeli ile iletişim haline geçmelidir. Çünkü öğrencinin ve ailesinin kendini okula ait hissetmeleri öğretmenle birlikte okulda görev yapan diğer personelin davranışlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bunun yanında okul müdürü, öğretmene yeni bilgileri kazanmada, gereksinim duyduğu materyalleri sağlamada, okul içinde ve dışında gerekli kişilerle işbirliğine girmede yardımcı olmalı ve okul genelinde bir kaynaştırma politikasının oluşturulmasına çalışmalıdır (Kargın, 2004:15-16).

- Genel eğitim sınıfları, normal ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri hem normal gelişim gösteren çocukların hem de özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamı sağlamalıdır (Kargın, 2004:15-16).
- Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler gelişim problemi olan özel gereksinimli öğrencilerin genel özellikleri hakkında bilgilendirilmelidir. Eğer özel gereksinimli öğrencinin engeli onun fiziksel görünümünde de farklılığa yol açıyor ise öğretmen bu durumun nedenini diğer öğrencilere uygun bir biçimde anlatmalıdır. Benzer şekilde öğrenci engeli nedeniyle bir alet kullanıyorsa bu aletin temel özellikleri normal öğrencilere anlatılmalıdır. Ayrıca yapılacak bu bilgilendirme ve açıklamalar doğru şekilde yapılmalıdır. Sınıf içinde özel eğitime muhtaç öğrenci için herhangi bir düzenleme veya değişiklik gerçekleştirilecek ise bu konu hakkında yine diğer öğrencilere bilgi verilmelidir. Yapılacak uyarılama çalışmaları fiziksel çevrenin düzenlenmesinde olabileceği gibi (ön sıralarda oturma vb.) eğitim programının uyarlanması ve değerlendirmede de olabilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi onların özel eğitime muhtaç arkadaşlarını kabulünü kolaylaştıracaktır (Kargın, 2004:15-16).
- Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için özel eğitim hizmetlerine ek olarak diğer destek hizmetlerinden de yararlanılması gerekir. Söz konusu eğitim faaliyetlerinin içerisinde kaynak oda, gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı bu hizmetler arasında yer almaktadır (Kargın, 2004:15-16).
- Kaynaştırma eğitiminde öğrenci velileri ile işbirliği yapılmalıdır. Çünkü kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında aile, okul ve öğretmen işbirliği



oldukça önemlidir. Özel eğitime muhtaç öğrenci velileri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmalıdır ve diğer veliler özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kabulü ve akran desteğinin sağlanması konusunda çocuklarına örnek olmalıdırlar. Bunun yanında öğrenci velilerinin birbirleri ile olan işbirlikleri de kaynaştırma eğitime dâhil olan öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir. Özel eğitime muhtaç öğrencinin çok fazla zamanını aldığı ve kendisini çok yorduğundan şikâyetçi olan bir sınıf öğretmenin bulunduğu sınıfta veli dayanışmasının sağlanması zordur (Kargın, 2004:15-16).

Ünal (2012:27)'a göre, kaynaştırma eğitimi bir ekip işidir. Kaynaştırma ekibinin koordineli bir biçimde çalışması, kaynaştırma eğitiminde hedeflenen başarının sağlanması için büyük bir öneme sahiptir. Bunun yanında okul ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, sınıf öğretmenin farklı seviyedeki öğrencilere nasıl yardım sağlaması gerektiğini iyi bilmesi, normal sınıftaki eğitimci ile özel eğitimcinin işbirliği yapması, çocuklarda kalıcı düzeyde davranış değişikliğini oluşturmak için okul-aile işbirliğinin sağlanması, belirli aralıklarla süreç içerisinde programın, eğitimcinin ve çocukların değerlendirilmesi de kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında oldukça önemlidir. Buna göre, başarılı bir kaynaştırma eğitiminin öğretmenler, normal çocuklar, okul yönetimi, aileler ve bireyselleştirilmiş eğitim programı olmak üzere beş temel ögesi vardır.

### **2.8.1.Öğretmenler**

Öğretmenler, kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasındaki en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Çünkü kaynaştırma konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenler ile kaynaştırma eğitiminde başarı yakalanabilir. Okullarda sınıf öğretmenlerinin yanında matematik, fen bilgisi, ev ekonomisi, resim ve müzik gibi birçok farklı alan öğretmeni de bulunmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin kendi alanlarının dışında diğer alanlar hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekir. Kaynaştırma eğitimi içerisinde tüm öğretmenlerin sahip oldukları beceri ve yeterlilikler işbirliği içinde uygulandığı takdirde, kaynaştırma öğrencisinin başarısını olumlu yönde

etkileyecektir (Özgür, 2011:63-64). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliğinin kaynaştırma eğitimini etkilemesinin temelinde, öğretmenin sınıf içerisindeki öğretimin merkezi olmasıdır. Sınıf içerisinde bir lider durumunda olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu düşünceleri ve öğretmenlerin yüksek deneyimli olmaları kaynaştırma eğitimini doğrudan etkilemektedir.

### **2.8.2.Okul Yönetimi**

Okul yönetimlerinin kaynaştırmanın önemine inanmaları kaynaştırma eğitiminin daha kolay yapılabilmesine katkı sağlamaktadır. Başka bir deyişle hem öğretmenlerin hem normal öğrencilerin hem de diğer personelin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumunun olumlu olma düzeyi artmaktadır. Bunun yanında okul yönetiminin özel eğitim personeli ile olan eşgüdümlü çalışması, diğer öğretmenlere ve okul personeline model olacak ve onları olumlu yönde etkilemektedir (Özgür, 2011:66).

### **2.8.3.Fiziksel Ortam**

Okul ortamının fiziksel özelliklerini derslikler ve ders materyalleri oluşturur. Bu nedenle sınıf ortamının her ders için çekici hale getirilmesi oldukça önemlidir. Dersliklerde öğrencilerin yeteri verimi alacağı sayıda öğrenci bulunması gerekir. Bu bağlamda iyi bir kaynaştırma eğitiminde sınıf mevcudunun en fazla 25-30 arasında olduğu ileri sürülmektedir. Bunun yanında çalışma ortamının öğrencinin seveceği özelliklerde olması gerekmektedir. Öğrenciler böyle bir ortamda derse katılım ve tutum konusunda daha istekli olurlar (Özgür, 2011:66). Sınıf içerisindeki fiziksel ortam kaynaştırma eğitiminde önemli olduğu için, özel eğitim kurumlarında sınıf içi düzenlemenin iyi yapılması gereklidir.

### **2.8.4.Aileler**

Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında ortaya çıkacak problemlerle baş edebilmek ve kaynaştırmanın başarıya ulaşması için, kaynaştırma uygulamasının her

aşamasında aile katılımına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerle ailelerin koordineli çalışması da kaynaştırma eğitimi için oldukça önemlidir (Ünal, 2010:29). Özellikle ailenin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve özel eğitim ile ilgili temel bilgilere sahip olmaları özel eğitime muhtaç çocuğun eğitimine katkı sağlayan bir unsurdur.

## 2.9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı kanun hükmünde yer aldıktan sonra, 2006 yılında yürürlüğe giren özel eğitim hizmetleri yönetmeliği ile özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanması sekizinci kısım, birinci bölüm ve madde 69’da yer alan “Eğitim Programları” başlığı altında tanımlanmıştır (Kargın, 2008:61). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel gereksinimli öğrencinin, ailenin, öğretmenin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlayacak destek eğitim hizmetlerini içerisinde barındıran özel bir eğitim programıdır. BEP uygulamalarında öğrencideki tüm gelişim ve disiplin alanlarında gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak ve belirlenen hedeflerin gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Öğrenci için hazırlanacak BEP uygulamaları ve yöneltme kararında bu değerlendirmeler esas alınır (MEB, 2010:60).

**Tablo 3. Bireyselleştirilmiş eğitim programının faydaları (MEB, 2010:64)**

Öğrenciye Faydaları	Anne-Baba İçin Faydaları	Öğretmene Faydaları	Topluma Faydaları
*Öğrencinin engelinden kaynaklanan farklı ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenir. *Öğretim etkinliklerinin öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini sağlar.	*Veli ile okul personeli arasında iletişim ve işbirliğini sağlar. *Velinin çocuğunun eğitim hakkı ile ilgili kararlara katılımını sağlar. *Eğitim sürecinde ailenin görev ve sorumluluklarını net olarak tanımlar	*Öğrencinin var olan yeterlilikleri ve eğitsel gereksinimlerini net olarak ortaya koyar. *Öğrencinin eğitimi ile ilgili farklı disiplin alanları ile işbirliğini sağlar.	*Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine yönelik işbirliği sağlar.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının oluşturulması 7 aşamadan meydana gelmektedir. Söz konusu aşamaları şu şekilde sıralamak mümkündür (MEB, 2010:66);

- BEP hazırlayacak ekibin oluşturulması (BEP geliştirme birimi),
- Çocuğun eğitim düzeyine göre eğitsel performans seviyesinin belirlenmesi,
- Kısa ve uzun vadeli planların/hedeflerin belirlenmesi,
- BEP hazırlanması,
- Uygulanacak eğitimlerin verileceği uygun eğitim yerleri ve destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi,
- Uygun öğretim materyallerinin ve öğretim metotlarının belirlenmesi
- BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için görevlilerin belirlenerek zaman çizelgesinin hazırlanması ve değerlendirme biçimine karar verilerek ailenin bilgilendirilmesi.

BEP süreci mekanik ve ilk bakışta oldukça katı bir yapıya sahip gibi görünse de, başarılı olarak uygulandığında bu kadar katı bir yapıya sahip olmadığı görülmektedir. BEP'in uygulanmasında gerekli olan bilgi ve anlayış gerçekte BEP için yazılmış materyallerden daha fazlasını gerçekleştirmektedir. BEP'in uygulanmasında çok çeşitli faktörler olduğu gibi söz konusu faktörlerinde birbirleri ile yakın ilişkileri vardır. Bu faktörler genel olarak dört grupta toplanır (ekip, iletişim, karar verme süreci, danışman) ve BEP'in temellerini oluştururlar. Uzmanların BEP uygulamasını başarı ile uygulayabilmeleri için bu konularda donanımlı olmaları gerekir (Fiscus ve Mandell, 2002:34).

### **2.9.1.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları**

BEP uygulamalarının öğrenci, anne-baba, öğretmen ve toplum açısından bazı yararları bulunmaktadır. Bu yararları şu şekilde sıralamak mümkündür;

**Öğrenci açısından:** Öğrencinin engelinden kaynaklanan gereksinimleri belirlenir, söz konusu gereksinimlere uygun eğitim planı hazırlanır. BEP sürecinde

öğrenmeyi daha anlamlı hale getirecek becerilere sahip olan öğretmenlerin katılımı sağlanarak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde temel becerilerinin geliştirilmesi ve öğretiminde farklı düzenlemelerin yapılması sağlanır. Dolayısıyla BEP uygulamaları öğrencileri okulun dışındaki bağımsız hayata alıştırılmaktadır.

**Anne-baba açısından:** BEP programları ebeveynlerin çocuklarının gereksinimleri konusunda daha fazla bilgili olmalarına katkı sağlar.

**Öğretmen açısından:** Öğretmenin çocuk için belirlenen hedefler doğrultusunda ilerlemesine katkı sağlar. Sınıf ortamı, sınıf dışından danışmanlarla ve disiplinden gelen kişilerle paylaşılarak sınıf öğretmenin alternatifler geliştirmesini sağlar. Bunun yanında BEP öğretmenler için önemli bir plan ve rehber görevi görür.

**Toplum açısından:** Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklara aynı haklar sağlanmaktadır. Buna ek olarak özel eğitime muhtaç çocukların karşılaştıkları sorunların çok yönlü bir yapıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu noktada BEP özel eğitime muhtaç çocuğu topluma uyumlu ve yararlı hale getirmeyi amaçlaması bakımından önemli bir eğitim faaliyetidir(Özgür, 2011:95-96).

