

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KADER ÜNSAL

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINDA
ROL ALAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV VE SORUMLULUKLARINI
YERİNE GETİRME DURUMLARI İLE KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU

AĞRI – 2019



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU danışmanlığında, Kader ÜNSAL tarafından hazırlanan bu çalışma 29/07/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Zübeyir SALTUKLU

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞİLOĞLU

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU

İmza
İmza
İmza

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../201.. tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

.../.../...

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ
Enstitü Müdürü

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

27.08.2019

Kader ÜNSAL

ÖZET

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINDA ROL ALAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖREV VE SORUMLULUKLARINI YERİNE GETİRME DURUMLARI İLE KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Kader ÜNSAL

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tez Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU

2019, 166 + XIX Sayfa

Jüri: Doç. Dr. Zübeyir SALTUKLU

Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU

Dr.Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan karma yöntem araştırmalarından olan çeşitleme deseni (eş zamanlı desen) kullanılmıştır. Araştırma Ağrı ili merkez ilçede görev alan sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında kaynaştırma eğitiminde görev alan 220 sınıf öğretmenine 22 sorudan ve 5 alt boyuttan oluşan bir tutum ölçeği uygulanırken 26 sınıf öğretmeniyle de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılırken nicel verilerin analizinde veri analiz programında Frekans, Bağımsız t-Test, Mann-Whitney U, One Way-Anova ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, 18 öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecine dâhil olamadığı, 14 öğretmenin sınıf içi uyarılama yapmadığı; yapılan uyarlamaların ise çeşitlilik göstermediği, 24 öğretmenin destek eğitim hizmetlerinden yararlanmadığı, 17 öğretmenin ilköğretim programında belirlenen amaçları uyarlamadığı, 20 öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntem ve tekniğin çeşitlilik

göstermediği ve kaynaştırma öğrencisi için uyarlamadığı, 15 öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek amacıyla uygulama yapmadığı, öğretmenlerin tamamının uzman desteğine başvurduğu, 19 öğretmenin ise uzman desteği olarak okul rehber öğretmeninden yararlandığı ve öğretmenlerin tamamına yakının ölçme değerlendirme sürecinde uygun uyarlamaları yapmadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Sınıf Öğretmeni, Öğretimsel Uyarlama, Öğretmen Tutumları.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE ATTITUDES TOWARDS INCLUSION AND OBSERVANCE OF DUTIES AND RESPONSIBILITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN EDUCATIONAL PRACTICES THROUGH INCLUSION

ÜNSAL, Kader

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Duygu TÜRKOĞLU

2019, 166 + XIX Pages

Jury: Assoc. Prof. Dr. Zübeyir SALTUKLU

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU

Assist. Prof. Dr. Duygu TÜRKOĞLU

The aim of this study is to examine the duties and responsibilities of the primary school teachers involved in inclusion education and their attitudes towards inclusion education. For this purpose, the concurrent design, one of the mixed-method designs, was used that allows the use of qualitative and quantitative data together. The research includes primary school teachers working in inclusion education in the central district of Ağrı. For this purpose, 220 primary school teachers who were involved in inclusive education in the 2018-2019 academic year were subjected to an attitude scale consisting of 22 questions and 5 sub-dimensions, while semi-structured interviews were conducted with 26 classroom teachers. While content analysis was used to analyze the qualitative data of the research, frequency analysis, Independent Samples T-Test, Mann-Whitney U, One Way-Anova and Kruskal-Wallis Tests were used in the analysis of quantitative data.

According to the findings it was found that; i) 18 of the teachers were not involved in the process of identifying inclusive students, ii) 14 of the teachers did not make in-class adaptations; and the adaptations were not varied, iii) 24 of the teachers did not benefit from support education services, iv) 17 of the teachers did not adapt the objectives set in the primary education program, v) the methods and techniques used by 20 of the teachers in the classroom did not vary and did not adapt for the

inclusive students, vi) 15 of the teachers did not perform any application to identify and eliminate the educational needs of inclusive students, vii) all teachers applied for expert support and 19 of the teachers used school guidance teacher as expert support, viii) almost all teachers did not make appropriate adaptations during the measurement and evaluation process. Besides, it was found that there was a statistically significant difference between the attitudes of the teachers towards inclusion and the variables of marital status, having a child, age and professional seniority of the teachers.

Keywords: Inclusive Education, Primary School Teacher, Instructional Adaptation, Teacher Attitudes.



ÖNSÖZ

Bu çalışma, kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Tez çalışmamın ve yüksek lisans eğitimimin her aşamasında yanımda olan, araştırmanın planlanıp raporlaştırılmasına kadar geçen sürede her an desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübeleriyle beni yönlendirip cesaretlendiren güler yüzlü ve samimi çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gerek lisans eğitimi sürecimde gerek de yüksek lisans eğitimi sürecimde akademik bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Zübeyir SALTUKLU ve Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU'na teşekkür ederim.

Beni özveriyle yetiştiren, attığım her adımda yanımda olup beni destekleyen, araştırma sürecimde de sevgi, sabır ve anlayış gösteren çok kıymetli annem ve babam Saliha ve Levent ÜNSAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın en güzel noktasında tanışıp bugüne kadar her başarı ve başarısızlıkta yanımda olan, benimle gülüp benimle ağlayan, yüksek lisans eğitimim boyunca da desteğini ve sevgisini esirgemeyen çok kıymetli dostum Hülya GÜZEL'e çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecimin her aşamasında beni yüreklendiren, bilgi ve tecrübesiyle bana destek olan çok kıymetli okul müdürüm Mahmut TUNÇ'a şükranlarımı sunarım.

Ağrı-2019

Kader Ünsal



Canım Annem'e...

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.4. Varsayımlar	8
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL TEMELLER	9
2.1. Özel Eğitim Nedir?	9
2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri	10
2.1.3. Özel Gereksinimli Bireyler	11
2.1.4. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alacakları Ortamlar	14
2.2. Kaynaştırma Eğitimi	17
2.2.1. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma	18
2.2.2. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma	22
2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları	23
2.2.4. Kaynaştırma Türleri	27
2.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları	29
2.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Başarıyı Etkileyen Unsurlar	32
2.3.1. Öğretmenler	33
2.3.2. Kaynaştırma Öğrencileri	34
2.3.3. Normal Öğrenciler	34
2.3.4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Aileleri	35

2.3.5. Normal Öğrenci Aileleri.....	36
2.3.6. Okul Yönetimi.....	36
2.3.7. Fiziksel Ortam.....	36
2.3.8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	37
2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları ile Tutumları.....	38
2.5. Yapılan Araştırmalar.....	41
2.5.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	41
2.5.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Deseni.....	46
3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu	47
3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu	48
3.2. Evren	48
3.3. Örneklem	48
3.3.1. Araştırmanın Nitel Boyutunda Örneklem Belirlenmesi	48
3.3.2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Örneklem Belirlenmesi	50
3.4. Veri Toplama Teknikleri	51
3.4.1. Nitel Verilerin Toplama Teknikleri	51
3.4.2. Nicel Verilerin Toplama Teknikleri	52
3.5. Verilerin Analizi	53
3.5.1. Nitel Verileri Analizi.....	53
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR.....	56
4.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	56
4.1.1. Kaynaştırma Öğrencisinin Tespit Sürecinde Yapılan Uygulamalar.....	56
4.1.2. Kaynaştırma Öğrencisi İçin Eğitim Ortamının Düzenlenmesi Konusunda Yapılan Uygulamalar	59
4.1.3. İlköğretim Programındaki Amaçların Uyarlanması Konusunda Yapılan Uygulamalar	62
4.1.4. Kullanılan Yöntem Ve Teknikler Ve Bunların Uyarlanması Konusunda Yapılan Uygulamalar	65
4.1.5. Öğrencinin Eğitsel Gereksinimlerinin Belirlenmesi Ve Karşılması Konusunda Yapılan Uygulamalar	68

4.1.6. Kaynaştırma Öğrencisi İçin Uzmanlardan Yararlanma Konusunda Yapılan Uygulamalar	71
4.1.7. Kaynaştırma Öğrencisi İle Diğer Öğrencilerin Etkileşimde Bulunması Konusunda Yapılan Uygulamalar	73
4.1.8. Öğrenciler Arasında Yaşanan Çatışmalar Ve Çözüm Yolları	76
4.1.9. Öğretimin Etkililiğini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar	79
4.1.10. Değerlendirme Raporunun Hazırlanması Konusunda Yapılan Uygulamalar	82
4.1.11. Kaynaştırma Öğrencisinin Ailesi İle Normal Öğrencilerin Aileleri İle Yapılan Çalışmalar	84
4.1.12. Öğrencinin Mevcut Durumunun Değişmemesi Halinde Yapılan Uygulamalar ..	87
4.1.13. Kaynaştırma Öğrencisinin Başka Okul Ya Da Kuruma Yönlendirilmesi Durumunda Yapılan Uygulamalar	89
4.1.14. Kaynaştırma Öğrencisinin Kullandığı Alet Ya Da Cihazın Olup Olmaması Durumu	91
4.1.15. BEP Geliştirme Birimince Alınan Kararların Takibinin Yapılması	92
4.1.16. Öğretmenlerin Görüş Ve Önerileri	95
4.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	99
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:	100
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:	104
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:	107
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:	110
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:	113
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular:	116
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:	119
4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:	122
4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:	125
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	130
5.1. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç	130
5.1.1. Birinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	130
5.1.2. İkinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	131
5.1.3. Üçüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	132
5.1.4. Dördüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	134
5.1.5. Beşinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	135
5.1.6. Altıncı Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	136

5.1.7. Yedinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	137
5.1.8. Sekizinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	138
5.1.9. Dokuzuncu Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	139
5.1.10. Onuncu Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	141
5.1.11. On Birinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	142
5.1.12. On İkinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	144
5.1.13. On Üçüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	145
5.1.14. On Dördüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	146
5.1.15. On Beşinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	147
5.1.16. On Altıncı Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç	148
5.2. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	150
5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	151
5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Medeni Durumu Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	152
5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç...	152
5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Ailelerinde Engelli Birey Olma Durumu Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç İlişkisi Var mıdır?	153
5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Bugüne Kadar Kaynaştırma Öğrencisi Okutup Okutmama Durumları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç	154
5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Çocuk Sayıları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	154
5.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Yaşları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	154
5.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Mesleki Kıdemleri Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç	155
5.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç	156
5.3. Öneriler	157
5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	157
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	159
6. KAYNAKÇA.....	152

EKLER.....	161
ÖZGEÇMİŞ	166



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo-1 Nitel Boyutta Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı	50
Tablo-2 5 Boyutlu Tutum Ölçeğinin Faktörlerine Dair Tanımlayıcı Bilgiler	53
Tablo-3 Kaynaştırma Öğrencisinin Tespiti Sürecinde Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	56
Tablo-4 Eğitim Ortamını Düzenlenmesi Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	59
Tablo-5 İlköğretim Programındaki Amaçların Uyarlanması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	63
Tablo-6 Kullanılan Yöntem ve Teknikler Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	65
Tablo-7 Eğitsel İhtiyaçların Belirlenmesi/Karşlanması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	69
Tablo-8 Kaynaştırma Öğrencisi İçin Uzmanlardan Yararlanma Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	72
Tablo-9 Kaynaştırma Öğrencisi ile Diğer Öğrencilerin Etkileşimde Bulunması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	74
Tablo-10 Öğrenciler Arasında Yaşanan Çatışmalar Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	77
Tablo-11 Öğretimin Etkililiğinin Değerlendirilmesi Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	79
Tablo-12 Değerlendirme Raporunun Hazırlanması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	82
Tablo-13 Kaynaştırma Öğrencisinin Ailesi İle Normal Öğrencilerin Aileleri İle İlgili Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	85
Tablo-14 Öğrencinin Mevcut Durumunun Değişmemesi Halinde Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	87
Tablo-15 Kaynaştırma Öğrencisinin Başka Okul Ya Da Kuruma Yönlendirilmesi Durumunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar	90
Tablo-16 Kaynaştırma Öğrencisinin Alet Ya Da Cihaz Kullanma Durumu	91
Tablo-17 BEP Geliştirme Birimince Alınan Kararların Takibi Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri	93

Tablo-18 Öğretmenlerin Görüş ve Önerileri	95
Tablo-19 Katılımcıların Ölçek Faktörlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	100
Tablo-20 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	101
Tablo-21 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	101
Tablo-22 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	102
Tablo-23 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	102
Tablo-24 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	103
Tablo-25 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Cinsiyetlerinin Karşılaştırılması	103
Tablo-26 Öğretmenlerin Zaman ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	104
Tablo-27 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	104
Tablo-28 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Karşılaştırılması	105
Tablo-29 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Karşılaştırılması	105
Tablo-30 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	106
Tablo-31 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	106
Tablo-32 Öğretmenlerin Zaman ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	107
Tablo-33 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	108
Tablo-34 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan	108

Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tablo-35 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları	109
İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tablo-36 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan	109
Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tablo-37 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle	110
Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tablo- 38 Öğretmenlerin Zaman ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan	110
Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin	
İncelenmesi	
Tablo-39 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan	111
Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin	
İncelenmesi	
Tablo-40 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan	111
Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin	
İncelenmesi	
Tablo-41 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları	112
İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tablo-42 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan	112
Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin	
İncelenmesi	
Tablo-43 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle	113
Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunması Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tablo- 44 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan	113
Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki	
İlişkinin İncelenmesi	
Tablo-45 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan	114
Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki	
İlişkinin İncelenmesi	
Tablo-46 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan	114
Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki	
İlişkinin İncelenmesi	

Tablo-47 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	115
Tablo-48 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	115
Tablo-49 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	116
Tablo-50 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	116
Tablo-51 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	117
Tablo-52 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	117
Tablo-53 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	118
Tablo-54 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	118
Tablo-55 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	119
Tablo-56 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	119
Tablo-57 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	120
Tablo-58 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	120
Tablo-59 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	121
Tablo-60 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	121
Tablo-61 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	122

Tablo-62 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	122
Tablo-63 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	123
Tablo-64 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	123
Tablo-65 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	124
Tablo-66 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	124
Tablo-67 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	125
Tablo-68 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	126
Tablo-69 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	126
Tablo-70 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	127
Tablo-71 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	127
Tablo-72 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	128
Tablo-73 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	128

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ORGM	: Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SPSS	: Statical Package Social Sciences
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
Akt.	: Aktaran
f	: Frekans
N	: Örneklem Büyüklüğü
p	: Anlamlılık Düzeyi
Ss	: Standart Sapma
t	: t Testi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

1. GİRİŞ

Eğitim ile insanlar, davranışlarını istendik şekilde değiştirebilmekte ve bu sayede hayatlarını da şekillendirebilmektedirler. İnsanların zihinsel, fiziksel, duygusal, toplumsal becerilerinin ve davranışlarının en iyi şekilde gelişmesi, toplumsal ihtiyaçlara yönelik beceri, davranış ve bilgi kazanmaları eğitim sayesinde gerçekleşebilir (Akyüz, 2011:2).

İnsanlar dünyaya bireysel farklılıklarıyla gelirler ya da hayatsal faaliyetler sürecinde yaşanan çeşitli olaylar insanların bireysel farklılıklarını değiştirmektedir. Var olan bu bireysel farklılıkların çeşidi ve oranı değiştikçe bireylerin ihtiyaçları da o oranda farklılaşmakta ve daha özelleşmektedir. İşte bu bireylere “özel gereksinimli bireyler” denilmektedir. Dünyada her toplumda normal bireylere göre gelişimsel ve bireysel özellikleri ile farklılık gösteren bireyler diğer bir tabiriyle özel eğitime ihtiyacı olan bireyler bulunmaktadır. Özel gereksinimli bu bireyler de günlük hayatlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını giderebilmek için temel ve bazı özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Özgür, 2011: 1).

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal görevlerini yerine getirmeleri için bağımsız bir yaşam sürdürmeleri çok önemlidir. Bu bağımsızlığın kazandırılması için bireylerin ihtiyaç ve becerilerine göre eğitim programı belirlenip bu ihtiyaçlar uygun eğitim ortamlarında sunulmalıdır. Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerin toplum içinde aktif rol oynamaları, toplumla kaynaşabilmeleri eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmalarıyla mümkündür (Gözün ve Yıkılmış, 2004: 67).

Demokratik ve çağdaş ülkeler, eğitimlerini bireylerin toplumsal ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak planlamaya başlamışlardır. Böylece normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin de ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş, onların gelişimlerini destekleyecek potansiyellerini kullanabilmelerine olanak sağlayacak ortamlar önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Günümüz eğitim anlayışındaki eşitlikçi yaklaşım gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim anlayışlarına yön vermektedir. Herkesin öğrenme yeterliliğine sahip olduğu kabul görülmüş; kimsenin ırkı, kültürü, statüsü, fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri sebebiyle eğitim haklarından mahrum bırakılmayacakları ülkelerin yasal düzenlemeleri ile garanti altına alınmıştır (Akçamete, Kargın, Batu ve Uysal, 2009).

Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamında mı yoksa kendi ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim okullarında da mı eğitim görmeleri gerektiği tartışması hem bu bireylerin aileleri hem de eğitimciler tarafından uzun yıllardır tartışma konusu olmuştur.

Son yıllarda yaygın bir şekilde, özel gereksinimli bireylerin normal akranlarıyla beraber, kısıtlamaların olmadığı normal okullarda eğitim görmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmelerine olanak sağlayacak davranışlarla donatılmalarını sağlamak gibi bir anlayış kabul görmüştür. Çünkü özel gereksinimli bu bireylerin toplumla iç içe yaşayabilmeleri bu şekilde sağlanabilir (Bilgen, 1994; Cavkaytar ve Diken, 2012).

1.1.Problem Durumu

İnsanlar toplum içindeki görevlerini yerine getirmek için diğer insanlar ile sürekli iletişim halinde olmak ve toplum düzenine ayak uydurmak zorundadırlar. Bu toplumsal rolleri üstlenmek ve görevlerin yerine getirilmesi de sağlıklı bir iletişim ile sağlanabilir. Toplum içinde normal bireyler kadar engelli bireylerinde görev ve sorumlulukları vardır. Ancak bu engelli bireylerin toplumsal görevlerini yerine getirmeleri bireysel ihtiyaçlarına ve engel türlerine göre alacakları bireyselleştirilmiş eğitim almaları ile mümkün olacaktır (İmrak, 2009, s. 2).

Ülkemizde genel olarak özel gereksinimi olan bireylere yönelik herkesçe kabul görmüş sınıflandırma bulunmamakla birlikte bazı engel türlerinin sınıflandırmaya tabi tutulmadığı da bilinmektedir. Ülkemizde 2916 sayılı kanuna göre çıkarılan yönetmelikle özel gereksinimi olan bireyler bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Bu sınıflandırma şu şekilde yapılmıştır; kör, az gören, sağır, ağır işiten, ortopedik,

sürekli rahatsızlığı olan, özel bakıma muhtaç, duygu güçlüğü olan, suça yönelmiş, üstün zekalı, üstün özel yetenekli, öğrenme güçlüğü olan, eğitilebilir, öğretilebilir, 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, 2002:78).

Günümüzde bu eğitim öğretim uygulamaları bu bireyleri çok kısıtlamayan ortamlarda yapılmaktadır. Bu süreçte eğitim ortamları da öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına dikkat edilerek dizayn edilmelidir. 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 gerekmektedir.