## **2.10.Kaynaştırma Eğitiminde Dikkat Edilecek Hususlar**

Özel eğitime muhtaç olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda eğitim görmeleri birtakım riskleri de beraberinde getirmektedir. Bunun yanında kaynaştırma eğitiminden istenilen verimin elde edilmesi için bazı unsurlara dikkat edilmesi şarttır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kaynaştırma eğitiminde dikkat edilmesi gereken unsurları şu şekilde sıralamıştır;

- *“Normal sınıf içinde tek bir yetersizlik türüne yönelik yerleştirme yapılmalıdır.*
- *Çocuklara başarabilecekleri görevler verilmeli başarılar ödüllendirilmelidir.*

- Çocuğun güvenini, kişiliğini, ilgisini sarsacak sözlerden kaçınılmalıdır. Çocuğu normal hale getirmek değil de yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak en önemli hedef olmalıdır.
- Yapılan etkinlikler bireyin duyu kalıntısına hitap edecek şekilde planlanmalıdır.
- Sosyal, kültürel, iş ve meslek eğitimi çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
- Çalışmalarda aile ve yakın çevresinin desteği alınmalıdır.
- Sınıflarda 15 öğrenciye 1 kaynaştırma öğrencisi planlanmalı zorunlu olmadıkça birden fazla öğrenci alınmamalıdır.
- Her kaynaştırma öğrencisi için ayrı bir BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlanmalıdır.
- Öğrenmenin verimini artırmak için, sözel yöntemin yanında gözlem, deney, modelleştirme, problem çözme, soru- cevap, tartışma, grup çalışması vb. öğretim yöntemlerinin de kullanılması uygun olacaktır
- Yaşantı, dramatize, gösteri yöntemlerinin kullanılmasına özen göstermelidir.
- Öğretim etkinliklerinde görsel- işitsel materyaller kullanılması uygun olur.
- Öğrenciler düşük not aldıkları zaman öğretmenler öğrenciler hakkında önyargı beslememeli onlara karşı ilgi ve güvenini yitirmemelidir.
- Göz iletişimi hem sınıfın denetiminde hem de derse karşı uyanık ve dikkatli tutmada etkili bir yöntemdir.
- Olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışların, yetersizliklerden çok çocuğun yeterli yönlerinin görülüp pekiştirilmesi daha uygun bir yöntemdir (MEB, 2013:82-84).”

## **2.11.Kaynaştırma Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar**

Özellikle ülkemizde özel eğitim konusunda yaşanan bazı sorunları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Ülkemizde fiziksel engelli çocukların eğitimi konusunda üst düzey eğitim almış öğretmenlerin sayısı yetersizdir. Özellikle akademik anlamda özel eğitime muhtaç çocuklar üzerine yüksek lisans, doktora (lisansüstü eğitim) yapan öğrenci sayısı oldukça sınırlıdır. Bunun yanında çocukların eğitimlerinde kullanılan okullar mimari açıdan özel eğitime muhtaç çocuklara hizmet verecek yeterlilikte değildir (Kulaksızoğlu, 2011:24-25).
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunların başında rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, okul yönetimlerinden yeterli destek alamama, sınıf içi öğrenci sayısının fazla olması, okul-sınıf ortamının donanım açısından yetersizliği, kendilerini uygulamada yetersiz hissetmeleri, kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle ile yaşanan sorunlar ve diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden olumsuz etkilenmesi gibi problemler gelmektedir. (Demir ve Açar, 2011:727).
- Okul öncesi dönemdeki özel eğitime muhtaç öğrencilerin çok küçük bir kısmının kaynaştırma eğitimden geçtiği ülkemizde, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma ortamlarındaki eğitim fırsatından yeterince yararlanma şansları bulunmamaktadır (Seçer ve diğerleri, 2010:12).
- Son yıllarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi eksikliklerini gidermek amaçlı hizmet içi eğitimler verilmektedir. Ancak öğretmenlere verilen bu hizmetlerin yetersiz olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin özellikle çeşitli etkinlik ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan materyal örneklerine ihtiyaçları vardır. Böylece öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik kullanımı konusunda yeterli donanıma sahip olmaları için gerekli olan destek eğitim hizmetlerinin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma programlarındaki destek hizmetlerinin en verimli, hızlı, ihtiyacına uygun ve tüm öğretmenlere ulaşacak şekilde sunulması için çalışmalar yapılmalıdır. Ancak sınırlı zaman, sınırlı konu, sınırlı uzman yardımı gibi olumsuz durumlarla karşılaşılmaktadır (Boz, 2012:99).

## 2.12.Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Temel (2000) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonunda, "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimi" dersini alan öğretmenler ile bu dersi almayan öğretmenler arasında kaynaştırma hakkında genel görüşlerin farklılaşmadığı, buna karşılık kaynaştırma süreci sırasında yapılması gerekenler konusunda ders alan grubun kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Hizmet yılı, daha önce engelli bir çocukla çalışma ve ailesinde engelli bireyin olmasının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutum düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.

Gözün ve Yıkınış (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkinliği incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adayları deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına haftada bir gün 3 saat olmak üzere 5 haftada toplam 15 saatlik bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına ise herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Bilgilendirme programı, kaynaştırma eğitimi hakkında hazırlanan bilgilerin sunulması; simülasyon çalışmaları, kaynak konuşmacıların katılımı, özel gereksinimli çocuklarla etkileşim ve grup tartışması tekniklerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarına yönelik yapılan bilgilendirme çalışmalarının öğretmen adaylarında kaynaştırmaya ilişkin tutumu arttırdığı tespit edilmiştir.

Vural ve Yıkınış (2008) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Elde edilen veriler zaman İçerik analizi tekniği ile yorumlanmıştır. Araştırmanın sonunda kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.



İmrak (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonunda ebeveynlerin tutumları ile özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulma, aylık gelir, öğrenim durumları ve kaynaştırma eğitimine alınmasını tercih ettikleri özür grupları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tutumları ile meslekteki kıdem, kaynaştırma konusunda eğitim alma, sınıfında yardımcı personel bulunma durumları ve kaynaştırma tecrübesi ile aralarında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve öğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görölmüştür. Kaynaştırmaya karşı olduğunu belirten öğretmenin sınıfında, diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri, yardımlaştıkları belirtilmiştir.

Demir ve Açar (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili tutum ve düşüncelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamazken, öğretmen cinsiyeti, kıdem, hizmet içi eğitim alma ve kendini yeterli hissetme durumu değişkenlerine göre ölçeğin bazı maddelerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında genel olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine düşüncelerinin net olarak olumlu ya da olumsuz olarak belirlenmesinin mümkün olmadığı belirtilmiştir.

De Boer ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim ile ilgili öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi için, özel eğitim alanında yapılmış 26 çalışma incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili tutumlarını eğitim düzeyi, iş deneyimi ve öğrencilerin engel çeşitlerinin etkilediği tespit edilmiştir.

Seçer ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin çalışma saatlerinin, aylık gelirinden memnun olma düzeylerinin ve sınıflarında engelli öğrenci bulunma durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin medeni durumlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Burdur il merkezindeki okullarda görev yapan 40 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.

Şahbaz ve Kalay (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin düşüncelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi birinci ve ikinci öğretime devam eden 265 okulöncesi eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonunda araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının cinsiyete, eğitim gördükleri sınıfa, mezun oldukları okula ve özel eğitim dersi alıp almamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adayların kaynaştırma eğitime ilişkin tutum ve düşüncelerinin değerlendirildiği benzer bir çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi alma durumlarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını geliştirdiği tespit edilmiştir (Orel ve diğerleri, 2003).

Ünal (2010) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci verilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu,

yeterli deneyimlerinin olmadığı, kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı tam olarak uygulamadıkları, buna karşılık öğrenci velileri ile işbirliği yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden 41-45 yaş arasında olanların, sınıf öğretmenliğinden mezun olanların, kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olanların, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı uygulayan ve düzenli Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı toplantısı yapanların tutumunun daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarından alınmasını isteyen öğretmenlerin tutumlarının, istemeyen öğretmenlerin tutumlarından daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarına bakıldığında ise tüm öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitime karşı ne olumlu ne de olumsuz tutum takındıkları belirlenmiştir.

Orhan (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, özel gereksinimli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı derecede fark olduğu, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ise olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşe sahip olmalarında öğrencilerin dışsallaştırılmış problem davranışlarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Açar (2011) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma eğitiminde tecrübeli olan sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili bir takım düşünceleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunların başında rehberlik faaliyetlerinin eksikliği, okul yönetimlerinden yeterli desteği alamama, sınıf mevcutlarının fazla olması, okul-sınıf ortamının donanım açısından yetersizliği, kendilerinden kaynaklanan bazı durumlar (yöntem-teknik vs.), kaynaştırma öğrencisinin aileleri ile yaşanan sorunlar ve diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden olumsuz etkilenmesi durumlarının geldiği

tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerin önerileri incelendiği zaman ve yapılan önerilerin; “kaynaştırma kapsamındaki öğrencilerin kendileriyle benzer özellikteki öğrencilerle birlikte eğitim-öğretim yapması”, “uzman kişiler tarafından kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminin yapılması”, “kaynaştırma öğrencileri için ayrı okullarda eğitim yapılması”, “kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerle birebir eğitim yapılması” ve “hizmet içi eğitim çalışmalarının artırılması” başlıklarında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Kuğu (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen ve ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri ve alt boyutları olan dil gelişimi ve sayı-zaman beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediği, bu öğrencilerin temel akademik ve dil gelişimi beceri düzeylerinin ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarındaki artışın, öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin yükseldiği, buna karşılık olumluluk düzeyi azaldıkça öğrencilerin beceri düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bu beceri düzeylerini anlamlı olarak etkilemediği belirlenmiştir. bunun yanında kaynaştırma eğitiminde ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Özdemir ve Ahmetoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, 26-33 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerin 42 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlere göre ve 1-5 yıl arası mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerin 11 yıl ve üzerinde mesleki deneyimi olanlara göre kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin hem olumlu tutum geliştirmesinde hem de yeterliliklerini arttırmada özel eğitim ile ilgili bir eğitim programından geçmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Boz (2012) tarafından yapılan araştırmada, web üzerinden erişilebilir kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumları incelenmiştir. Araştırma sonuçları kaynaştırma programına yönelik farkındalık sahibi öğretmenlerin internet kullanma sıklıklarının sunulan etkinlikleri kullanım durumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre etkinlikleri kullanma nedenlerini, kaynaştırma eğitiminde kullanabilecekleri başka kaynağa ihtiyaç duymaları ve kaynaştırma eğitimi hakkında yardım alma ve bilgi edinme gereksinimlerinin oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanmama nedenlerinin başında ise daha çok bilgisayar ve internet kullanımında yaşadıkları sorunların geldiği belirlenmiştir.

Nayır ve Kepenekçi (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının kullanılmasında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “nicel içerik çözümlemesi” kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bu öğrencilerin haklarını kullanmada sorunlar yaşandığını gözledikleri belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü için öncelikle öğretmenler, veliler ve diğer öğrenciler konu ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında özellikle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılması, bu sınıfların öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi ve gerekirse öğretmene yardımcı olması için bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinin sorunların çözümüne katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Tepeli ve Karadeniz (2013) tarafından yapılan araştırmada, otizm tanısı almış olan kaynaştırma öğrencilerinin alıcı dil becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 20 otizm tanılı kaynaştırma öğrencisi ve 20 normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 20 otizm tanısı almış tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi ile tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam ettikleri

okullarındaki 20 normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, alıcı dil becerilerinin sınıf düzeyi ile doğru orantılı olduğu ve cinsiyet unsurunun alıcı dil becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Tuş ve Tekinarslan (2013) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim görev çocukların ailelerinin kaynaştırma eğitimine bakışları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonunda annelerin büyük bir kısmının okul öncesi öğretmenin özel gereksinimli çocuğu sınıfa kabul etmede olumlu tutum sergilediklerini düşündükleri belirlenmiştir. öğrenci annelerinin çocukların özel eğitimde karşılaştıkları sorunları dört gruba ayırdıkları ve bunların; öz bakım becerilerinde yaşanan güçlükler, sınıfa uyumda yaşanan güçlükler, yapılan faaliyetlerde yaşanan güçlükler, oyunlara katılmada yaşanan güçlükler olduğu tespit edilmiştir.

Topçu ve Katılmış (2013) tarafından yapılan araştırmada, yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmış ve amaçlı örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu çerçevede araştırmaya Manisa il merkezinde bulunan ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne göre hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda kaynaştırma eğitimi gören ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde kullandıkları çözüm stratejileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin çoğunluğunun derse gelmeden önce özellikle internet kaynaklı hazırlık yaptıkları, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları, öğretmenlerin ders planlarını kaynaştırma öğrencilerini göz önünde bulundurarak yaptıkları, karşılaşılan sorunlar karşısında öğretmenlerin çoğunlukla kaynaştırma öğrencisinin

durumuna ya da kaynaştırma türüne göre çözüm önerileri geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Daniel ve King (1997) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitime muhtaç çocuklarda kaynaştırma eğitiminin çocuklarda akademik başarı ve benlik saygısı üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin okuma eğilimlerinin yüksek olduğu buna karşılık farklı kaynaştırma programları uygulanan çocukların ders başarılarının benzer düzeyde olduğu, aile ve öğretmen destekli olmayan kaynaştırma sınıflarında bulunan öğrencilerin de benlik saygılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Avramidis ve diğerleri (2000) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Araştırmaya İngiltere de birinci ve ikinci kademe kaynaştırma eğitiminde görev yapan 81 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda, özel eğitimde görev yapan katılımcıların sınıflarında kaynaştırma eğitimini kullandıkları, kaynaştırma eğitimi konusunda deneyimli oldukları ve kaynaştırma eğitime karşı pozitif düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, eğitim düzeyi üniversite seviyesinde olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yaklaşımlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Avramidis ve Norwich (2002) tarafından yapılan araştırmada, literatürde yer alan araştırma bulguları değerlendirilmiş ve öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili tutumları değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı yaklaşımlarının yüksek olduğu, kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz düşüncelere sahip öğretmen görüşlerinin neredeyse hiç bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen davranışlarının özel eğitime muhtaç çocukların özelliklerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Dupoux ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan araştırmada da Haiti ve Amerika da çalışan öğretmenlerin özel eğitime ilişkin tutum ve düşünceleri ele alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çalışma yaşlarının (mesleki deneyim

sürelerinin) özel eğitime karşı yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Parasuram (2006) tarafından yapılan araştırmada, Hindistan da özel eğitime muhtaç çocuklarda kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin cinsiyet özelliklerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutum düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin yaş gruplarına göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin yaş ortalaması 40-50 olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında aylık gelir düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının aylık geliri düşük olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artmasının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Avramidis ve Kalyva (2007) tarafından yapılan çalışmada Yunanistan da görev yapan ve farklı deneyim seviyelerine sahip olan özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonunda özel eğitim konusunda iyi deneyime sahip olan öğretmenlerin deneyim düzeyi düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında araştırma sonuçları, uzun dönem kaynaştırma eğitimi almanın öğretmenlerde kaynaştırmaya karşı tutumu geliştireceğini göstermiştir.

Forlin ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim alanında çalışacak olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki dönemde özel eğitim ile ilgili tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının mezuniyet öncesi üniversite not düzeylerinin özel eğitime ilişkin tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir.

Hastings ve Oakford (2010) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitime muhtaç çocuklarda kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen yaklaşımları incelenmiştir.



Araştırma sonunda özel eğitime muhtaç çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin sınıf ortamında öğretmenleri ve diğer öğrencileri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

## 3.YÖNTEM

### 3.1. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini; Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki 2264 sınıf öğretmeni ile Şehitkâmil ilçesindeki 1252 sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam 3516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem de uygun örneklem yoluyla farklı ilköğretim okullarından seçilmiş 500 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı istatistiklerine ilişkin bilgiler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Örneklem büyüklüğü belli olan evren için, hazırlanmış örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{N x t^2 x p x q}{d^2 x (N - 1) + t^2 x p x q}$$

**Tablo 4. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikle**

n	Örneklem sayısı	
N	Çalışma evren (ana kütle) büyüklüğü	3516
p	İncelenecek olayın görülüş sıklığı (görülme olasılığı)	0,5
q	İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (görülmemesi olasılığı) (1 -p)	0,5
t	Güven düzeyinin değeri	1,96
d	Örneklemede kabul edilebilir hata oranı	0,05

$$n = \frac{N x t^2 x p x q}{d^2 x (N - 1) + t^2 x p x q} = \frac{3500 x (1,96)^2 x (0,5) x (0,5)}{(0,05)^2 x (3499 - 1) + (1,96)^2 x (0,5) x (0,5)} = 316$$

Yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğü 316 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmaya dâhil edilen 500 örneklem, hesaplanan rakamdan fazladır ve bu durum çalışmaya alınan örneklemin yeterli düzeyde olduğunu gösterir.

**Tablo 5. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler**

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	280	56,0
	Kadın	220	44,0
Medeni durum	Evli	423	84,6
	Bekar	77	15,4
Yaş grupları	23-29 yaş	86	17,2
	30-36 yaş	202	40,4
	37-44 yaş	137	27,4
	45+ yaş	75	15,0
Mesleki kıdem	1-5 yıl	67	13,4
	6-10 yıl	142	28,4
	11-15 yıl	134	26,8
	16-20 yıl	99	19,8
	21+ yıl	58	11,6
Mevcut kurumdaki tecrübe	1-3 yıl	301	60,2
	4-6 yıl	102	20,4
	7-9 yıl	54	10,8
	10+ yıl	43	8,6
Çocuk var mı?	Var	396	79,2
	Yok	104	20,8
Çocuk sayısı	1-2 çocuk	314	79,3
	3-4-5 çocuk	82	20,7
Aile içinde engelli birey var mı?	Var	20	4,0
	Yok	480	96,0
bu zamana kadar engelli öğrenciniz oldu mu?	Evet	330	66,0
	Hayır	170	34,0
Bu yıl itibariyle engelli öğrenciniz var mı	Evet	126	25,2
	Hayır	374	74,8
Görev yapılan okulun bulunduğu mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi	Gelişmemiş	90	18,0
	Az gelişmiş	131	26,2
	Gelişmiş	140	28,0
Okulun bulunduğu ilçe	Çok gelişmiş	139	27,8
	Şahinbey	357	71,4
Mezun olunan bölümler	Şehitkamil	143	28,6
	Grup 1	41	8,2
	Grup 2	348	69,6
	Grup 3	24	4,8
	Grup 4	24	4,8
	Grup 5	63	12,6

Grup 1: Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu; Grup 2: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu; Grup 3: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar; Grup 4: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar; Grup 5: Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Ölçek geliştirmenin ilk aşaması olarak konu ile ilgili literatür taraması yapıldı ve ölçek maddelerinin hazırlanması için ön çalışma yapıldı. Bu çalışma sonrasında ölçekte bulunması gerektiği düşünölen 40 sorudan madde havuzu oluşturuldu. Oluşturulan madde havuzundaki maddelere verilecek yanıtlar için 5'li likert tipi ölçeği kullanılmasına karar verildi ve likert tipi ölçek taslağı 'Hiç Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum', 'Tamamen Katılıyorum' şeklinde düzenlendi. Bilindiği üzere eğitim ve psikoloji gibi alanlarda ölçek geliştirirken, geliştirilmek istenen ölçeğin ölçölecek olan özellikle arasında bağlantının tutarlı olması gerekir. Genellikle bu tutarlılığın olup olmadığını incelemek için ön çalışma sırasında kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman göröşlerine başvurulur (Yurdagöl, 2005). 40 maddeden oluşan bu ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman akademisyenlere danışıldı. Üniversitelerin eğitim faköltelerinde görev yapan 3 farklı akademisyenden alınan göröş sonrasında ölçeğin tutarlılık durumu tespit edildi ve gerekli görölen düzenlemelerin yapılmasının ardından ölçek ön uygulamasına geçildi. 40 soruluk ölçeğin ön uygulaması Gaziantep ili şahinbey ve şehitkamil ilçelerindeki okullarda görev yapan 300 sınıf öğretmenine yapıldı. Ön uygulama sonrasında ölçekteki eksiklikler tekrar gözden geçirildi ve gerekli düzenlemeler yapıldı. 40 soruluk ölçek taslağının son hali 230 sınıf öğretmenine uygulandı. Uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS paket programına aktarıldı. Açımlayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakıldı ve katsayı 0,88 olarak bulundu, bu değerin 0,60'dan yüksek olması dağılımının faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bartlett's test değeri de 1028,78 olarak bulunmuş ve bu test sonucunun anlamlı olduğu görölmüştür. Bu testin sonucunun anlamlı olması, ölçeğin faktörlerden oluşabileceğini gösterir. Yapılan faktör analizinde faktör yükü 0,30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılmış ve sonuç olarak 5 boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin açıklama oranı ise %54,48'dir.

**Tablo 6. Beş Faktörlü Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler**

Alt Faktör Dağılımı	İlk ölçekteki soru no	Son ölçekteki soru no	Faktör Yük Değeri	Öz değer
<b>1. Faktör: Zaman ve Eğitimde Kalite</b>	18	1	,778	6,853
	9	2	,723	
	12	3	,426	
	35	4	,662	
	32	5	,763	
	24	6	,380	
	28	7	,679	
	3	8	,539	
	40	9	,483	
<b>2. Faktör: Başarıya Yönelik Tutum</b>	36	10	,673	1,500
	39	11	,608	
	38	12	,440	
<b>3. Faktör: Korunmaya Yönelik Tutum</b>	37	13	,573	1,393
	20	14	,722	
	23	15	,708	
<b>4. Faktör: Sınıf Yönetimi</b>	1	16	,510	1,227
	4	17	,640	
	6	18	,510	
	8	19	,625	
	17	20	,447	
<b>5. Faktör: Branşa Yönelik Tutum</b>	21	21	,778	1,014
	22	22	,709	

### 3.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0for Windows paket programı kullanılmıştır. Ölçek faktörlerine ilişkin ortalamaların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılırken, katılımcılara ait tanımlayıcı bilgilerin belirlenmesinde frekans analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, medeni durumları, çocuga sahip olup olmama durumu, ailelerinde engelli birey bulunması durumu, bu zamana kadar engelli öğrencileri olma durumu, mevcut olarak engelli öğrencileri olma durumu ve görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçelere göre ölçek faktörlerinden elde ettikleri ortalama puanları karşılaştırmak için Bağımsız örneklem t test kullanılırken, yaş grupları, mesleki kıdemleri, mevcut kurumlarındaki tecrübe süreleri, görev yaptıkları okulların buldukları mahallelerin sosyo-ekonomik

düzeyleri ve mezun oldukları bölümlere göre ölçek faktörlerinden elde edilen ortalama puanların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans (OneWayAnova) Analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için LSD testi post hoc olarak kullanılmıştır. Yapılan tüm analizler sırasında anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  olarak belirlenmiştir.

## 4.BULGULAR

**Tablo7. Katılımcıların ölçek faktörlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler**

Faktörler	N	En düşük	En fazla	X	Ss
Zaman ve eğitimde kalite	500	9	45	28,30	7,124
Başarıya yönelik tutum	500	3	15	10,90	2,381
Korunmaya yönelik tutum	500	3	15	9,76	2,552
Sınıf yönetimi	500	8	25	19,25	3,283
Branşa yönelik tutum	500	2	10	7,81	1,685
Toplam tutum puanı	500	28	106	76,02	13,82

Tablo incelendiğinde katılımcıların zaman ve eğitimde kalite, başarıya yönelik tutum, korunmaya yönelik tutum ve branşa yönelik tutum faktörlerinden ve toplam tutum ölçeğinden orta düzeyde, sınıf yönetimi faktöründen ise yüksek düzeyde ortalama puanlar elde ettikleri görülmektedir.

### 1. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 8, 9, 10, 11, 12 ve 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	P
Erkek	280	28,42	6,901	453,752	,413	,679
Kadın	220	28,15	7,411			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puanların benzer olduğu ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında hem kadın hem de erkek öğretmenlerin benzer sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik okullarda öğrenim görmelerinin etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 9. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Erkek	280	10,78	2,374	469,328	-1,266	,206
Kadın	220	11,05	2,386			

$p>0,05$

Katılımcıların cinsiyetlerine göre başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanların benzer olduğu ve bu faktörde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında hem kadın hem de erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kullanılan eğitim ve öğretim materyallerinin benzer özelliklerde bulunmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Bunun yanında öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin başarıya yönelik tutumlarının benzer özellikler gösterme olasılığının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu savunulabilir.

**Tablo 10. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Erkek	280	9,75	2,332	498	-,134	,893
Kadın	220	9,78	2,812			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanların birbirine oldukça yakın olduğu ve bu faktör puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 11. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Erkek	280	19,08	3,294	472,518	-1,379	,169
Kadın	220	19,48	3,261			

$p>0,05$

Kadın katılımcıların sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanlar erkeklere göre daha yüksek görünse de sınıf yönetimi faktörü puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı gözlenmiştir. ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında hem kadın hem de erkek öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin almış oldukları eğitimin benzer düzeyde olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 12. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Erkek	280	7,60	1,680	472,764	-3,090	,002
Kadın	220	8,07	1,661			

$p<0,05$

Tablo incelendiğinde kadın katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri ortalama puanların erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları branşlardaki sahip oldukları yeterliliklerin farklı düzeylerde olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 13. Katılımcıların cinsiyetlerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Erkek	280	75,62	13,185	445,686	-,727	468
Kadın	220	76,53	14,610			

$p>0,05$



Kadın ve erkek katılımcıların toplam tutum puanları benzer olup aralarında istatistiksel açıdan da anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında kadın ve erkek öğretmenlerin hem yükseköğretim sürecinde hem de görev yaptıkları eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimine ilişkin öğrendikleri bilgi ve becerilerin benzer düzeyde olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

## 2. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 14, 15, 16, 17, 18 ve 19’da gösterilmiştir

**Tablo 14. Katılımcıların medeni durumlarına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Medeni durum	N	X	Ss	Sd	t	p
Evli	423	28,68	7,027	102,937	2,702	,008
Bekâr	77	26,23	7,343			

$p<0,05$

Evli olan katılımcıların zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri ortalama puanlar, bekâr olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir ( $p<0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında evli öğretmenlerin bekar öğretmenler ile kıyaslandığı zaman günlük yaşam içerisindeki sorumluluklarının daha fazla olmasının, bu nedenle zaman yönetimi konusunda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek tutum düzeyine sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 15. Katılımcıların medeni durumlarına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Medeni durum	N	X	Ss	Sd	t	p
Evli	423	10,95	2,377	105,086	1,095	,276
Bekâr	77	10,62	2,395			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde evli olan katılımcıların bekâr olanlara göre daha yüksek başarıya yönelik tutum ortalamasına sahip olduğu ancak bu faktöre ait ortalama puanların katılımcıların medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında başarıya yönelik öğretmen tutumlarının medeni durumdan ziyade öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin akademik düzeylerine göre farklılaşmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 16. Katılımcıların medeni durumlarına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Medeni durum	N	X	Ss	Sd	t	P
Evli	423	9,89	2,526	103,869	2,564	,012
Bekâr	77	9,06	2,597			

p<0,05

Evli olan katılımcıların korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri ortalama puanların bekâr olanlardan daha yüksek olduğu ve aradaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir (p<0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında evli öğretmenlerin genellikle çocuk sahibi olmalarının etkili olduğu, bu kapsamda evli öğretmenlerin korunmaya yönelik tutumlarının bekar öğretmenlerden daha yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir.