Kaynaştırma uygulaması özel gereksinimli öğrencinin normal bir sınıfa yerleştirilmesinden ibaret olmayan bir uygulamadır. Bu uygulamanın mevcut faydaları sağlayabilmesi için bağlı olduğu belli başlı unsurlar vardır. Özel gereksinimli öğrenci, normal öğrenci, normal öğrenci ve özel gereksinimli öğrenci velisi, uygulamada görev alan kişiler ve kurullar, gerekli materyal desteğinin sağlanması, okul-aile işbirliği gibi birden fazla unsur bu uygulamanın etkili bir şekilde uygulanmasında rol oynayan unsurlardan bazılarıdır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında öğrenci ile birlikte öğretmen de aktif bir rol üstlenmektedir. Çünkü eğitim faaliyetleri süresi boyunca özel gereksinimli öğrenci ile doğrudan ve dolaylı olarak aktif bir şekilde vakit geçiren kişi uygulamada görev alan öğretmenlerdir. Bu noktada kaynaştırma eğitiminde rol alan öğretmenlerin belli başlı görev ve sorumlulukları da vardır. Gerek kaynaştırmanın uygulanmasında ve uyarlanmasında, gerek özel gereksinimli öğrencinin tanınması ve değerlendirilmesinde gerek de bu eğitim uygulaması için gerekli düzenlemelerin yapılması hususunda uygulamada rol alan öğretmenlere bazı görevler düşmektedir. Uygulamanın geçerliliğini koruyabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için kaynaştırma eğitiminde görev alan bu öğretmenlerin uygulamada aktif rol almasının yanı sıra görev ve sorumluluklarını da yerine getirmeleri etkili olacaktır.

Kaynaştırma eğitiminde başarıyı etkileyen bir diğer faktör de uygulamada görev alan öğretmenlerin uygulamaya karşı tutumlarıdır. Öğretmenlerin eğitim programını planlamak, bu programı uygulamak ve öğrencilerin başarılarını sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi öncelikle öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip olmalarıyla ilişkilidir (Chubon, 1982; Combs ve Harper, 1967). Kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmanın yolu, öğretmenlerin uygulamaya karşı olumlu tutumları sayesinde mümkündür (Ünal, 2010, s.27)

Öğretmenler bütün öğrencilerini bir birey olarak görmeli, onlara değer verip kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmalı, yaratıcılıklarını geliştirmelerine destek olmalı ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Her öğrencinin önemli ve özel olduğunu sınıf içinde herkese hissettirmeli ve kendi davranışları ile öğrencilere rol model olarak bireysel farklılıklara saygı duymalıdır (Horne, 1985):

Mevcut alanyazında kaynaştırma eğitimi farklı yönleriyle çalışılmıştır. Bu çalışmalarda daha çok uygulamada görev alan öğretmenlere yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek, uygulamada karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri, karşılaşılan sorunlarla ilgili görüş ve önerileri, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi, öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi, kaynaştırmaya yönelik tutumları etkileyen faktörlerin incelenmesi, öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesine yönelik uygulamada görev alan öğretmenleri konu alan belli başlı çalışmalar yapılmıştır.

Çalışmaların diğer bir kısmında ise okul yöneticileri, psikolojik danışma ve rehber öğretmenleri ile il milli eğitim yöneticilerine dair incelemeler yapılmıştır. Bu çalışmalarda ise okul müdürlerinin uygulamadaki rolü ile görüş ve önerilerinin incelenmesi, BEP konusunda sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi, sınıf ve rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenlerinin kaynaştırma adayı öğrencileri tanıma ve yönlendirmelerinin incelenmesi ve il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesi gibi çalışmalar yapılmıştır.

Milli Eğitim 2017-2018 istatistiklerine göre 2.601'i okul öncesi, 105.098'i ilkokul, 108.753'ü ortaokul ve 41.318'i ise ortaöğretimde olmak üzere toplamda 257.770 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Bu sayı 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 201.142 şeklinde kayıtlara geçmiştir. İstatistiksel verilerde de görüldüğü üzere ülkemizde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı azımsanmayacak kadardır çoktur ve bu sayı sürekli artış göstermektedir. Dolayısıyla ülkemizdeki öğretmenlerin meslek hayatları boyunca kaynaştırma eğitiminde rol alma ihtimali de artmaktadır.

Kaynaştırma eğitimde öğretmenlerin rolü bu kadar büyükken ve giderek artan kaynaştırma öğrencisi ile öğretmenlerin meslek hayatlarında kaynaştırma eğitiminde rol alma ihtimalleri de artarken öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirme durumlarının belirlenmesi ve uygulamaya yönelik tutumlarının incelenmesi önemli bir gerekliliktir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşmasındaki en önemli faktör öğretmenlerdir. Gerek uygulamanın gerekliliği olan görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi gerek de uygulamaya karşı tutum uygulamanın istenilen sonuçları vermesi açısından önemlidir. Bu araştırmada da kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarının belirlenmesi ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumu nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile medeni durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sahibi olma durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile ailelerinde engelli birey olma durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile bugüne kadar kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sayıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile yaşları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her aile çocuğunun hemen kavrayan, akıllı, çok yetenekli, öğrenmeye son derece açık birer birey olmasını ister. Ancak her çocuk dünyaya bu özelliklere sahip olarak gelmez. Gerek zihinsel gerekse de bedensel özellikler bakımından çok farklılık gösterebilirler. Bu yüzden her çocuğun öğrenme düzeyi, kabiliyeti ve yeterliliği birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Kimi çocuk tek seferde anlayıp uygularken kimi çocuk içinse bu durumun farklılık gösterip defalarca tekrarlar mümkündür. Bu gibi farklılık gösteren bireylerin fark edilip müdahale edilmesi oldukça önemlidir. Bu durumda görev ilk önce aileye sonrada okuldaki öğretmenine düşmektedir. Ailelerin bu durumu fark edip çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmesi ve gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Aynı zamanda böyle durumda olan öğrenciyi öğretmenin de fark etmesi ve gerekli tedbirlerin alınması hususunda üzerine düşenleri yapması gerekmektedir.

Durumu fark edilip gerekli önlemlerin alındığı öğrenciler için en uygun, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kaynaştırma eğitimidir. Bu eğitim uygulaması çocukları

sosyal çevreden, akranlarından ve sınıfından koparmadan aynı ortamda özyönetimlerini destekleyici, akranlarıyla işbirliği halinde sosyalleşmelerini sağlayıcı bir eğitim uygulamasıdır. Bu uygulama ile özel gereksinimli bireyler bağımsız yaşam becerilerini kazanarak mutlu ve aktif birer birey olabilirler.

Bu faydaların bireylere sağlanabilmesi de uygulanan kaynaştırma eğitiminin etkililiğine bağlıdır. Uygulamanın etkili olabilmesi de uygulamada rol alanların görev ve sorumluluklarını tam ve eksiksiz yerine getirmeleri ile mümkündür. Konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir ancak uygulamada rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarını incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar daha çok uygulamada görev alan kişilere ve kurumlara yönelik çalışmalardır. Ancak kaynaştırma eğitimi uygulamasında en aktif rol alan kişi öğretmenlerdir. Konu ile ilgili ilgili yönetmelik incelenmiş olup uygulamada görev alan kişilerin sorumlulukları da incelenmiştir. Bu çalışma ile uygulamada görev alan sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları yerine getirme durumları incelenecek aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin uygulamaya yönelik tutumları da belirlenecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Nitel Boyut

1. Araştırma, çalışma grubunu oluşturan kişiler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde kaynaştırma uygulamasında görev alan 26 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler çalışma grubunda yer alan kişilerin yarı yapılandırılmış görüşmede verecekleri cevaplar ile sınırlıdır.

Nicel Boyut

1. Araştırma çalışma grubunu oluşturan kişiler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde görev yapan 220 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler çalışma grubunda yer alan kişilerin ankete verecekleri cevaplar ile sınırlıdır.

3. Araştırma, çalışma grubuna uygulanan veri toplama aracından elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinin yapılmasıyla ortaya çıkan bulgular ile sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kullanılan veri toplama araçlarına içten ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum geliştirdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim (MEB, 2018).

Sınıf Öğretmeni: Araştırma kapsamında Ağrı il merkezinde bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenlerdir.

Kaynaştırma Sınıf Öğretmeni: Araştırma kapsamında Ağrı il merkezinde bulunan ilkokullarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerdir.

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Özel Eğitim Nedir?

İnsanların hayatları boyunca devam eden eğitim sürecinde, bireyler eğitim kurumları sayesinde gerekli eğitimler alarak yaşadıkları toplumun birer parçası haline gelirler. Özel eğitim de hayat boyu devam eden bu eğitimin bir parçasıdır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'ne göre özel eğitim “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Özel eğitim, özel gereksinimli çocukların eğitimi için özel yetiştirilmiş personel eşliğinde, özel geliştirilen eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun eğitim ortamlarında yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988).

Kırcaali-İftar'a göre (1998: 3) normal öğrenci özelliklerine göre önemli ölçüde farklılık gösteren öğrenciler için bireysel özelliklere göre hazırlanmış eğitim planı ve bireyin bağımsız yaşama becerilerini en üst seviyeye çıkarmayı planlayan eğitim hizmetlerinin tümüne özel eğitim denir.

Bir başka tanıma göre özel eğitim; farklı özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler için, öğrencinin gereksinimine göre planlanan ve öğrencinin bağımsız yaşamayı öğrenmesine, bu sürece alışmasına imkân sağlayan eğitim sürecidir. Her çocuk kendine özgü fiziksel farklılıklara, yapıları ve şekillere sahip olduğu gibi bazı duygusal özelliklere de sahiptirler. Bu farklılıkların normal sınırlar içinde kalması öğrencilerin normal eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlar. Ancak bu farklılıkların daha üst seviyelerde olması halinde, bu çocuklar normal eğitim hizmetlerinden faydalanamazlar. Bu gibi durumlarda böyle öğrencilerin gereksinimlerine hitap eden eğitim kurumlarında eğitim almaları zorunlu bir hal alır (İftar, 1998:3).