**Tablo 17. Katılımcıların medeni durumlarına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Medeni durum	N	X	Ss	Sd	t	p
Evli	423	19,27	3,291	106,275	,249	,804
Bekâr	77	19,17	3,254			

p>0,05

Tablo incelendiğinde evli olan ve bekâr olan katılımcıların sınıf yönetimi faktörüne ait puanlarının birbirine yakın olduğu ve bu faktöre ait ortalama puanların medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında sınıf yönetiminin medeni durumdan ziyade sınıfın fiziksel özellikleri ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarına göre şekillenmesinin etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 18. Katılımcıların medeni durumlarına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Medeni durum	N	X	Ss	Sd	t	p
Evli	423	7,80	1,686	105,251	-,204	,839
Bekâr	77	7,84	1,694			

p>0,05

Evli ve bekâr olan katılımcıların branşa yönelik tutum puan ortalamaları hemen hemen benzerdir ve medeni duruma göre bu faktörden elde edilen puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (p>0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında da evli veya bekar olan öğretmenlerin görev yaptıkları branşlardaki yeterliliklerinin benzer düzeyde olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 19. Katılımcıların medeni durumlarına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Medeni durum	N	X	Ss	Sd	t	p
Evli	423	76,58	13,772	105,503	2,137	,033
Bekâr	77	72,94	13,784			

p<0,05

Evli olan katılımcıların toplam tutum düzeyi bekâr olan katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (p<0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında evli öğretmenlerin genellikle çocuk sahibi olmalarının ve bekâr öğretmenlere göre sorumluluklarının daha fazla olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

### 3. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 20, 21, 22, 23, 24 ve 25’de gösterilmiştir.

**Tablo 20. Katılımcıların yaş gruplarına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Yaş grupları	N	X	Ss	Sd	F	p
23-29 yaş	86	27,48	7,232	3	,913	,434
30-36 yaş	202	28,80	6,964			
37-44 yaş	137	28,42	7,175			
45≤ yaş	75	27,68	7,343			

p>0,05

Tablo incelendiğinde katılımcıların zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri ortalama puanları arasında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında her yaş grubundaki öğretmenin benzer eğitim özelliklerine sahip okullarda görev yapmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 21. Katılımcıların yaş gruplarına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Yaş grupları	N	X	Ss	Sd	F	p
23-29 yaş	86	10,99	2,379	3	1,990	,114
30-36 yaş	202	11,14	2,281			
37-44 yaş	137	10,76	2,451			
45≤ yaş	75	10,40	2,466			

p>0,05

En yüksek branşa yönelik tutum puanına 30-36 yaş grubunda bulunan katılımcılar sahiptir, ancak bu faktörden elde edilen ortalama puanlar katılımcıların

yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin derse katılım düzeylerinin benzerlik göstermesinin etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 22. Katılımcıların yaş gruplarına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Yaş grupları	N	X	Ss	Sd	F	P
23-29 yaş	86	9,64	2,670			
30-36 yaş	202	9,92	2,442	3	1,841	,139
37-44 yaş	137	9,92	2,676			
45≤ yaş	75	9,17	2,424			

$p>0,05$ .

En yüksek korumaya yönelik tutum puanına 30-36 yaş ve 37-44 yaş grubundaki katılımcılar sahipken, en düşük korumaya yönelik tutum puanına 45≤ yaş katılımcılar sahiptir. Katılımcıların korumaya yönelik tutum puanları arasında farklılıklar vardır fakat bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 23. Katılımcıların yaş gruplarına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Yaş grupları	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
23-29 yaş (1)	86	19,64	3,339				
30-36 yaş (2)	202	19,60	3,217	3	4,869	,002	1-4,
37-44 yaş (3)	137	19,18	3,053				2-4,
45≤ yaş (4)	75	18,01	3,539				3-4,

$p<0,05$

Tablo incelendiğinde katılımcıların yaş gruplarına göre sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Katılımcıların sınıf yönetimi faktöründe yaş grupları arasında bulunan istatistiksel farklılık, 45≤ yaş grubu katılımcıların ortalama puanlarının 23-29 yaş, 30-36 yaş ve 37-44 yaş grubundaki katılımcıların ortalama puanlarından önemli derecede düşük olmasından kaynaklanmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında artan yaş ile birlikte öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin de artmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 24. Katılımcıların yaş gruplarına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Yaş grupları	N	X	Ss	Sd	F	p
23-29 yaş	86	7,77	1,870			
30-36 yaş	202	7,90	1,655	3	1,240	,295
37-44 yaş	137	7,88	1,728			
45≤ yaş	75	7,48	1,437			

$p>0,05$

Katılımcıların branşa yönelik tutum puanları farklı yaş grubundaki katılımcıların arasında benzerdir ve yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin benzer düzeyde olmasının, bunun yanında branşlarında kullandıkları öğretim yöntemlerinin benzerlik göstermesinin etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 25. Katılımcıların yaş gruplarına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Yaş grupları	N	X	Ss	Sd	F	p
23-29 yaş	86	75,51	14,198			
30-36 yaş	202	77,36	13,289	3	2,088	,101
37-44 yaş	137	76,16	14,085			
45≤ yaş	75	72,75	14,021			

$p>0,05$

Katılımcıların tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasında yaş gruplarına göre farklılık vardır fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarının eşit sayılarda olmamasının etki olduğu düşünülebilir. Nitekim mesleki kıdemi ve yaş grubu düşük olan öğretmenler ile mesleki tecrübesi ve yaş grubu yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının farklılık göstermesi beklenebilir.

#### 4. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 26, 27, 28, 29, 30 ve 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 26. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
1-5 yıl(1)	67	25,45	7,592				
6-10 yıl(2)	142	29,70	6,520				1-2,
11-15 yıl (3)	134	28,25	7,185	4	4,419	,002	1-3,
16-20 yıl (4)	99	28,73	6,439				1-4,
21≤ yıl(5)	58	27,55	8,083				

$p<0,05$

Tablo incelendiğine katılımcıların mesleki kıdemlerine göre zaman ve eğitimde kalite puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Zaman ve eğitimde kalite alt boyutunda mesleki kıdeme göre ortaya çıkan farklılığın, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcıların ortalamalarının mesleki kıdemi 6-10 yıl olan, 11-15 yıl olan ve 16-20 yıl olan

katılımcıların ortalamalarından anlamlı derecede düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir ( $p<0,05$ ).

**Tablo 27. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
1-5 yıl(1)	67	10,45	2,433				
6-10 yıl(2)	142	11,24	2,186				1-2,
11-15 yıl (3)	134	11,02	2,379	4	2,624	,034	2-5,
16-20 yıl (4)	99	10,94	2,539				3-5,
21≤ yıl(5)	58	10,22	2,370				

$p<0,05$

Katılımcıların başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanların mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanlar arasındaki anlamlı farklılık, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcıların ortalamalarının mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlardan düşük olmasından ve mesleki kıdemi 21+ yıl olan katılımcıların ortalamalarının mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan katılımcıların önemli derecede düşük olmasından kaynaklanmaktadır ( $p>0,05$ ).Bu sonucun ortaya çıkmasında mesleki kıdemin öğretmenlerde mesleki doyum ve mesleki tükenmişlik düzeyini etkilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

**Tablo 28. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
1-5 yıl (1)	67	9,01	2,750				
6-10 yıl (2)	142	10,09	2,343				
11-15 yıl (3)	134	9,99	2,454	4	2,567	,037	1-2,
16-20 yıl (4)	99	9,64	2,891				1-3
21≤ yıl (5)	58	9,48	2,257				

$p<0,05$

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri ortalama puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $p<0,05$ ).Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki anlamlı farklılık, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcıların ortalamalarının mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ve 11-15 yıl olan katılımcılardan anlamlı derecede düşük olmasından kaynaklanmaktadır ( $p<0,05$ ).

**Tablo 29. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
1-5 yıl (1)	67	18,87	3,143				
6-10 yıl (2)	142	19,77	3,334				2-5,
11-15 yıl (3)	134	19,32	3,079	4	3,433	,009	3-5,
16-20 yıl (4)	99	19,43	3,375				4-5
21≤ yıl (5)	58	17,98	3,338				

p<0,05

Tablo incelendiğinde katılımcıların mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0,05). Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimi puan ortalamaları arasındaki farklılık, mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan katılımcıların ortalamalarının mesleki kıdemleri 21 yıl olan katılımcıların ortalamasından önemli derece yüksek olmasından kaynaklanmaktadır (p<0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında da mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 30. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sd	F	p
1-5 yıl	67	7,75	1,744			
6-10 yıl	142	7,90	1,800			
11-15 yıl	134	7,80	1,565	4	,779	,539
16-20 yıl	99	7,92	1,800			
21≤ yıl	58	7,48	1,380			

p>0,05

Katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında küçük oranda farklılıklar vardır fakat bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin her ne kadar mesleki kıdemleri farklılık gösterse de kendi branşlarında sahip oldukları yetenek ve becerilerin benzer düzeyde olmasının etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 31. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
1-5 yıl (1)	67	71,52	14,763				
6-10 yıl (2)	142	78,70	12,554				1-2,
11-15 yıl (3)	134	76,39	13,352	4	4,105	,003	1-3,
16-20 yıl (4)	99	76,66	14,361				1-4
21≤ yıl (5)	58	72,72	14,363				

p<0,05

Katılımcıların meslek kıdemlerine göre toplam tutum puanları arasında farklılıklar vardır ve bu farklılıklar istatistiksel olarak da anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Anlamlı farklılık, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcıların tutum düzeyinin mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl v 16-20 yıl olanlardan önemli derecede daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin tecrübelerinin düşük olmasının, mesleki kıdemi çok yüksek olan öğretmenlerin ise mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

##### 5. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin şu an bulunduğu okullarındaki çalışma süresine göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 32, 33, 34, 35, 36 ve 37’de gösterilmiştir.

**Tablo 32. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çalışma süreleri	N	X	Ss	Sd	F	p
1-3 yıl	301	27,87	7,388			
4-6 yıl	102	29,09	6,690	3	,933	,425
7-9 yıl	54	28,74	6,953			
10≤ yıl	43	28,86	6,409			

$p > 0,05$

Tablo incelendiğinde zaman ve eğitimde kalite faktöründen en yüksek puanı mevcut kurumlarında 4-6 yıldır çalışan katılımcılar elde etmiştir ancak katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin kurumlarında çalışma sürelerine göre dağılımlarının benzerlik göstermemesinin etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim yapılarının benzerlik göstermesinin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu savunulabilir.