2.1.1.Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin genel olarak amacı, özel gereksinimli bireylerin günlük hayatlarından bağımsız yaşam sürdürmelerine olanak sağlamaktır. Özel eğitimin amaçları ÖEHY’nde (2006) şu şekilde yer almaktadır:

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını, amaçlar.

2.1.2.Özel Eğitimin İlkeleri

ÖEHY’nde (2006) özel eğitimin temel ilkeleri şu şekilde yer almaktadır:

a) Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.

c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

ç) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

e) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.

f) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır.

g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılır.

ğ) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

2.1.3.Özel Gereksinimli Bireyler

Her çocuk gelişim basamakları konusunda ve bedensel, bilişsel ve duyuşsal gelişimi bakımından farklılıklar göstermektedir.

Özel gereksinimli çocuklar; bedensel, bilişsel ve duyuşsal yetenekleri normalden (altında veya üstünde) oldukça farklı çocuklardır. Bu çocuklardaki farklılığın derecesine göre özel gereksinimi ve bu çocukların özel eğitim hizmetleri için seviyesi belirlenir. Bu çocukların eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve özel gereksinimlerinin karşılanması için bu çocuklar bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ve özel gereksinimlerine göre hizmetlere ihtiyaç duymaktadırlar. Özel gereksinimli çocuk tanımı öğrenmede problem yaşayan çocukları ve üstün performanslı çocukları da kapsar (Akçamete, 2009:32).

Özel gereksinimli birey, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından

akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Özel gereksinimli bireysel gereksinim türlerine göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. ÖEHY’ne (2006) göre sınıflandırma şöyle olmaktadır:

- Zihinsel yetersizliği olan birey: zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.

- İşitme yetersizliği olan birey: işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Görme yetersizliği olan birey: görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Ortopedik yetersizliği olan birey: hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Serebral palsili birey: doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Dil ve konuşma güçlüğü olan birey: dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Özel öğrenme güçlüğü olan birey: dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma

ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Birden fazla yetersizliği olan birey: birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey: yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Süreçten hastalığı olan birey: sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Otistik birey: sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

- Üstün yetenekli birey: zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.

Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliğiyle 2002 yılında “2002 Türkiye Özürlüler Araştırması” gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, özürlü nüfusun yaş, cinsiyet, eğitim durumu, işgücü durumu, sosyal güvenlik durumu ile kurum ve kuruluşlardan beklentilerine ilişkin bilgiler derlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye’deki özürlülerin sayısı, oranı, sosyo-ekonomik

yapısı, sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunlar, beklentileri, özörlölük türü, özörlün oluş sebebi, bölgesel farklılıkların ölçölmesi ile süreğen hastalığa sahip olma oranlarının ölçölmesi hedeflenmiştir.

Araştırma verilerine göre özörlölü nüfus oranı toplam nüfus içinde %12.29'dur. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özörlölülerin oranı %2.58 iken süreğen hastalığı olanların oranı ise %9.70'dir. Toplam nüfusta her on kişiden yaklaşık bir işi okuma yazma bilmezken bu oran süreğen hastalığı olanlarda iki kişiye ve ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özörlölü olanlarda da dört kişiye çıkmaktadır.

Tamamlanmış eğitim durumuna göre özörlölü nüfus oranı genel nüfus verilerine göre oldukça düşüktür. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özörlölülerin %40.97'si, süreğen hastalığı olanların %47.10'u ilkökul mezunudur. İlkökul sonrası eğitim durumu oranı da oldukça düşüktür. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özörlölülerin %5.64'ü ortaökul veya dengi meslek okulu, %6.90'ı lise veya dengi meslek okulu ve %2.42'si yükseköğretim mezunu iken süreğen hastalığı olanların %6.31'i ortaökul veya dengi meslek okulu, %7.61'i lise veya dengi meslek okulu ve %4.23'ü yükseköğretim mezunudur (T.C. Başbakanlık Özörlölüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

Araştırma verileri özel gereksinimli bireylerin eğitim alma oranlarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Eğitimin yaşam kalitesi üzerindeki dolaylı etkisi düşünüldüğünde özel gereksinimli bireylerin eğitime ne denli önem verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2.1.4.Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alacakları Ortamlar

Özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmeleri ve üretken birer birey olarak yaşayabilmeleri, özel ihtiyaçlarına yönelik verilecek eğitim uygulamalarından yararlanmalarına bağılıdır (Gözün ve Yıkılmış, 2003).

Verilecek olan bu eğitim ile bireyin eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması amaçlanmaktadır. İlgili literatür taraması sonucu bireyin ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması amacına hizmet eden eğitim uygulamalarında “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” tabiri karşımıza çıkmaktadır.

En az sınırlandırılmış eğitim ortamları, ÖEHY’nde (2006) “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı.” şeklinde tanımlanmıştır.

Alan yazında özel gereksinimli bireylerin eğitim alabilecekleri ortamlar, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en çok kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru sıralanmış ve aşağıda her biri kısaca açıklanmıştır.

2.1.4.1.Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu, tüm gün boyunca normal sınıfta ve normal sınıf öğretmeninden eğitim aldığı kaynaştırma türüdür. Öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenci destek ve/veya ek hizmetlerden de faydalanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Tam zamanlı kaynaştırma 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. Maddesi’nde şöyle tanımlanmıştır:

“Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim pl anları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.”

2..1.4.2.Kaynak Oda (Destek Eğitim Odası) Destekli Kaynaştırma

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 2016 yılında yayınladığı Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitapçığında Destek Eğitim Odası “okul ve kurumlarda, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel

eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamları.” şeklinde tanımlanmıştır.

Kaynak oda eğitiminin yapılabilmesi için, gerekli olan araç ve gereçler ile yeterli donanımın sağlandığı ayrı bir oda (kaynak oda) ile eğitim-öğretimi bu mekânda sağlayacak biz özel eğitim öğretmeninin de okulda bulunması gerekmektedir. İlgili araştırmalar sonucunda kaynak oda destekli kaynaştırma uygulamalarının Türkiye’de çok yeni bir uygulama olduğu ve bu destek eğitimi kaynaştırma öğrencilerine sağlayacak okul sayısının çok az olduğu sonucuna varılmıştır.

2.1.4.3.Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel sınıftadır ancak bu öğrenciler başarılı olabilecekleri derslerde kaynaştırma sınıfında eğitim alırlar. Çok sık uygulanmamakla birlikte uygulandığı zaman özel gereksinimli öğrenciye oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları Türkiye’de az sayıda okulda uygulanmaktadır (Türkoğlu, 2007).

2.1.4.4.Özel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim sınıfında olduğu durumlardır. Özel eğitim sınıfı, özel ya da genel eğitim okullarının çatısı altında açılan görme, işitme, zihinsel vb. yetersizlik durumdaki öğrencilerin, yetersizlikleri doğrultusunda birlikte eğitim aldıkları sınıflardır (Eripek, 2007).

Yasalarla güvence altına alınan bu konu 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 20. Maddesinde şu şekilde ifade edilmektedir:

“Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için özür ve özelliklerine

göre okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında özel eğitim sınıfları açılmaktadır.”

Özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarıyla sadece özel eğitim aldıkları sınıfın bulunduğu okulda ve okul bahçesinde ders saatlerinin dışında birlikte vakit geçirebilirler (Özyürek, 2009).

2.1.4.5.Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

Bu tür uygulamalarda, özel gereksinimi olan öğrencinin gereksinimi doğrultusunda ayrı okulda ve yalnızca gündüzleri eğitim görmesi, gün içinde eğitimini aldıktan sonra evine geri dönmesi esastır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988). Türkiye’de de bu tür eğitim okulları mevcuttur.

2.1.4.6.Yatılı Özel Eğitim Okulu

Özel gereksinimli öğrencinin, günde 24 saat, haftada 5 ya da 7 gün, yılda 8 ay vaktini okulda geçirmesini gerektiren uygulamalardır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988). Öğrenci kaydı yatılı okuldadır ve tüm ihtiyaçları okulda karşılanır.

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 18. Maddesi’nde bu konu ile ilgili “Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için özür ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulları açılır.” Şeklinde bir ifade geçmektedir.

2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim denildiğinde kaynaştırma kavramı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırmanın bu denli ön planda olması da çeşitli tanımları ardından getirmiştir.

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği eğitim ortamlarında onlarla birlikte ve gerektiği zaman kendine ve sınıf öğretmenine destek eğitim hizmetleri sunan eğitim uygulamalarıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 29)

Kaynaştırma, engelli bireylerin engel derecelerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, ailesinin de görüşlerinin alınmasıyla normal akranlarıyla birlikte okullarda ve sınıflarda eğitim görmesidir (Sarı, 2003).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitimli öğrencilerin akranlarıyla aynı, hiçbir özel eğitim desteğinin sağlanmadığı ortamlarda eğitim alması değildir. Kaynaştırma, genel eğitim ortamlarında özel eğitimli bireyler için uygun eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla verilen eğitimidir (Bender, Vail ve Scott, 1995, s. 89).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 3.maddesinde ise kaynaştırma “özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanırken ÖEHY madde 23'te “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” şeklinde tanımlar yapılmıştır.

2.2.1. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Dünya'da özel gereksinimli bireylerin eğitime yönelik çalışmaların 16.yy'a kadar var olmadığı görülmektedir. Engelli bireyler ilkçağlarda, ihmal ve istismar edilmek suretiyle toplum tarafından dışlanmışlardır. Normal olarak adlandırılan bireylerden gerek dış görüntüleri gerekse davranışları bakımından farklılık gösteren bireylerden korkup kaçılmıştır. Hristiyanlığın kabulüyle birlikte, engelli bireyler kilise tarafından acınarak koruma altına alınmış ancak bu bireylerin insan olmadığına dair görüşler de değişmemiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi için sistemli çabaların ilkinin 1760 yılında Fransa'da işitme engelli öğrenciler için açılan okulla görmekteyiz. Daha sonra ABD'de yine işitme engelli bireyler için 1817 yılında bir okul açılmıştır (Bilen, 2007).