**Tablo 33. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çalışma süreleri	N	X	Ss	Sd	F	p
1-3 yıl	301	10,86	2,465			
4-6 yıl	102	11,04	2,202	3	1,611	,186
7-9 yıl	54	10,43	2,500			
10≤ yıl	43	11,44	1,931			

$p > 0,05$



Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre başarıya yönelik tutum puanları benzer olup istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin başarı düzeylerinin benzerlik göstermesinin etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 34. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çalışma süreleri	N	X	Ss	Sd	F	p
1-3 yıl	301	9,61	2,571			
4-6 yıl	102	9,89	2,449	3	1,463	,224
7-9 yıl	54	9,80	2,764			
10≤ yıl	43	10,44	2,323			

$p>0,05$

Mevcut kurumlarında 10≤ yıl süredir çalışan katılımcıların korunmaya yönelik tutum puanları diğer katılımcılara göre daha yüksektir ancak katılımcıların korunmaya yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 35. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çalışma süreleri	N	X	Ss	Sd	F	p
1-3 yıl	301	19,07	3,299			
4-6 yıl	102	19,62	3,190	3	1,530	,206
7-9 yıl	54	19,00	3,513			
10≤ yıl	43	19,98	3,012			

$p>0,05$

Mevcut kurumlarındaki çalışma süresi 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10≤ yıl olan katılımcıların sınıf yönetimi puanları birbirine oldukça yakın olup, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda benzer düzeyde ve içerikte eğitim almalarının etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğrencilerin derslerde gösterdikleri davranışların benzerlik göstermesinin de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 36. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çalışma süreleri	N	X	Ss	Sd	F	p
1-3 yıl	301	7,71	1,711			
4-6 yıl	102	7,89	1,566	3	1,020	,383
7-9 yıl	54	8,00	1,716			
10≤ yıl	43	8,07	1,737			

p>0,05

Tablo incelendiğinde mesleki kıdemi 1-3 yıl ve 4-6 yıl olan katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının diğer katılımcılardan daha düşük olduğu ancak katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir (p>0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri farklılık gösterse de, öğretmenlerin branşlarına yönelik olarak gerçekleştirdikleri eğitim ve öğretim etkinliklerinin değişiklik göstermemesinin etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 37. Katılımcıların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çalışma süreleri	N	X	Ss	Sd	F	p
1-3 yıl	301	75,12	14,196			
4-6 yıl	102	77,53	13,173	3	1,408	,240
7-9 yıl	54	75,96	14,052			
10≤ yıl	43	78,79	12,049			

p>0,05

Katılımcıların toplam tutum düzeyleri mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumlarının okullardaki çalışma sürelerinden ziyade diğer değişkenlere göre (mesleki kıdem, kaynaştırmaya eğitime yönelik bilgi ve eğitim düzeyi vb.) şekillenmesinin etkili olduğu düşünülebilir.

#### 6. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 38, 39, 40, 41, 42 ve 43’de gösterilmiştir.

**Tablo 38. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çocuk durumu	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	396	28,49	7,115	160,793	1,192	,235
Yok	104	27,56	7,145			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde çocuğu olan ve olmayan katılımcıların zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 39. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çocuk durumu	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	396	10,90	2,381	160,756	-,028	,978
Yok	104	10,90	2,391			

$p>0,05$

Çocuğu olan ve olmayan katılımcıların başarıya yönelik tutum puanları hemen hemen aynı olup, çocuk sahibi olma durumuna göre bu faktörden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 40. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çocuk durumu	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	396	9,79	2,514	153,237	,540	,590
Yok	104	9,63	2,699			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde katılımcıların korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının çocuk sahibi olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 41. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çocuk durumu	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	396	19,22	3,305	165,055	-,429	,668
Yok	104	19,38	3,209			

$p>0,05$

Çocuğu olan ve olmayan katılımcıların sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları küçük oranda farklılık olup, çocuğu olan ve olmayan katılımcıların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 42. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çocuk durumu	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	396	7,80	1,673	156,592	-,189	,850
Yok	104	7,84	1,741			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde çocuğu olan ve olmayan katılımcıların branşa yönelik tutum puanlarının hemen hemen aynı olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 43. Katılımcıların çocuk sahibi olma durumlarına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Çocuk durumu	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	396	76,21	13,813	160,469	,590	,555
Yok	104	75,31	13,908			

$p>0,05$

Tablo incelendiğine çocuk sahibi olan ve olmayan katılımcıların toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların çocuk sahibi olma durumuna göre farklılık göstermemesinin temelinde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının genellikle eğitim ve öğretim ortamındaki değişkenlere göre şekillenmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin sahip oldukları bazı demografik özelliklerden ziyade kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumların genellikle bu konuda almış oldukları eğitim düzeyine ve daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumlarına göre şekillenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeyini anlamlı olarak etkilememesi beklenen bir sonuçtur.

## 7. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin ailelerinde engelli birey olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 44, 45, 46, 47, 48 ve 49’da gösterilmiştir.

**Tablo 44. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	20	25,85	7,154	20,595	-1,563	,133
Yok	480	28,40	7,112			

p>0,05

Aile içerisinde engelli birey bulunan katılımcılar ile aile içerisinde engelli birey bulunmayan katılımcıların zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

**Tablo 45. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	20	10,25	2,489	20,467	-1,190	,248
Yok	480	10,93	2,375			

p>0,05

Tablo incelendiğinde aile içerisinde engelli birey bulunan ve bulunmayan katılımcıların başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 46. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	20	9,30	2,716	20,415	-,775	,447
Yok	480	9,78	2,546			

p>0,05

Aile içerisinde engelli birey bulunan ve bulunmayan katılımcıların korunmaya yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

**Tablo 47. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	20	18,40	3,530	20,382	-1,107	,281
Yok	480	19,29	3,271			

p>0,05

Aile içerisinde engelli birey bulunan katılımcıların sınıf yönetimi puanları diğer katılımcılardan düşüktür ancak katılımcıların sınıf yönetimi puanları arasında aile içerisinde engelli birey bulunması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>,05$ ).

**Tablo 48. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	20	8,10	1,410	21,355	,937	,359
Yok	480	7,80	1,696			

$p>,05$

Tablo incelendiğinde aile içerisinde engelli, birey bulunan katılımcıların branşa yönelik tutum puanlarının diğer katılımcılardan yüksek olduğu ancak bu faktörde aile içerisinde engelli birey bulunması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

**Tablo 49. Katılımcıların aile içerisinde engelli birey bulunmasına göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	20	71,90	14,264	20,508	-1,362	,174
Yok	480	76,19	13,793			

$p>,05$

Tablo incelendiğinde katılımcıların ailesinde engelli birey bulunup bulunmaması durumuna göre toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin ailelerinde engelli birey bulunma durumuna göre farklılaşmamasının temel nedeninin ailesinde engelli birey bulunan öğretmenlerin örneklem grubu içerisindeki oranının oldukça düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

## 8. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin bugüne kadar kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumuna göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 50, 51, 52, 53, 54 ve 55’de gösterilmiştir.

**Tablo 50. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
Oldu	330	28,20	7,350	371,363	-,464	,643
Olmadı	170	28,50	6,680			

( $p>0,05$ ).

Bu zamana kadar engelli öğrencisi olan ve olmayan katılımcıların zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puanların hemen hemen benzer olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 51. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
Oldu	330	10,91	2,455	370,574	,190	,849
Olmadı	170	10,87	2,236			

$p>0,05$

Bu zamana kadar engelli öğrencisi olan ve olmayan katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanlar benzer olup, aralarında istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 52. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
Oldu	330	9,62	2,628	498	-1,791	,074
Olmadı	170	10,04	2,381			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde bu zamana kadar engelli öğrencisi bulunan katılımcıların korunmaya yönelik tutum puanlarının daha düşük olduğu ancak bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre katılımcıların korunmaya yönelik tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 53. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
Oldu	330	19,12	3,480	498	-1,312	,190
Olmadı	170	19,51	2,854			

$p>0,05$

Bu zamana kadar engelli öğrencisi olan ve olmayan katılımcıların sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 54. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
Oldu	330	7,74	1,790	498	-1,414	,158
Olmadı	170	7,95	1,457			

$p>0,05$

Bu zamana kadar engelli öğrencisi olan ve olmayan katılımcıların branşa yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 55. Katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencisi olması durumuna göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
Oldu	330	75,59	14,256	371,748	-,974	,331
Olmadı	170	76,86	12,941			

$p>0,05$

Tablo incelendiğine katılımcıların bu zamana kadar engelli öğrencileri olup olmaması durumuna göre toplam tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce engelli öğrencisi olmasının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını genel olarak anlamlı düzeyde etkilememesinin temel nedeni, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda almış oldukları eğitim düzeyinin benzerlik göstermesi olabilir. Bunun yanında daha önce engelli öğrencisi olan öğretmenlerin söz konusu öğrenciler ile ders yapma sürelerinin net olarak bilinmediği bir gerçektir. Bu bağlamda engelli öğrenci ile ders yapmış olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri değerlendirilirken engelli öğrenciler ile ne kadar süre ders yaptıklarının da iyi bilinmesinin araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.



### 9. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin son bir yıl içerisinde kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumuna göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 56, 57, 58, 59, 60 ve 61’de gösterilmiştir.

**Tablo 56. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	T	p
Var	126	28,90	7,491	203,331	1,065	,288
Yok	374	28,10	6,995			

p>0,05

Bu yıl engelli öğrencisi bulunan ve bulunmayan katılımcıların zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05).

**Tablo 57. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	P
Var	126	10,96	2,670	190,046	,314	,754
Yok	374	10,88	2,278			

p>0,05

Bu yıl engelli öğrencisi bulunan ve bulunmayan katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları hemen hemen benzerdir ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (p>0,05).

**Tablo 58. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	126	9,95	2,742	198,655	,932	,353
Yok	374	9,70	2,485			

p>0,05

Tablo incelendiğinde katılımcıların bu yıl engelli öğrencisi olması durumuna göre korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 59. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	126	19,48	3,661	190,979	,844	,400
Yok	374	19,18	3,146			

p>0,05

Bu yıl engelli öğrencisi olan ve olmayan katılımcıların sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05).

**Tablo 60. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	126	7,88	1,891	189,862	,519	,605
Yok	374	7,78	1,612			

p>0,05

Tablo incelendiğinde bu yıl engelli öğrencisi olan ve olmayan katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 61. Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencisi olması durumuna göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Engelli birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Var	126	77,18	15,162	194,285	1,092	,275
Yok	374	75,63	13,341			

p>0,05

Katılımcıların bu yıl itibariyle engelli öğrencileri olup olmaması durumuna göre toplam tutum puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (p>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son bir yıl içerisinde engelli öğrencisi olma durumuna göre kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin farklılaşmamasının temel nedeni, örneklem grubu içerisinde son bir yıl içerisinde engelli öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin sayısal dağılımlarının ciddi farklılık göstermesi olabilir.

#### **10. Alt probleme ilişkin bulgular:**

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 62, 63, 64, 65, 66 ve 67’de gösterilmiştir.

**Tablo 62. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mahalle	N	X	Ss	Sd	t	P
Şahinbey	357	28,39	6,936	241,977	,453	,651
Şehitkâmil	143	28,06	7,594			

p>0,05

Araştırmaya katılan her iki ilçedeki katılımcıların da zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının benzer olduğu ve aralarında istatistiksel olarak da anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 63. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mahalle	N	X	Ss	Sd	t	p
Şahinbey	357	11,05	2,264	498	2,229	,026
Şehitkâmil	143	10,52	2,621			

p<0,05

Tablo incelendiğinde Şahinbey ilçesindeki katılımcıların branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanların Şehitkâmil ilçesindeki katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (p<0,05).

**Tablo 64. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mahalle	N	X	Ss	Sd	t	p
Şahinbey	357	9,81	2,484	498	,724	,469
Şehitkâmil	143	9,63	2,718			

p<0,05

Korunmaya yönelik tutum puanlarında her iki ilçedeki katılımcıların puanları birbirine oldukça yakındır ve aralarında istatistiksel olarak da anlamlı farklılık yoktur (p>0,05).

**Tablo 65. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mahalle	N	X	Ss	Sd	t	p
Şahinbey	357	19,23	3,120	498	-,231	,817
Şehitkâmil	143	19,31	3,668			

p>0,05

Tablo incelendiğine katılımcıların görev yaptıkları ilçelere göre sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 66. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mahalle	N	X	Ss	Sd	t	p
Şahinbey	357	7,86	1,698	268,612	1,102	,271
Şehitkâmil	143	7,68	1,651			

p>0,05

Farklı ilçelerde görev yapan katılımcıların branşa yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05).

**Tablo 67. Katılımcıların okullarının bulunduğu ilçelere göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Mahalle	N	X	Ss	Sd	t	p
Şahinbey	357	76,35	13,152	229,373	,836	,403
Şehitkâmil	143	75,20	15,392			

p>0,05

Tablo incelendiğinde katılımcıların toplam tutum puanlarının okullarının bulunduğu ilçelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı farklılık göstermemesinin temel nedeni öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerin benzer özelliklerde bulunması olabilir. Bunun yanında öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerdeki okulların sahip oldukları eğitim ve öğretim özelliklerinin benzerlik göstermesinin de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

#### 11. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik özelliklerine göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 68, 69, 70, 71, 72 ve 73’de gösterilmiştir.

**Tablo 68. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Sosyo ekonomik düzey	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
Gelişmemiş (1)	90	30,00	7,111	3	3,021	,029	1-3, 1-4
Az gelişmiş (2)	131	28,77	6,765				
Gelişmiş (3)	140	27,54	7,107				
Çok gelişmiş (4)	139	27,52	7,323				

p<0,05

Tablo incelendiğinde farklı sosyo ekonomik okullarda görev yapan katılımcıların zaman ve eğitimde kalite puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Zaman ve eğitimde kalite faktöründe farklı sosyo ekonomik seviyelerdeki okullarda görev yapan katılımcıların puanları arasındaki anlamlı farklılık, gelişmemiş okullarda görev yapan katılımcıların ortalamalarının diğer katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklanmaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu sonucun ortaya çıkmasında okulların ekonomik durumları yükseldikçe eğitim kalitelerinin, kullanılan ders materyallerinin ve gereçlerinin çeşit ve kalitelerinin de artmasının etkili olduğu düşünülebilir.