1900'lü yılların başlarında, farklı engel gruplarına yönelik eğitim kurumlarının sayısı hızla artmıştır. Bu yıllar ABD'de ve birçok Avrupa ülkesinde

özel gereksinimli öğrenciler için sürdürülen hizmetlerin, özel eğitim okullarında verildiği yıllardır (OECD, 1995).

Bu dönemde, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim kurumlarında eğitim göremeyeceği düşüncesi hâkimdi. Bu öğrenciler için en iyi eğitim ortamının; özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerle özel düzenlenmiş çevrede verilen tam gün özel eğitim okulları olduğuna inanılırdı. Bu duruma örnek olarak ABD’de 13 yaşında normal zekâyâ sahip bedensel engelli bir öğrencinin 1913 yılında özel eğitim okuluna gönderilmesi gösterilebilir. Sebep olarak da, öğrencinin fiziksel engelinin öğretmenleri ve diğer çocukları üzdüğü ve rahatsız ettiği, öğretmenlerin derste dikkatini çekip onları rahatsız ettiği, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtıp okuldaki disiplini olumsuz yönde etkilediği gösterilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999). 1900’lü yıllara kadar geçen dönemde, Amerika’da özel gereksinimli bireyler için yeterli eğitim hizmetleri olmadığından dolayı, bu bireyler genel eğitim sınıflarında eğitim görmüşlerdir. Genel eğitim sınıflarında yerleştirilen bu öğrenciler sınıf öğretmenlerinin çabalarıyla eğitim hayatlarını sürdürmüşlerdir. Eğitim sürecinin sonunda yakın zamanda ve şu anda öğretimden faydalanamayacağı ve normal çocuklara zarar vereceği gerekçesiyle bu öğrenciler eğitimden uzaklaştırılmıştır (Lewis ve Doorlag, 1999; Mastropieri ve Scruggs 2000).

Bu dönemde, “eğitim” ve “bakım” tartışmaları “birlikte” ya da “ayrı” eğitim tartışmalarından daha çok ön plana çıkmıştır. 1900’lü yılların ortalarında kadar geçen süreçte özel gereksinimli çocukların özel eğitim veren okullarda okutulması görüşü yaygındır. Kısmen de olsa kaynaştırma eğitime yönelik düşünceler ve çalışmalar da vardır. Kaynaştırma uygulamalarının ilk örneği 1913 yılında görme engelliler için başlatılan eğitim uygulamalarıdır. Uygulama kapsamındaki görme engelli öğrenciler, günün belirli vakitlerinde akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görürlerken kalan zamanda da engel türüne göre özel bir sınıfta vakit geçirmektedirler. 1928 yılında İngiltere’de alınan, özel ve genel eğitim okullarının birlikte çalışmalarını vurgulayan bir karar kaynaştırma açısından önemli bir gelişmedir. Uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri görüşü de 1944 yılında alınan bir yasa ile benimsenmiştir (Lindsay, 2003:3).

1960'lardan günümüze kadar geçen süreç, dünyada kaynaştırma uygulamaları konusunda en hızlı ve çarpıcı gelişmelerin yaşandığı dönem olarak karşımıza çıkar. Kaynaştırma düşüncesinin ortaya çıkmasındaki sebeplerin en başında özel eğitim sınıflarında uygulanan eğitimle ilgili yaşanan sorunlar ve bu eğitime yapılan eleştirilerin artması gelmektedir. 1900'lü yılların ortalarına kadar geçen sürede dünya üzerinde genel kabul gören özel eğitim sınıflarındaki amaç, özel gereksinimli çocukların normal akranlarıyla aynı okulda ancak engel türüne göre ayrılmış sınıflarda eğitim görmelerini sağlamaktır. Bu uygulamanın kısmen de olsa engelli çocukları, normal akranlarıyla kaynaştırdığı düşünüldü. Engelli öğrencilerin tenefüs vakitlerinde, bazı ders dışı faaliyetlerde ve uygun olan öğrencilerin bazı derslerde akranlarıyla kaynaşması amaçlanırdı. Aynı zamanda özel eğitim sınıflarının özel personel, uygun araç-gereç, fiziksel imkânlar ve uygulanan program açısından engelli öğrenciler için hazırlanması, bu öğrencilerin bu sınıflardan daha fazla yararlanacağı düşüncesine yol açmaktaydı (Lewis ve Doorlag, 1999).

Ancak pek çok yönden olumlu görülen özel eğitim sınıflarının, uygulandığı zaman beklenen faydayı sağlayamadığı gibi beraberinde de birçok sorunu getirdiği gözlemlendi. Öncelikle özel eğitim sınıflarının kısmen de olsa kaynaştırmayla sonuçlanmadığı gözlemlendi. Aksine, genel eğitim kurumlarındaki özel eğitim sınıfı öğrencileri engelli ve engelli olmayan olarak ayrılarak bu sınıfların okulun en istenmeyen yerlerine yerleştirildiği görülmüştür. Aynı zamanda özel eğitim sınıflarının engelli öğrencileri ders dışı faaliyetlerde de ayırdıkları görülmüştür. Bazı okullarda tenefüs, beslenme ve tören saatleri ayrılarak özel eğitim sınıfındaki engelli öğrencilerle, engelli olmayan öğrencilerin birbirlerinden olumsuz etkilenmelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca özel personel, uygun araç-gereç desteği ve program yönünden engelli öğrencilere fayda sağlayacağı düşüncesi de uygulamada aynı sonucu vermemiştir. Bu sınıflarda eğitim gören birçok engelli öğrencinin tam gün özel eğitime değil de normal akranlarıyla etkileşim halinde oldukları eğitime ihtiyaç duydukları fark edilmiştir (Lewis ve Doorlag, 1999).

Kaynaştırma uygulamaları, 1960'lı yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim görmelerine yapılan eleştiriler ve mahkemelere yansıyan çeşitli davalardan sonra, 1970'lerden itibaren birçok ülkenin

yasalarında yer edinmiştir. 1971 yılında İtalya’da, 1974 yılında İngiltere’de, 1975 yılında Amerika ve Fransa’da, 1975 yılında da Fransa’da yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (OECD, 1995).

ABD’de 1975 yılında Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) kabul edilmiştir. Bu yasa ile okul çağındaki engelli çocukların uygun eğitim hizmetlerinden yararlanması amaçlanmıştır. Bu yasa ile engellilerin eğitime yönelik önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlardan bazıları şunlardır (Fiscuss ve Mandel, 1983; Kırcaali-İftar, 1998; OECD, 1995):

1. Her çocuğun parasız ve uygun eğitimde yararlanma hakkı vardır. Okullar engelli öğrencileri kabul etmekle yükümlüdürler.
2. Değerlendirme süreci her türlü din, dil, ırk ve kültür ayrımından uzak gerçekleştirilmelidir. Ayrıca tek ölçekle yapılan değerlendirmelere güvenilmeyeceği belirtilmiştir.
3. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına karar verilen her çocuğun eğitiminin; nerede, ne kadar süreyle, hangi amaçla ve kimler tarafından gerçekleştirileceğini yasal olarak güvence altına almak için BEP hazırlanacaktır.
4. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlayacak en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmeleri sağlanacaktır.
5. Karma eğitim uygulanacaktır.
6. Özel eğitime muhtaç kişiler yasal itirazlarını yapabileceklerdir.

ABD’de 1975 yılında kabul edilen yasadan sonra engelli çocukların en az kısıtlayıcı ortamda ücretsiz eğitim görmelerine ilişkin haklar daha da genişletilerek yine ABD’de 1990 yılında Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasasında (IDEA PL 101-476) ve 1997 yılında çıkan yasada (PL 105-17) belirtilmiştir (Stainback ve Stainback, 1996).

2.2.2. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Türkiye’de özel eğitim alanında ilk uygulamalar 1889 yılında karşımıza çıkmaktadır. İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde açılan işitme engellilere eğitim veren bir okulun açılması bu uygulamanın ilk örneği olarak kabul edilmektedir. Aynı okulda görme engelliler için 1890 yılında eğitim vermeye başlanmış ancak 30 yıl sonra bu uygulama son bulmuştur (Dönmez, 1993; Özsoy, 1988). 1921 yılında özel bir dernek İzmir’de “Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu”nu kurmuştur. 1924-1950 yılları arasında Sağlık Bakanlığı’na hizmet veren bu okul 1950 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir. Okulun görme engelliler bölümü 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’ne taşınmıştır (Başbakanlık, 2000). Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı kurumlarda daha çok bakım amaçlanmıştır. 1950 yılında Milli Eğitim Bakanlığına devredilen planlama ve yürütme hizmetleri ile özel eğitim artık bir eğitim sorunu olarak ele alınmaya başlanmıştır (Akçamete ve Kaner, 1999:395).

Cumhuriyetin kabulüyle eğitime verilen önem artmış, cinsiyet ve sınıf ayrımlarının ortadan kalkmasına dair görüşler benimsenmeye başlanmıştır. Ancak özel eğitimde bir gelişme görülmemiştir (Özyürek, 2004). 1950 yılından sonra özel eğitime personel yetiştirme konusunda gelişmeler görülmüş Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Özel Eğitim Şubesi açılmış ve 40 öğrenci alınmıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). 1955 yılında iki dönem mezun verdikten sonra bu şube kapatılmıştır (DPT, 1992). Ayrıca 1955 yılında Psikolojik Servis Merkezi açılmıştır (Özsoy,1988).

1956 yılında çıkarılan 6660 sayılı yasa ile üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların devlet tarafından yetiştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması kabul edilmiştir. 1957’de 6972 sayılı “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” yürürlüğe girmiştir. Kanunun 22. maddesinde korunmaya muhtaç çocuklardan özel eğitime gereksinim duyanlar için Milli Eğitim Bakanlığı’nca tedbirler alınması gerektiği belirtilmiştir (Şura Raporu, 1999).

1991 yılında 1.Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve kaynaştırma programının yaygınlaştırılması ile gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi kararı alınmıştır. Ayrıca program kapsamındaki öğrencilerin eğitiminin bireysel planlanması ve alanında

uzman kişiler tarafından verilmesi kararı da alınmıştır. 1990'lı yılların özel eğitimle ilgili en önemli gelişmesi 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir. Kaynaştırma bu kararnamede “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000). 573 sayılı KHK ile kaynaştırma uygulamalarında yaygınlaşma görülmektedir.

2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları

- Anayasa'nın 42.maddesinde “...Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır...” hükmü uyarınca (T.C. Anayasası);
- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 7.maddesinde “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” ve aynı kanunun 8.maddesinde “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” hükümleri yer almaktadır.
- 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de “Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek” hükmü yer almaktadır.
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6.maddesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul ve sınıfların açılmasının zorunlu olduğu belirtilmektedir.
- 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile özel gereksinimli bireyler için de zorunlu eğitim süresi 12 yıl olmuştur.
- 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim

almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir.” hükmü yer almaktadır.

- Kaynaştırma uygulamaları ülkemizde 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı ‘Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’ ile benimsenmiştir. İlgili kanunun 4.maddesinde yer alan “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitimleri için gerekli tedbirler alınır” ifadesi ile kaynaştırma uygulamaları zorunlu kılınmıştır.
- Daha sonra 1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nin 70. maddesinde “ Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır.” ifadesi ile 71. maddesinde “Resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıfa devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi.” hükmü yer almaktadır.
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 12.maddesinde “Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” ifadesi yer alırken aynı kararnamenin 24.maddesinde “Resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları; kendi çevrelerindeki özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdürler. Söz konusu okul ve kurumlarda, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim-öğretim görmelerini sağlamak üzere gerekli tedbirler alınır.” hükmü geçmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ilgili maddelerde geçen hükümlerle daha net bir şekilde ifade edilerek uygulama boyutu ağırlık kazanmıştır. Eğitim öğretimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdüren öğrencilerin, eğitim öğretimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak ve eğitimlerini tamamlamak amacıyla; okullarda destek eğitim odalarının ve/veya özel eğitim sınıflarının açılıp, bu sınıfların ihtiyaçlarının belirlenip, karşılanması ve gereken tüm tedbirlerin alınmasına yönelik

düzenlemeler 31/05/2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer almaktadır. İlgili yönetmeliğin 23.maddesinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında dikkat edilecek hususlar şu şekilde yer almıştır;

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

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

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

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

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

ç) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26. ve 27. maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır.

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

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

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

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

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

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

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

i) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır.

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

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

2.2.4. Kaynaştırma Türleri

Kaynaştırma uygulamaları, üç farklı türde yapılmaktadır.

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu tüm gün akranlarıyla aynı sınıfta normal sınıf öğretmeninden eğitim gördüğü kaynaştırma uygulamasıdır.

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim sınıfında olduğu, öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfında olduğu kaynaştırma türüdür.

Tersine kaynaştırma uygulamaları, ilköğretim programlarının uygulandığı özel eğitim kurumlarında eğitim gören yetersizliği olmayan öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla yapılan bir kaynaştırma türüdür. İlgili uygulamada sınıf mevcudunun 5'i özel gereksinimli öğrenci iken okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde ise 10 öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2010: 20).

18.01.2000 tarihli 23937 sayılı resmi gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 70. Maddesinde tam zaman kaynaştırma uygulamaları ve 71. maddesinde yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları şu şekilde ifade edilmiştir:

Madde 70- Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması:

a) Özel eğitim gerektiren bireylerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda, sınıf mevcutlarının okul öncesi eğitim kurumlarında 14, ilköğretim kurumlarında 30 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır, bir sınıfta yetersizliği aynı olan en fazla iki öğrenci uygulamaya katılır.

b) Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

c) Özel eğitim okulunun yatılılık olanaklarından yararlanan öğrencilerden, akranları arasında eğitim alması uygun görülenler, yakın çevrelerindeki okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim kurumlarından eğitim alırlar. Servis giderleri özel eğitim kurumunca karşılanır.

d) Yetersizlikleri olmayan bireyler, istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. En fazla beşi özel eğitim gerektiren birey olmak üzere, bu sınıfların mevcutları en fazla okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim-orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur.

Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları

Madde 71- Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları:

a) Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara veya özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması, kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yapılır.

b) Özel eğitim okulunda kaydı olan bazı öğrencilerin kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması için gerekli önlemler alınır.

c) Personeli ve fiziksel koşulları uygun olan özel eğitim okullarında, çevredeki diğer öğrencilerin de hazırlanan program çerçevesinde her türlü eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.

d) Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin; özel eğitim okullarında gündüzlü olarak açılan özel eğitim sınıflarında; özel araç-gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en fazla altı öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Bu öğrencilerin değerlendirilmesinde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır.

Ayrıca 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir." şeklinde bir hüküm ile tersine kaynaştırma eğitiminin uygulanış şekli ifade edilmiştir.

2.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarının Yararları

Özel gereksinimli çocukların genel eğitim bünyesine katılmasının bu çocuklara birçok faydası vardır. Öncelikle özel gereksinimli öğrenciler normal akranlarıyla aynı ortamı paylaşarak okulda gerçekleştirilen normal etkinliklerden mahrum

kalmamaktadırlar. Etiketlenmeye maruz kalmamaktadırlar. Yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları ile akademik başarılarında da artış olduğunu göstermektedir. Genel eğitim programları öğrencinin gereksinimlerine göre özelleştiğinde ve destek öğrenciye olduğu gibi bu öğrencilerin öğretmenlerine de sağlandığında başarı daha muhtemel olmaktadır (Leinhardt ve Pally,1982; Madden ve Slavin,1983; Schulte ve diğerleri,1990).

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere faydaları olduğu gibi bu bireylerin ailelerine de faydaları vardır. Ek olarak bu öğrencilerin öğretmenlerine ve normal gelişim gösteren akranlarına da faydaları olduğu bilinmektedir (İmrak, 2009: 19).

2.2.5.1. Özel Gereksinimli Bireylere Yararları

Özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitim faaliyetlerinin amacı, bu çocukların sahip oldukları bozuklukların engele dönüşmesini engellemektir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde bu çocukların yaşamsal faaliyetlere katılma düzeyi artar, çevreyle uyum sağlayarak çocuğun çevresi ile ilişkileri gelişir. Bu eğitim sayesinde ilgi ve yeteneklerini kullanmaya başlayan çocuk diğer insanlar tarafından dışlanmazlar (MEB, 2010: 16).

Kaynaştırma öğrencileri bağımsız yaşam becerilerini kazanırlar, toplum içinde daha aktif olarak ekonomik yeterliliğe de sahip olmuş olurlar (Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004).

Bailey ve Winton (1987) tarafından yürütülen bir çalışma ile erken eğitim döneminde kaynaştırma eğitimi alan çocukların onlara birçok yararı olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrenciler, bulundukları ortamlarda meydana gelen uyaranlara karşı tecrübe kazanırken gerçek dünyayı da daha iyi anlamış olurlar.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2013 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı'nda kaynaştırma eğitiminin yararları şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrenciler uygulanan özel eğitim programı sayesinde kapasite ve öğrenme hızlarına göre eğitim alırlar.
- Kendine güven, sorumluluk, cesaret gibi sosyal değerlere sahip olurlar.
- Gereksinimlerine uygun ortam sayesinde çocuğun uyum ve başarısı artar.
- Olumlu davranış sergileme sıklığı artar.
- Normal akranlarıyla aynı ortamı paylaşımları onlarda istek ve cesaret duygusu oluşturur.
- Normal öğrencilerden birtakım davranışlar öğrenirler.
- Eğitim programlarına ek olarak yürütülen aile eğitimi, sosyal, kültürel ve serbest zaman etkinlikleri ile öğrenmeleri gelişir (MEB, 2013: 75).

2.2.5.2. Normal Öğrencilere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere faydaları olduğu gibi normal öğrencilere de birtakım faydalar sağlamaktadır. Bu yararları şu şekilde sıralayabiliriz;

- Engelli bireye karşı hoşgörü, demokrasi ve ahlak anlayışları gelişir.
- Bireysel farklılıkların bilincinde olup engelli bireylere saygı duyarlar.
- Kendi yetersizliklerini de fark ederek bunları kabul edip gidermeye çalışırlar.
- Engelli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenirler.
- Liderlik, sorumluluk alma ve model alma gibi duyguları gelişir (MEB, 2013: 75).

Ayrıca normal öğrenciler kaynaştırma ortamında kendilerinden farklı bireyleri tanıyıp onların bu farklılıklarının önemsiz olduğunu da öğrenirler (Kırcaali-İftar, 1998).

2.2.5.3. Normal Sınıf Öğretmenine Yararları

Kaynaştırma eğitiminde görev alan normal sınıf öğretmenleri kendi alanlarının yeterlilikleri haricinde kaynaştırma uygulamalarında görev alarak bazı yeterlilikler kazanırlar. Normal sınıf öğretmeni de kaynaştırma eğitiminden faydalananlar arasındadır.

Bu faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmenler şartsız saygı ile engelli bireyleri kabul, onlara karşı hoşgörü ve bireysel farklılıklara saygı gibi değerleri kazanırlar.
- Öğrencilerin özel gereksinimleri doğrultusunda BEP hazırlamak ve uygulamak konusunda başarılı olurlar.
- Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomiklik ilkeleri gerçekleştirilmiş olur.
- Kaynaştırma eğitiminde rol alan öğretmenin olumlu tutumu, bu eğitimin niteliğini arttırırken kaynaştırma eğitimi sonrası öğrenciden beklenen faydalar da sağlanmış olur. Aynı zamanda kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenin bu tutumu normal öğrencilere de örnek olurken kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulüne fayda sağlar (MEB, 2013: 75).