**Tablo 69. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Sosyo ekonomik düzey	N	X	Ss	Sd	F	p
Gelişmemiş	90	11,30	2,226			
Az gelişmiş	131	11,05	2,337	3	1,685	,169
Gelişmiş	140	10,71	2,477			
Çok gelişmiş	139	10,68	2,402			

$p > 0,05$

Tablo incelendiğinde gelişmemiş ve az gelişmiş okullarda görev yapan katılımcıların branşa yönelik tutum puanlarının gelişmiş ve çok gelişmiş okullarda görev yapan katılımcılardan yüksek olduğu ancak katılımcıların görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 70. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Sosyo ekonomik düzey	N	X	Ss	Sd	F	p
Gelişmemiş	90	10,13	2,597			
Az gelişmiş	131	9,87	2,305	3	1,803	,146
Gelişmiş	140	9,80	2,485			
Çok gelişmiş	139	9,37	2,777			

$p > 0,05$

Gelişmemiş okullarda görev yapan katılımcılar daha yüksek korunmaya yönelik tutum puanına sahiptir ancak katılımcıların görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeyine göre korunmaya yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 71. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Sosyoekonomik düzey	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
Gelişmemiş (1)	90	19,83	3,156				
Az gelişmiş (2)	131	19,65	3,172	3	2,985	,031	1-4,
Gelişmiş (3)	140	19,03	3,315				2-3
Çok gelişmiş (4)	139	18,73	3,361				

p<0,05

Tablo incelendiğinde katılımcıların görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre sınıf yönetimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (p<0,05). Katılımcıların görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre sınıf yönetimi puanları arasındaki anlamlı farklılık, gelişmemiş ve az gelişmiş okullarda görev yapan katılımcıların ortalamasının çok gelişmiş okullarda görev yapan katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklanmaktadır (p<0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında ekonomik durumu yüksek olan okullardaki öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının düşük olmasının, ekonomik düzeyi düşük olan okullardaki öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının yüksek olmasının öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutumları üzerinde etkili olmasının yattığı düşünülebilir.

**Tablo 72. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Sosyo ekonomik düzey	N	X	Ss	Sd	F	p
Gelişmemiş	90	8,13	1,677			
Az gelişmiş	131	7,79	1,644	3	2,100	,099
Gelişmiş	140	7,85	1,700			
Çok gelişmiş	139	7,57	1,694			

p>0,05

Tablo incelendiğinde en yüksek branşa yönelik tutum puanına gelişmemiş okullarda görev yapan katılımcıların sahip olduğu ancak katılımcıların görev yaptıkları okullara göre branşa yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 73. Katılımcıların okullarının sosyo ekonomik düzeylerine göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Sosyo ekonomik düzey	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
Gelişmemiş (1)	90	79,40	13,167				
Az gelişmiş (2)	131	77,13	13,178	3	3,528	,015	1-3,
Gelişmiş (3)	140	74,94	14,067				1-4
Çok gelişmiş (4)	139	73,88	14,205				

p<0,05

Katılımcıların görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik durumlarına göre toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ) ve bu farklılık gelişmemiş okullarda görev yapan katılımcıların ortalamasının gelişmiş ve çok gelişmiş okullarda görev yapan katılımcılardan önemli derecede yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

## 12. Alt probleme ilişkin bulgular:

“Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölümlere göre anlamlı fark var mıdır?” Alt problemine ilişkin bulgular Tablo 74, 75, 76, 77, 78, 79’da gösterilmiştir.

**Tablo 74. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Zaman ve Eğitimde Kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Bölüm	N	X	Ss	Sd	F	p
Grup 1	41	27,32	7,913			
Grup 2	348	28,52	7,004			
Grup 3	24	28,21	7,712	4	,519	,721
Grup 4	24	26,88	7,415			
Grup 5	63	28,29	7,026			

$p > 0,05$

Grup 1: Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu; Grup 2: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu; Grup 3: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar; Grup 4: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar; Grup 5: Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

Katılımcıların mezun oldukları eğitim programlarına göre zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 75. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Başarıya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Bölüm	N	X	Ss	Sd	F	p
Grup 1	41	10,12	2,400			
Grup 2	348	11,00	2,274			
Grup 3	24	11,33	2,297	4	1,546	,188
Grup 4	24	10,83	2,514			
Grup 5	63	10,71	2,842			

$p > 0,05$

Grup 1: Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu; Grup 2: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu; Grup 3: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar; Grup 4: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar; Grup 5: Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

Tablo incelendiğinde başarıya yönelik tutum faktöründe katılımcıların mezun oldukları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 76. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Korunmaya Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Bölüm	N	X	Ss	Sd	F	p
Grup 1	41	9,44	2,314			
Grup 2	348	9,89	2,504			
Grup 3	24	10,17	2,884	4	1,420	,226
Grup 4	24	9,08	2,552			
Grup 5	63	9,33	2,788			

p>0,05

Grup 1: Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu; Grup 2: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu; Grup 3: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar; Grup 4: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar; Grup 5: Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

Katılımcıların mezun oldukları okul türlerine göre korunmaya yönelik tutum puanları arasında farklılıklar vardır fakat bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05).

**Tablo 77. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Sınıf Yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Bölüm	N	X	Ss	Sd	F	p	Fark
Grup 1	41	17,83	3,353				
Grup 2	348	19,49	3,238				
Grup 3	24	18,92	3,658	4	2,614	,035	1-2
Grup 4	24	19,29	2,726				
Grup 5	63	18,97	3,355				

p<0,05

Grup 1: Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu; Grup 2: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu; Grup 3: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar; Grup 4: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar; Grup 5: Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (p<0,05). Katılımcıların mezun oldukları okullara göre sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanlar arasındaki anlamlı farklılık, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcıların ortalamasının eğitim enstitüsü veya yüksek okul mezunu olan katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklanmaktadır (p>0,05).

**Tablo 78. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Branşa Yönelik Tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Bölüm	N	X	Ss	Sd	F	p
Grup 1	41	7,29	1,365			
Grup 2	348	7,80	1,727			
Grup 3	24	8,38	1,173	4	1,864	,115
Grup 4	24	8,13	1,454			
Grup 5	63	7,83	1,828			

p>0,05



Grup 1: Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu; Grup 2: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu; Grup 3: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar; Grup 4: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar; Grup 5: Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

Tablo incelendiğinde katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre branşa yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 79. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre Tutum Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması**

Bölüm	N	X	Ss	Sd	F	p
Grup 1	41	72,00	14,414			
Grup 2	348	76,71	13,478			
Grup 3	24	77,00	14,467	4	1,287	,274
Grup 4	24	74,21	12,608			
Grup 5	63	75,13	15,322			

$p>0,05$

Grup 1: Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu; Grup 2: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu; Grup 3: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar; Grup 4: Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar; Grup 5: Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

Tablo incelendiğinde katılımcıların mezun oldukları okul türüne göre toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin aldıkları puanların mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının ders müfredatlarının benzer olmasının yattığı düşünülebilir. Buna karşılık sınıf yönetimi alt boyutunda en yüksek puana eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının sahip olması, eğitim fakültelerinin bu konuda vermiş oldukları eğitimin diğer yükseköğretim kurumlarından daha iyi olduğunu göstermektedir.

## 5.TARTIŞMA SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve düşüncelerinin ele alındığı bu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kaynaştırmaya ilişkin bazı alt boyutların ise çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerine ait araştırma bulgularına, ortaya çıkan sonuçların yorumlarına ve literatür ışığında tartışılmasına değinilmiştir. Bu bölümü alt problemlere göre gruplandırarak olursak:

### **1. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan “zaman ve eğitimde kalite, başarıya yönelik tutum, korumaya yönelik tutum ve sınıf yönetimi” boyutlarından ve toplam tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşılık bayan öğretmenlerin bransa yönelik tutum düzeylerinin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çeşitli araştırmalarda da özel eğitim ve kaynaştırma programlarına ilişkin olarak bayan öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Forlin ve diğerleri, 2009: 201).Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği diğer bir araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre bazı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre bayan öğretmenler ile kıyaslandığı zaman erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin öğrencilerine ayırdığı zamanı olumsuz etkilediği ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencileri sınıflarında görmekten mutlu olma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin kendileri gibi öğrencilerle ayrı bir sınıfta toplanıp eğitim-öğretim yapılmasını daha çok doğru buldukları tespit edilmiştir (Demir ve Açar, 2010: 764). Parasuram (2006: 235) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet faktörünün özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarını etkilemediği

belirlenmiştir. Şahbaz ve Kalay (2010: 116) tarafından yapılan araştırmada henüz meslek hayatına atılmamış olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin düşünce ve tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan birçok araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız ve Pınar, 2012: 475; Ünal, 2010: 66).Başarısız bir kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri kısıtlayacaktır. Bununla birlikte kaynaştırma eğitimlerinde en fazla sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir (Demir ve Açar, 2010: 758-769). Ayrıca kaynaştırma eğitimlerinin başarılı olması öğretmenlerin bu konudaki tutumlarına bağlıdır (Demir ve Açar, 2011: 721). Bu nedenle öğretmenlerin cinsiyet özellikleri ne olursa olsun kaynaştırmaya yönelik bilgi, tutum ve bakış açılarının yüksek olması çocukların eğitim yolu ile gelişmelerinin desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

## **2. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “zaman ve eğitimde kalite ve korumaya yönelik tutum” alt boyutlarından ve toplam tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre her iki alt boyutta ve toplam puanda da evli öğretmenlerin almış oldukları toplam puanlarının bekâr öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin “başarıya yönelik tutum, sınıf yönetimi ve bransa yönelik tutum” düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan evli öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin “zaman ve eğitimde kalite ve korumaya yönelik tutum” düzeylerinin bekar öğretmenlerden daha yüksek çıkmasının temel nedeni, evli olan öğretmenlerin sosyal yaşamda ve ev hayatlarındaki sorumluluk düzeylerinin bekar öğretmenlerden daha yüksek olması, bu durumun da öğretmenlerin eğitim yaşamlarındaki bakış açılarını etkiliyor olmasından kaynaklanabilir. Ancak öğretmenlerin medeni durumlarına göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının altında yatan nedenleri belirlemeye yönelik yeni çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Çünkü öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin

medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit eden araştırma bulguları da mevcuttur (Seçer ve diğerleri, 2010a: 400).

### **3. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “zaman ve eğitimde kalite, branşa yönelik tutum, branşa yönelik tutum ve korumaya yönelik tutum” alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile toplam ölçek puanlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşları arttıkça sınıf yönetimi alt boyutundan elde ettikleri puanlarında düştüğü tespit edilmiştir. Araştırma bulgularını destekleyen benzer bir çalışmada da yaş grubu düşük olan öğretmenlerin özel eğitime ilişkin tutum düzeylerinin yaş grubu büyük olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Forlin ve diğerleri, 2009: 201). Araştırma bulgularımızı destekleyen diğer bir çalışmada da, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaş grupları en yüksek ve en düşük olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012: 71). Parasuram (2006: 235) tarafından yapılan araştırmada ise yaş ortalaması yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitime ilişkin tutum düzeylerinin yaş ortalaması düşük olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ünal (2010: 67) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise her yaş grubundaki öğretmenin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

### **4. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin başarıya ve branşa yönelik tutum alt boyutlarından elde ettikleri puanların mesleki kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşılık meslek yaşamının başında ve

sonunda olan öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite, korunmaya yönelik tutum, sınıf yönetimi ve başarıya yönelik tutum alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile toplam tutum puanlarının diğer öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden meslek hayatının başında olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerinin diğer kıdem düzeylerindeki öğretmenlerden düşük çıkmasının temel nedeni, göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslek yaşantılarının ilk yıllarında bu konuda yeterli tecrübesi bulunmaması olabilir. Nitekim kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeyinin yıllar içerisinde bu konuda edinilen deneyimler ile geliştiği bilinmektedir (Boer ve diğerleri, 2010: 331; Forlin ve diğerleri, 2009: 201; Hastings ve diğerleri, 2013: 87). Bunun yanında mesleki kıdemi çok yüksek olan ve meslek hayatının sonlarına gelmiş öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının düşük çıkmasının temel nedeni ise öğretmenlerin mesleki kıdeme bağlı olarak mesleki tükenmişlik düzeylerinin de artması olabilir. Literatürde yer alan benzer bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin bazı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerle yeterince ilgilendiğinizi düşünüyor musunuz?, Kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin sınıfınıza ait, sınıfınızın bir parçası olduğunu düşünüyor musunuz?, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin sorunlarına nasıl yardımcı olabileceğinizi biliyor musunuz?, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için okulunuzdaki rehberlik hizmetlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna verilen olumlu cevapların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine paralel olarak arttığı tespit edilmiştir (Demir ve Açar, 2010: 767). Bu araştırma sonucu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yanında kaynaştırma eğitiminin içerisinde bulunma süreleri ile ilişkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna karşılık literatürde öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri etkilemediğini gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Dupoux ve diğerleri, 2005: 43). Öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının değerlendirildiği diğer bir çalışmada öğretmenlerin yaşlarının arttıkça kaynaştırmaya ilişkin davranışsal yaklaşımlarının azaldığı, buna karşılık mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygusal ve bilişsel yaklaşım düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (İmrak, 2009: 59). Öğretmenlerin kaynaştırma

eğitimine ilişkin dūřüncelerinin yař ve mesleki kıdem düzeyine göre incelendiği diğer bir çalışmada, mesleki kıdem düzeyi en dūřük olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri arttıka kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinin de azaldığı belirlenmiştir (Özdemir ve Ahmetođlu, 2012: 71). Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer bir çalışmada da kaynaştırmaya eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının mesleki kıdemi beř yıl ve aşağısında olan öğretmenlerde diğer kıdem düzeylerindeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Parasuram, 2006: 236). Literatürde yer alan bu bulguların yanında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit eden çalışmalarda mevcuttur (Ünal, 2010: 67).