2.2.5.4. Anne-Babalara Yararları

Özel gereksinimli çocukları olan veliler, çocuklarının kaynaştırma eğitiminden faydalanmaları ile moral bulmakta ve onları çaba göstermeye güdülemektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Bunlara ek olarak kaynaştırma eğitiminin, bu eğitimi alan çocukların anne ve babalarına başka faydaları da vardır. Bu faydalar;

- Velinin çocuktan beklentisi çocuğun kapasitesine göre şekil almaya başlar.
- Kaynaştırma eğitimi ile veli okula olan bakış açısını değiştirir.
- Aileler çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda bilgi sahibi olurlar.
- Aile içinde meydana gelen çatışmalar azalarak sağlıklı bir aile ortamı oluşur.
- Çocuklarına yardım etme konusunda yeni bilgiler edinirler (MEB, 2013: 75).

2.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Başarıyı Etkileyen Unsurlar

Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları genel ve özel eğitimden yeterince faydalanmaları, eğitim gördükleri ortamın uygun olmasına ve kaynaştırma eğitiminin başarısında bağlıdır (Batu, 1998).

Bir ekip işi olan kaynaştırma eğitiminde bu ekibin koordineli bir şekilde çalışması, kaynaştırma eğitimi için hedeflenen başarıyı elde etmek için oldukça önemlidir. Okul ortamının fiziksel düzenlemelerinin yapılması, sınıf öğretmenin farklı seviyelerdeki öğrencilere nasıl yardım edeceğini iyi bilmesi, normal sınıf öğretmeni ile özel eğitimcinin işbirliği halinde olması, davranış değişikliklerinin kalıcılığını arttırmak için okul-aile işbirliğinin sağlanması, belirli aralıklarla süreç içindeki program, öğrenci ve eğitimcinin değerlendirilmesi kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıracak önemli faktörlerdir (Ünal, 2012: 27).

İlgili literatür taranmış olup kaynaştırma uygulamalarında başarıyı etkileyen faktörler aşağıda belirtilmiştir.

2.3.1. Öğretmenler

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi sağlanması konusunda önemli bir rol üstlenen sınıf öğretmenleri, her türlü sınıf ortamında, normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin arasında sosyal atmosferi sağlamada güçlü bir arabulucu özelliği taşımaktadır (Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için sınıf öğretmenlerinin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler (Batu, Kırcaali İftar, 2006:23-24):

- Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili değerlendirme ve program geliştirme ekibi içinde bulunmak.
- Özel gereksinimli öğrencinin yararlanabileceği öneriler geliştirip bu önerilerin uygulanmasını sağlamak.
- Özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle işbirliği içinde olmak ve onlara gerekli danışmanlık hizmetlerini yapmak.
- Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğretim hazırlamak.
- Sınıf içinde eşit, eğitsel fırsatların olduğu bir ortam oluşturmak.

2.3.2. Kaynaştırma Öğrencileri

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması kaynaştırma eğitiminin başarıyla sürdürülmesinde önemli bir unsurdur. Normal ve özel eğitim ortamları, öğretim yöntem ve düzeni, ders programları, fiziksel ortam ve öğrenci sosyalleşmesi bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle özel eğitim ortamından normal eğitim ortamına geçişte başarıyı elde etmek için, kaynaştırmaya tabi tutulan öğrenci normal sınıfın akademik ve davranışsal gereklerine hazırlanmalıdır. Normal sınıfta gerekli becerilerin kazandırılması ya da sosyal beceri öğretimi gibi bir dizi etkinlik yapılabilir (Salend, 1998).

Güleç'e (1999: 25) göre kaynaştırma öğrencisini tüm yönleriyle tanımak, öğrenciye verilecek eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflere uygun yaşantıların hazırlanması, planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Akademik ve sosyal beceriler yönünde gelişmeleri amaçlanan kaynaştırma öğrencilerinin yerleştiği sınıfa, davranışsal ve akademik yönden hazırlanması önemli bir yer tutar.

2.3.3. Normal Öğrenciler

Sucuoğlu ve Kargın'a (2006: 63) göre kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen bir diğer faktör normal öğrencilerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü bu öğrenciler, özel gereksinimli öğrencinin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine göre bilgilendirilmelidir. Normal öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını benimsemeleri için öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerine bağlıdır. Yapılacak bu bilgilendirme normal öğrencilerin seviyelerine uygun ve doğru olmalıdır. Ayrıca sınıf içinde özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak herhangi bir uyarlamada normal öğrenciler de bilgilendirilmelidir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının belirlenmesi hususunda normal öğrenciler önemli bir ölçüt olabilmekte, normal öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri anlayabilmesi ve onlara nasıl yardım edebileceklerini öğrenmesi de özel gereksinimli öğrencilerin kabulünde etkili bir rol oynar (Güleç, 1999: 25-26).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttırabilme konusunda sınıf öğretmenlerinin, norma öğrencilerle birlikte gerçekleştirebileceği bazı etkinlikler vardır. O etkinlikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Batu, Kırcaali İftar, 2006: 28-33).

- Normal sınıf öğrencilerini, kaynaştırma öğrencilerinin özür türü ve öğrencilerin özellikleri konusunda bilgilendirmek.
- Normal öğrencilerle birlikte toplantılar yapmak.
- Normal sınıf öğrencilerinin kendilerini özel gereksinimli bireylerin yerine koyma (canlandırma) gibi etkinlikler yaptırmak.
- Sınıfa konu hakkında deneyimli konuklar çağırıp, deneyimlerinin paylaşılmasını sağlamak.

2.3.4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Aileleri

Kaynaştırma uygulamaları sırasında aileler oldukça güçlü destekçi olabilirler. Ancak bazı aileler çocuklarının kaynaştırması konusunda istekli olurken bazı aileler ise bu konu hakkında korkulara sahip olabilirler. Ailenin kaynaştırma konusunda istekli olması, bu uygulamanın başarı elde etmesi konusunda oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Böylece öğretmen, aileyi okulda ve evde öğrenilenlerin pekiştirilmesi konusunda yardımcı olarak kullanabilecektir. Ancak ailenin kaynaştırma konusunda korkuları olması, öğretmenin veliden yardım ama olasılığını düşürecektir (Batu, 1998).

Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilmek ve kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için, bu uygulamanın her aşamasında ailenin katılımına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin ailelerle koordineli bir şekilde çalışması da kaynaştırma için çok önemlidir. Özellikle, ailenin özel eğitimle ilgili temel bilgilere sahip olması ve kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutumları, öğrencinin eğitime katkı sağlayan bir unsurdur (Ünal, 2010:29).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesi için ailelerle yapılacak etkinlikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006:39-40):

- Ailelerle beraber düzenli toplantılar yapmak.
- Ailelere bilgilendirici konuşmalar yapıp seminerler düzenlemek.
- Kaynaştırma uygulamalarının her aşamasında aileyi de işin için katmak.
- Çocuğun gelişimi konusunda aileyi bilgilendirmek.

2.3.5. Normal Öğrenci Aileleri

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesini etkileyen bir diğer faktör de normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleridir. Batu ve Kırcaali-İftar'a (2005) göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma öğrencisini kabulü, normal gelişim gösteren öğrenciler için örnek olarak onların kaynaştırma öğrencilerini kabullenmelerinde çok etkilidir. Bu sebepten dolayı normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

2.3.6. Okul Yönetimi

Okul yönetimi de başarılı bir kaynaştırma uygulamasında rol alan bir unsurdur. Batu'ya (2003:23) göre okul yönetimin kaynaştırmanın gerekliliğine inanması, öğretmenleri bilgilendirici çalışmalar yapmada, fiziksel ortamın düzenlenmesinde, öğrenci sayılarının belirlenmesinde, ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin temininde ve okulda bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Okul yönetiminin, okul içinde öğretmenlerin işbirliği içinde çalışıp yardımlaşmalarına teşvik etmek, bu şekilde çalışanları belirli şekillerde ödüllendirmek, okul içinde işbirlikçi davranışların ortaya çıkmasını ve paylaşımcı bir ortamda olmayı arttıracaktır.

2.3.7. Fiziksel Ortam

Güleç'e (1999:29) göre, kaynaştırma eğitiminin uygulanacağı sınıfın daha önceden fiziksel düzenlemelerinin yapılması, kaynaştırmada başarıyı arttıracaktır. Özellikle ders yılı başında sınıf düzeni oldukça basit olarak düzenlenmeli ve düzgün tutulmalıdır. Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler birbirlerine alışıkça sınıftaki malzeme sayısı ve uygulama alanları arttırılmalıdır.

Sınıf mevcudu da fiziksel ortamla ilgili önemli bir husustur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "...özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir." şeklinde bir ifadeyle belirtilmiştir.

2.3.8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, 2006 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "...özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır." şeklinde tanımlanmıştır.

BEP uygulamalarında öğrenci, tüm gelişim ve disiplin alanları gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri ile belirlenen hedeflerin gerçekleşme oranına göre değerlendirilir. Hazırlanacak BEP uygulamalarında bu değerlendirmeler esas alınır (MEB, 2010:60).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının öğrencinin özelliklerine, ihtiyaç ve yeteneklerine göre hazırlanması, kaynaştırma eğitiminde başarının sağlanması için oldukça önemlidir. Kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenin uygulayacağı eğitim hakkında bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bu bilgi ve becerilerin başında bireyselleştirilmiş eğitim programı yer almaktadır. Programın bireyselleştirilmesindeki ilk aşama, kaynaştırma eğitimi alacak öğrencinin, eğitim alacağı sınıfla ilgili tüm alanlardaki yeterliliğinin belirlenmesidir. Kaynaştırma öğrencisi bu alanların tümünde sınıf düzeyine göre gerilerde olabileceği gibi sadece belirli konularda da gerilik gösteriyor olabilir. İkinci aşamada, kaynaştırma öğrencisinin sınıf arkadaşlarından büyük ölçüde gerilik gösterdiği alanlarda, işlevde bulunma düzeyi de dikkate alınarak amaç belirlemektir. Belirlenen amaç için öğrencinin en çok işine yarayacak becerilere ve kavramlara yer vermek esastır (Kırcaali-İftar, 1998: 21).