##### **5. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin şu an bulunduğu okullarındaki çalışma süresine göre anlamlı fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma sürelerine göre kaynaştırmaya yönelik alt boyutlardan ve toplam ölçekten elde ettikleri puanların istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin mevcut okullarında yeteri düzeyde kaynaştırma eğitimi vermemeleri olabilir. Çünkü kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumları genellikle kaynaştırmaya yönelik deneyimin yüksek olması ile yakından ilişkilidir (Avramidis ve Kalya, 2000: 367). Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda görev başladıkları zamandan itibaren kaynaştırma öğrencisi ile ders yapıp yapmama durumlarının da öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu dūřüncelyi destekleyen bir araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin genel puan düzeylerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi ile ders yapma tecrübesi bulunmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Seçer ve diğerleri, 2010a: 401).

**6. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre, kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının bireysel ve demografik özelliklerine göre değişiklik göstermesi muhtemel bir sonuçtur (Avramidis ve Norwich, 2010: 134). Ancak literatürde öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumlarının, kaynaştırma eğitime yönelik ilişkilerini hangi düzeyde etkilediğine dair çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ele alınırken yapılan yeni çalışmalarda öğretmenlerin demografik özelliklerinin daha ayrıntılı ele alınmasında gereksinim vardır.

**7. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin ailelerinde engelli birey olma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinde engelli birey bulunma durumuna göre kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Bunun temel nedeninin araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinde bulunan engelli birey sayısının oldukça düşük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

**8. Kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin bugüne kadar kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son bir yıl içerisinde ve geçmiş yıllarda engelli öğrenci sayısına göre de kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Parasuram (2006: 234) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, ailesinde engelli birey bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları bizim çalışma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

**9. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin son bir yıl içerisinde kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son bir yıl içerisinde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde, öğretmenlerin genel olarak meslek yaşantılarında kaynaştırma öğrencileri ile fazla ders yapmamalarının yattığı düşünülebilir. Bu düşünceyi destekleyen bir araştırmada, kaynaştırma öğrencileri ile hiç ders yapmamış veya çok az ders yapmış öğretmenler ile kıyaslandığı zaman kaynaştırma öğrencileri ile fazla sayıda ders yapmış olan deneyimli öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek ve daha pozitif olduğu tespit edilmiştir (Avramidis ve Kalya, 2007: 367). Bu araştırma sonuçlarını destekleyen diğer bir çalışmada, daha önce sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin davranışsal yaklaşımlarının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (İmrak, 2009: 63).

**10. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgeye göre sadece başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanların anlamlı farklılık gösterdiği ve Şahinbey ilçesi ile kıyaslandığı zaman Şehitkâmil ilçesinde görev yapan öğretmenlerin bu alt boyuttan elde ettikleri puanların daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırmaya ilişkin diğer alt boyutların ve toplam ölçek puanının ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçeye göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedeninin her iki ilçede bulunan okulların benzer eğitim kalitelerine, sosyo-ekonomik özelliklere ve çevresel şartlara sahip olması düşünülebilir.

**11. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**



Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik yapılarına göre zaman ve eğitimde kalite ile sınıf yönetimi alt boyutlarının ve toplam ölçek puanının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Söz konusu alt boyutlardan ve toplam ölçekten en yüksek puanları alan öğretmenlerin sosyo-ekonomik yapısı en kötü olan okullarda görev yaptıkları tespit edilmiştir. Kaynaştırmaya ilişkin diğer alt boyutlardan elde edilen puanların öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okulların içinde buldukları çevresel koşulların kaynaştırma eğitimi etkilediği bilinmektedir (Avramidis ve Norwich, 2010: 129). Özellikle sınıf ortamının uygunluğu, malzeme araç-gereçlerinin yeterlilik düzeyi ve sınıflardaki öğrenci yoğunluğu öğretmenlerin hem kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını hem de kaynaştırma eğitiminin kalitesini etkilemektedir (Demir ve Açar, 2011: 726). Literatürde okulların sosyo-ekonomik yapılarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen yeterli araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin gelir düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalarda yüksek gelir düzeyine sahip olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile özel eğitime ilişkin tutum düzeylerinin gelir düzeyi daha düşük olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Parasuram, 2006: 235). Ülkemizde yapılan benzer bir araştırmada da öğretmenlerin gelir durumlarından memnun olma düzeylerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir (Seçer ve diğerleri, 2010a: 399). Ancak öğretmenlerin ekonomik yapılarının yüksek olması ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olması arasındaki manidar ilişkinin okulların sosyo-ekonomik özellikleriyle de aynı şekilde ilişkili olması beklenir. Söz gelimi, ekonomik gelir düzeyi yüksek olan okulların daha iyi olanaklarla eğitim ve öğretim hizmeti vermeleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha iyi bir öğrenme ortamında ve ders amacına uygun materyaller ile öğrenim görmelerine katkı sağlayabilir. Böyle bir ortamda öğretmenlerin de ders uygulamalarına ilişkin tutumlarının yükselmesi beklenebilir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik özelliklerine göre farklılaşmamasının temel nedeninin, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda görev yapıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

## **12. Kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında, öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölüm türlerine göre sadece sınıf yönetimi alt boyutundan elde ettikleri puanların anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutundan elde ettikleri puanların diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kaynaştırmaya ilişkin diğer alt boyutlardan ve toplam ölçekten elde edilen puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre kaynaştırmaya ilişkin sınıf yönetimi tutumlarının farklılık göstermesi, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin bu konuda daha iyi eğitim almış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü yapılan çalışmalarda özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik iyi eğitim almış öğretmenlerin eğitim ortamı içerisinde kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha iyi olacağı ve öğrencilere daha fazla fayda sağlayacakları ifade edilmiştir (Avramidis ve diğerleri, 2000: 91). Babaoğlan ve Yılmaz (2010: 350) tarafından yapılan araştırmada, her sınıf öğretmeninin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum içerisinde olması gerektiği, buna karşılık öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik aldıkları eğitim düzeylerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren fakültelerin ders müfredatlarındaki özel eğitime yönelik derslerin saat ve sayılarının arttırılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Hatta öğretmenlere eğitim hayatı içerisinde katıldıkları staj uygulamalarında kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını arttırmak için, kaynaştırma sınıflarında staj görme imkânı verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çankaya ve Korkmaz (2012: 1) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik aldıkları eğitim düzeylerinin düşük olduğu, buna karşılık öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hatta öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin teorik ve uygulama konularında yeterli donanıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu her ne kadar ülkemizde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini yeterli düzeyde almamış

olsalar bile kendilerini geliştirerek kaynaştırmaya ilişkin bilgilerini arttırabilecekleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Orel ve Zerey (2004: 31) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, öğretmenlerin meslek hayatına başlamadan önce aldıkları eğitim sürecinde kaynaştırma eğitime ilişkin ders almalarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin almış oldukları kaynaştırma eğitiminin yanında engelli çocuklarla tanışma, film izleme, engelli çocuklarla iletişimi geliştirmek ve empati becerisini arttırmak için çalışma grupları oluşturulmasının da kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşlerini destekleyeceği belirtilmiştir. Özaydın ve Çolak (2011: 207) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitime ilişkin bilgileri üniversite yaşamlarında seçmeli dersler ile aldıkları, eksik kalan bilgilerini ise hizmet içi seminerler ile pekiştirdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik alt boyutlardan olan branşa yönelik tutum düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında kadın öğretmenlerinin mesleklerinde daha idealist olmaları ve mesleklerini daha fazla severek yapmalarının yattığı düşünülebilir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda, zaman ve eğitimde kalite ve korumaya yönelik tutum boyutlarında evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere kıyasla daha yüksek tutum puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedeni olarak evli öğretmenlerin okul dışı zamanlarındaki sorumluluk düzeylerinin bekâr öğretmenlerden daha yüksek olması gösterilmiştir. Öğretmenlerin yaş grupları ve mesleki kıdemlerine yönelik bazı tutum farklılıklarının olduğu belirlenmiş, mesleki kıdem ve yaş grubu düşük olan öğretmenlerin tecrübe düzeylerinin düşük olması, meslek kıdemi ve yaş grubu büyük olan öğretmenlerin ise mesleki tükenmişliğe bağlı olarak tutum düzeylerinin düşük olabileceği düşünülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma sürelerinin ve okulların sosyo-ekonomik özelliklerinin öğretmenlerde kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeyini etkilemediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında da öğretmenlerin çalıştıkları okulların genel olarak benzer sosyo-ekonomik yapıda olmaları gösterilmiştir. Mezun olunan okul türü

açısından ele alındığı zaman eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutum düzeylerinin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun temel nedeninin eğitim fakültelerinde kaynaştırma ve özel eğitime yönelik verilen derslerin daha fazla olması gösterilmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin ailelerinde veya meslek yaşantılarında özel gereksinimli çocuk olması veya kaynaştırma eğitimi kapsamında kaynaştırma çocuklarına ders verip vermeme durumlarının öğretmenlerde kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeyini etkilemediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedenlerinin de öğretmenlerin ailelerinde genellikle özel gereksinimli birey bulunmaması ve eğitim hayatlarında kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin sayısının düşük olması gösterilmiştir.

## 6.ÖNERİLER

### 6.1.Genel Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre kaynaştırma eğitime ilişkin bazı düşüncelerinin farklılık göstermesi öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen kaynaştırma eğitime ilişkin derslerin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu kapsamda hem sınıf hem de branş öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında kaynaştırma eğitime ilişkin ders programlarının yeniden düzenlenmesi yararlı olabilir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerinin genellikle sahip oldukları demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin düşünceleri incelenirken demografik özelliklerin dışındaki bazı faktörlerin (kaynaştırmaya ilişkin almış oldukları eğitim durumu, bazı bilişsel özellikleri vb.) göz önünde bulundurulması kaynaştırmaya ilişkin öğretmen düşüncelerini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

3. Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerin genel olarak öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkilemediği bulunmuş olsa da, özellikle ilçelerdeki okulların sosyo-ekonomik özelliklerinin iyileştirilmesi kaynaştırma eğitimlerinin amacına uygun olarak yapılmasında oldukça önemli olduğu söylenebilir. Özellikle kaynaştırma eğitimlerinde kullanılacak materyallerin yeterli düzeyde olması ve kaynaştırma eğitimlerinde kullanılacak sınıfların fiziksel özelliklerinin kaynaştırma eğitime uygun olması için okulların sosyo-ekonomik özelliklerinin geliştirilmesi yararlı olacaktır.

## 6.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1.Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini farklı değişkenler ışığında (kaynaştırma eğitimi alma durumu, görev yapılan öğretim kademesi vb.) ele alan yeni araştırmalar yapılabilir. Böylece kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin farklı biçimlerde tanımlanması mümkün olabilir.

2. Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin sadece kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler üzerinde de ele alınması gerekmektedir. Çünkü yapılan bu çalışmada kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler de örneklem grubunda bulunmuştur. Sadece kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler üzerinde benzer çalışmaların yapılması ile birlikte kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin daha ayrıntılı incelenmesi mümkün olacaktır.

3. Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin daha güvenilir ve geçerli sonuçlar verebilmesi için daha geniş örneklem grupları ile yeni çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Engelli Bireylere İlişkin İstatistik Bilgiler*. Ankara: Engelli Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Akçamete, G. (1998). *Özel Eğitim: Türkiye'de Özel Eğitim*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- 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.
- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Babaoğlu, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bakkaloğlu, H.C., Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58.
- Bayazıt, B., Meriç, B., Aydın, M., Seyrek, E. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda eğlenceli atletizm antrenman programının psikomotor özelliklere etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 173-176.
- Bıyıklı, L., Akkök, F., Akçamete, G., Sucuoğlu, B., Kargin, T., Küçüker, S., Şenel, H.G., Kobal, G., Baydık, B. (1995). *Zihinsel Engelli Bir Çocuğum Var*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Bizim Büro Basımevi.
- Boz, K. (2012). Web üzerinden erişilebilir kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumu. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 93-114.
- Cavkaytar, A. (2008). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim: Birinci Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.

- Çolak, A., Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,4(2), 241-270.
- Daniel, L. G.,King, D. A. (1997). Impact of inclusioneducation on academicachievement, studentbehaviorand self-esteem, andparentalattitudes. *TheJournal of EducationalResearch*, 91(2), 67-80.
- De Boer, A.,Pijl, S. J., Minnaert, A. (2010). Attitudes of parentstowardsinclusiveeducation: A review of the literature. *EuropeanJournal of Special NeedsEducation*,25(2), 165-181.
- Demir, M. K., Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,30(3), 749-770.
- Demir, M. K., Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,19(3), 719-732.
- Demir, T., Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,2(8), 154-161.
- Demirbilek, M. (2013). Zihin engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri. *TurkishJournal of FamilyMedicineAndPrimaryCare*, 7(3), 58-64.
- Doğru, S. S. Y.,Saltalı, N. D. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim*. İkinci Baskı. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Dupoux, E.,Wolman, C., Estrada, E. (2005). Teachers' attitudestowardintegration of studentswithdisabilities in Haiti andthe United States. *International Journal of Disability, Development andEducation*, 52(1), 43-58.
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Ergenekon, Y. (2012). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Bakım Hizmetleri*. İkinci Baskı. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Eripek, A. (2004). Türkiye de zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- Fiscus, ED.,Mandell, CJ. (2002).*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*.Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin (Çev). Ankara: Seçkin Dağıtım.
- Forlin, C.,Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009). Demographicdifferences in changingpre-service teachers' attitudes, sentimentsandconcernsaboutinclusiveeducation. *International Journal of InclusiveEducation*, 13(2), 195-209.



- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Gökçay, G., Boylu, F. N., Kepenek, B., Kütük, P., Tuncer, D. (2011). *Engelli Çocuklara ve Ailelerine Sağlanan Olanaklar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Hastings, R. P., Oakford, S. (2003). Studentteachers' attitude toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- İftar, G. K. (1998). *Özel Eğitim: Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Ve Sporun Sosyalleşme Düzeyine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İmrak, H. Ç. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- İmrak, HÇ., Sığırtmaç, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Serisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2008). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T., Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kayhan, N., Şengül, A., Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 268-278.
- Kuşu, S. (2011). *İlköğretim I. Kademe Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik*

- Beceri Düzeylerine Etkisi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları El Kitabı: Anne-Baba Ve Öğretmenler İçin*. Birinci Baskı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Makaraoğlu, B. (2012). İşitme engelli yetişkinlerin Türkçe biçim bilimi farkındalığı. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 1(3), 53-63.
- Malkoç, T., Ceylan, F. (2012). Okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarda müzik eğitiminin sözel açıklama becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 59-65.
- MEB. (2007a). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kaynaştırma Eğitimi. MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)*.Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2007b). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Özel Eğitim*.Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2008a). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008b). *Özel Eğitim ve rehabilitasyon Merkezi Dil Ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı*.Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008c). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Görme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008d). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008e). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008f). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı*. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *Okullarımızda Kaynaştırma (Neden, Nasıl, Niçin)*.Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013).*Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*.  
[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/21/15/967807/dosyalar/2013\\_03/15105002\\_ozelegitimelkitabi.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/15/967807/dosyalar/2013_03/15105002_ozelegitimelkitabi.pdf) adresinden 06.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Nayır, F., Kepenekçi, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 70-89.

- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin Gerekli Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin ve Bu Becerilerden Bazılarının Etkinlikler İçine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkilerinin Belirlenmesi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Orel, A.,Zerey, Z., Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Orhan, M. (2010). *Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileriyle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarının Düzeyi İle Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Özaydın, L., Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, H., Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Journalof EducationalStudiesin The World*, 2(1), 68-74.
- Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel Eğitim*. İkinci Baskı. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özmen, F., Kömürlü, F. (2011). *Üstün Zekalı-Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojisiyle İlişkisi*. International Computer&Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. On birinci baskı. Ankara: KartepeYayınları.
- Parasuram, K. (2006). Variablesthataffectteachers' attitudetowardsdisabilityandinclusiveeducation in Mumbai, India. *Disability&Society*, 21(3), 231-242.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özel Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?: Eğitimciye Öneriler*. XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş., Büyüktaşkapu, S. (2010a). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 393-406.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çetin, Ş. (2010b). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Soysal, A. S., Koçkar, Aİ, Erdoğan, E., Şenol, S., Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4,225-231.
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim Genel Eğitim Sınıfı İle Özel Eğitim Sınıfında Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Şahbaz, Ü., Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 116-135.
- Şekeral, C. K.,Özkardeş, O. G. (2013). Üstün Zekalı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 197-219.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin engellerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tepeli, Y., Karadeniz, H. K. (2013). Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 73-89.
- Tokoğlu, M. E.,Aydıntan, B., Polat, M., Burmaoğlu, S. (2011). Bedensel engelliler ile bedensel engelli olmayanlarda örgütsel bağlılık ve iş tatmini: kamuda bir araştırma. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 23,1-14.
- Topçu, E., Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3 (3), 48-81.
- Tuş, Ö.,Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli İli Örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.

- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- UNICEF. (2013). *Engelli Çocuklar: Dünya Çocuklarının Durumu*.panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/o/sowc-2013-web.pdf adresinden 20.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Verilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Vural, M., Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yıldız, N.G., Pınar, E.S. (2012). Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yöneltilen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 475-478.
- Yurdağül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği İçin Kapsam Geçerlilik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.

## EKLER

### Ek-1:Anket Formu

#### DEĞERLİ ÖĞRETMENİM;

Elinizdeki ölçek, genel olarak “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları’nı”belirlemek üzere düzenlenmiştir. İfade edilen fikre katılma derecenizi, mesleki tecrübenizden yararlanarak belirlemenizi ve size göre uygun seçeneğin altına (X) işareti koymanızı rica ederim.

Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve gizli tutulacaktır. Lütfen içtenlikle ve boş bırakmadan cevaplayınız. Katılımınız teşekkür eder saygılarımı sunarım.

**Bayram Ali YILDIRIM**

**Zirve Üniversitesi SBE**

**Sınıf Öğretmenliği ABD Tezli Yüksek Öğrencisi**

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz: ( ) BAY ( ) BAYAN

2. Medeni Haliniz: ( ) EVLİ ( ) BEKAR

3.Meslekteki tecrübeniz (Kıdeminiz):.....Yıl .....Ay

4. Bu kurumda tecrübeniz:..... Yıl ..... Ay

5.Yaşınız:.....

6.Mezuniyet

(.....) Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezunu

(.....) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunu

(.....) Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

(.....)Eğitim Fakültesi Başka Program Mezunu Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almayanlar

(.....) Başka Fakülte Mezunu, Sınıf Öğretmenliği Sertifikası Almış Olanlar

7. Çocuğunuz Var mı: ( ) EVET ( ) HAYIR

Varsa Kaç Çocuk: .....

8. Aile İçerisinde Engelli Birey Var mı: ( ) EVET ( ) HAYIR

Varsa Yakınlık Derecesi: .....

9. Bu Zamana Kadar Engelli Öğrenciniz Oldu mu: ( ) EVET ( ) HAYIR

10. Bu Yıl İtibarı ile Sınıfınızda Engelli Öğrenciniz Varmı: ( ) EVET ( ) HAYIR

11. Okulunuzun Bulunduğu İlçe: ( ) ŞAHİNBEY ( ) ŞEHİTKAMİL

12. Okulunuzun Bulunduğu Mahalle:.....

No	KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Özel eğitime muhtaç öğrenciler, sınıflarda eğitim-öğretimin kalitesini düşürmektedir.					
2	Kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için yapılan özel uygulamalar, diğer öğrencilerin akademik başarılarını düşürür.					
3	Normal sınıflardaki diğer öğrencilerle bir arada olmak, özel eğitim öğrencilerinin uyum sorunları yaşamalarına neden olur.					
4	Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ayırdığı zaman, diğer öğrencilerin zamanından çalmasına neden olur.					
5	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ayırdıkları zaman, eğitimin kalitesini düşürür.					
6	Özel eğitime muhtaç öğrencinin kaynaştırma eğitimine tabi olması, öğrencinin bağımsız davranışlar gösterebilme becerisi kazanmasına faydalı olmaz.					
7	Kaynaştırma öğrencisi sınıf disiplinini bozar.					
8	Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması beni rahatsız eder.					
9	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulduran sınıf öğretmenlerinin motivasyonu düşük olur.					
10	Öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile iletişim kurması, diğer öğrencilerle iletişim kurmaktan daha zordur.					
11	Mevcut şartlarda, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşması mümkün değildir.					
12	Kaynaştırma eğitimine tabi tutulan öğrencilerin istenmeyen davranışlar gösterme sıklığının fazla oluşu, normal öğrencilerin zararına olur.					
13	Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi hakkında eğitim alsalar da, bu alanda başarılı olmaları zordur.					
14	Özel eğitime muhtaç öğrenciler için açılan özel sınıflardaki eğitim, engelli öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden korumuş olur.					
15	Özel eğitime muhtaç öğrenciler için planlanan özel okullar, normal çocukları engelli öğrencilerin zararlarından korumuş olur.					
16	Özel eğitime muhtaç öğrenciler, eğitimlerini özel eğitim okullarında sürdürmelidir.					
17	Özel eğitime muhtaç çocuklardan beklentiler, diğer çocuklardan farklı olmalıdır.					
18	Özel eğitime muhtaç öğrenciler normal sınıflarda bir takım davranış problemleri gösterme eğiliminde olurlar.					
19	Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların düzeni ile kaynaştırma eğitimi yapılmayan sınıfların düzeni arasında çok fark olmalıdır.					
20	Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların kontrolü , kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılmayan sınıfların kontrolünden daha zordur.					
21	Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitiminde özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha başarılı olabilirler.					
22	Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi ile engelli öğrencilere gerekli eğitimi sağlayabilecek altyapıya sahip değildir.					

**Ek-2:Anketizin Belgesi**



**T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 34659092/605.01/3896799

18/12/2013

**Konu:** Araştırma İzin Talebi

**VALİLİK MAKAMINA**

**İlgi :** Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 05/12/2013 tarih ve 38196035-605.01.01-1225 sayılı yazısı.

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Ali Bayram YILDIRIM'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

**Ekrem SERİN**  
Milli Eğitim Müdür V.

**OLUR**  
.../12/2013

**Cemalettin ÖZDEMİR**  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP Şb.Md.M.Şakir ULUDAĞ-Strateji Geliştirme V.H.K.İ M.ÖĞÜZHAN  
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr Tel:(0342) 231 10 58-4330  
e-posta:gaziantepmem@meh.gov.tr Faks:(0342) 232 24 10



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı, Soyadı :** Bayram Ali YILDIRIM

**Doğum Yılı :** 1984

**Doğum Yeri İl\İlçe:** Şanlıurfa\Halfeti

**Nüfusa Kayıtlı Olduğu İl\İlçe:** Adıyaman\Besni

**Yabancı Dil :-**

**Medeni Durum :** Evli

**Adres :** Karataş Mah. 413 Nolu Sok. Yarınlar Sit. K:1 D:1 Şahinbey\GAZİANTEP

**E-Posta :** [bali0015@hotmail.com](mailto:bali0015@hotmail.com)

### ÖĞRENİM DURUMU

**2012-2014 :** Yüksek Lisans- Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Sınıf Öğretmenliği Bölümü Anabilim Dalı, Gaziantep.

**2003–2007:** Lisans, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği  
Anabilim Dalı, Adana.

**2000–2001 :** Lise, Arif Nihat Asya Lisesi, Gaziantep.

**1998–2000 :** Lise, Çakırhüyük Çok Programlı Lisesi, Adıyaman.

**1995–1998 :** Ortaokul- Kesmetepe İlköğretim Okulu, Adıyaman.

**1994–1995 :** İlkokul- Kesmetepe İlkokulu, Adıyaman.

**1990–1994 :** İlkokul- İstiklal İlkokulu, Gaziantep.

### İŞ DENEYİMİ

**2013 - :** Şahinbey Barak İlkokulu'nda Müdür Yardımcısı, Gaziantep.

**2012 -2013 :** Şahinbey Pakize Kemal Öğücü İlkokulunda Sınıf Öğretmeni,  
Gaziantep.

**2010 -2012 :** Şahinbey Pakize Kemal Öğücü İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmeni,  
Gaziantep.

**2007-2010 :** Halfeti Ortayol Köyü'nde Sınıf Öğretmeni, Şanlıurfa. (Birleştirilmiş  
Sınıflı Köy Okulu)