BEP uygulamaları ile öğrencinin engel türünden kaynaklanan gereksinimleri belirlenerek, bu gereksinimlere uygun bir eğitim programı hazırlanır. Öğrenmeyi

daha anlamlı hale getirecek becerilere sahip öğretmenler ile özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde temel becerilerin geliştirilmesi ve farklı düzenlemeler ile öğretim yapılması sağlanır. Bu sayede BEP uygulamaları öğrencileri bağımsız yaşama alıştıırır. BEP programları sayesinde anne babalar çocuklarının gereksinimleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olurlar. Öğretmenler bu uygulama ile çocuk için belirlenen hedefler doğrultusunda ilerlemesine katkı sağlar. Ayrıca BEP öğretmenler için önemli bir plan ve rehber görevi de görmektedir. Tüm bunlara ek olarak BEP özel gereksinimli çocuğun topluma uyumlu ve yararlı bir birey olması konusunda da önemli bir eğitim faaliyetidir (Özgür, 2011:95-96).

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).

2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları ile Tutumları

Sınıfında engelli öğrenci bulunan bir öğretmenin sorumluluğu tüm çocuklar için aynıdır. Çünkü bütün çocuklar gerek öğrenme hızı ve oranı gerekse de öğrenme biçimi bakımından birbirlerinden farklıdırlar. Hem engelli öğrenci hem de normal öğrenciler için eğitim yönteminde, ortamında ve müfredatta küçük değişiklikler yapmak gerekmektedir. Yapılan bu değişiklikler ile sağlanan özel eğitim normal sınıfta bulunan engelli öğrencilere de sağlanabilir. Yapılan bu düzenlemeler öğrencinin BEP’inde belirtilmişse, bu düzenlemeyi yerine getirmek özel eğitimcilerin görevidir. Normal öğretmenler ise bu programın yürütülmesine yardımcı olmak ve sınıf yönetimini sağlamakla sorumludurlar (Barresi & Mack, 1979:1; Akt.Akçamete, 1997: 18).

Sınıfın kalbi öğretmendir. Mevcudu 20 ile 30 arasında değişen sınıflardaki öğrencilerin kişisel özelliklerine önem verilmeden sağlanan eğitim tartışmaya açıktır. Normal bir sınıfa gelen farklı özelliklere sahip bir öğrenci diğer öğrencilere göre daha değişik özellikler gösterirken aynı zamanda yoğun bir eğitime de ihtiyaç

duyabilir. Normal eğitim veren öğretmenler birlikte çalışmayı isteyen ve önceden hazırlıklı olmalarını gerektiren bir süreçle karşılaşabilirler. Normal sınıf öğretmenin, engelli öğrencilerin normal öğrenciler kadar eğitim hakkına sahip olduklarını kabul etmeleri başarılı bir kaynaştırmanın önemli bir faktörüdür. Öğrencilerin bu hakka sahip olmaları iyi bir kaynaştırma için oldukça önemli bir unsurdur. Öğretmen tarafından başka birinin sorumluluğu olarak görülen engelli öğrenci, gerek akademik açıdan gerek sosyal açıdan kendini sınıfta terkedilmiş hissedecektir. Bunun tam tersi durumlarda ise öğrencinin hissettiği bu yalnızlık ve buna bağlı gelişen yetersiz eğitim düzeyi azalmış olacak ve kaynaştırma faaliyetleri olumlu gelişmeler gösterecektir (Giangreco, 1993: 259).

Sınıf öğretmeni, sınıftaki tüm çocukların eğitiminden sorumlu olduğu bilicinde olmalıdır. Her çocuk kendine has öğrenme şekilleri ve ayrı birer birey olarak sınıf öğretmenin yönetimindedir. Sınıfına özel gereksinimli bir öğrenci geldiği zaman ya da sınıfında böyle bir öğrenci fark edildiği zaman, öğretmenin bu sorunla baş edemeyeceğini düşünmemesi lazım. Aynı diğer öğrenciler gibi olan özel gereksinimli öğrencilerin tek farkı onların gereksinimlerinin daha fazla olması ve bu gereksinimlerin karşılanması için ayrı tekniklere ihtiyaç duyulmasıdır. Normal bir sınıfta uygulanan program değil de bu programın özel gereksinimli öğrenci için uyarlanması ve zenginleştirilmesi gerekmektedir (Ataman, 2002: 18).

Öğretmenin yaşı, özel gereksinimli öğrencinin özüünün derecesi ve özür grubu, öğretimin yapıldığı sınıf düzeyi ve öğretmenin destek hizmetlerinden ve okul yönetiminden almış olduğu desteğin derecesi; öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen belli başlı faktörlerdir. Sınıf öğretmenlerinin alacağı hizmet içi eğitimler ve özel gereksinimli bireyler ile kaynaştırma hakkında alacakları eğitimler, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu yönde görüş geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu sayede öğretmenler sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciye nasıl yardımcı olabileceklerine dair bilgilenmiş olacaklardır (İftar ve Batu, 2005: 25).

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM, 2015) tarafından yayımlanan kılavuzda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir:

- a) Sınıfta akranlarıyla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği düşünülen öğrenci için gerekli sınıf içi düzenlemeler yapılmasına rağmen öğrencinin mevcut durumunda olumlu yönde değişimlerin gözlenmediği durumda öğrenci için eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini başlatır.
- b) Süreç içinde öğrencinin eğitim öğretim sürecine ilişkin bilgilerin yer aldığı bir süreç değerlendirme raporu hazırlayarak okul rehberlik servisi ile iş birliği yapmak.
- c) Özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen öğrencinin uyum sürecine ilişkin çalışmaların yürütülmesinde ilgili öğretmenlerle iş birliği yapmak.
- d) Sınıftaki diğer öğrencileri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci, öğrencinin özellikleri ve ortaya çıkabilecek durumlar hakkında bilgilendirmek.
- e) BEP hazırlamasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak.
- f) BEP'i uygulamak ve değerlendirmek.
- g) Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılmak ve diğer öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmaları yapmak.
- h) Öğrencinin eğitim performansı doğrultusunda başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesi konusunda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ve BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak.
- i) Öğrencinin özel gereksinimlerinden dolayı kullandığı alet ya da cihaz varsa bunların kullanımına yönelik aileden veya uzman kişilerden bilgi alıp gerekli durumlarda öğrenciye destek sağlamak.
- j) Öğrenci gelişimine dayalı rapor hazırlamak, formlar düzenlemek vb. çalışmalarda diğer öğretmenler ile iş birliği yapmak.
- k) Sınıfın fiziki durumunu özek gereksinimli öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve erişimini arttıracak şekilde düzenlemek ya da bu konu ile ilgili okul yönetimiyle iş birliği yapmak.
- l) Öğrenciye yönelik değerlendirmelerin yapılması konusunda okuldaki birim/kurul toplantılarına katılmak.
- m) Öğrenci ile ilgili alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını takip etmek.

Sarı'ya (2003: 80) göre; çocuğun özel eğitim ihtiyaçlarını tanılamak, çocuğun ihtiyaçları konusunda ailesine ve çocuğa danışmak, çocukla ilgilenen özel eğitim öğretmenini ve rehber öğretmeni bilgilendirmek, çocukla ilgili bilgi

toplayıp özel eğitim öğretmenine ve rehber öğretmene danışmak, sınıf ortamında çocukla yakından ilgilenmek ve çocuğun ilerlemesini izleyip incelemek sınıf öğretmenin sorumluluklarıdır.

Yine Sarı'ya (2003: 80) göre öğretmenler;

- Özel eğitimle ilgili politikaları ve yasal düzenlemeleri bilmeli.
- Öğrencileri tanımalı, güçlü yönlerini keşfetmek için analiz yapmalı.
- Meslektaşları ve özel eğitim öğretmenleri ile özel eğitilmiş öğrenciler için işbirliği halinde olmalı.
- Özel gereksinimli öğrencilerin programlarının izlenebilir olduğunu görmelidir.
- BEP uygulamalıdır.
- Özel gereksinimli öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların kayıtlarını tutmalıdır.
- Özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına göre sınıf içi düzenlemeler yapmalıdır.
- Özel gereksinimli öğrenciler ile ilişki kurmayı bilmelidir.
- Takım olarak çalışmak ve zamanı verimli kullanabilmek için normal öğrencilerden yararlanmayı bilmelidir.
- Sınıfındaki bütün öğrenciler için verimli çalışma yollarını bilmelidir.

2.5. Yapılan Araştırmalar

Aşağıda bu araştırma kapsamında yurtdışında ve yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Garver, Pinhas ve Schmelkin'in (1989) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin kaynaştırma eğitiminin diğer öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilemeyeceğini düşündükleri belirlenirken; öğretmenler bu uygulamanın olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Minke ve arkadaşları (1998), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına karşı olumsuz tutumlarının, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasını da olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir.

Kasari, Freeman, Bauminger ve Akin (1999) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin kullanılmakta olduğu ayrıştırılmış eğitim programından memnun oldukları ancak kaynaştırma eğitime karşı isteksiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Richard ve Stewart (2001) yapmış oldukları çalışmada özel ve genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Hafif derecede yetersizliği ve psikolojik sorunları olan çocukların 30 yıldan beri normal öğrencilerle aynı sınıfta eğitim gördükleri belirlenmiştir.

Avramidis ve Norwich (2002) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını, kaynaştırma eğitimi kabul etme derecelerini ve kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin uygulamaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiş ancak uygulamayı kabul etme dereceleri net olarak belirlenememiştir. Öğretmen tutumlarını etkileyen faktörlerin ise çevrenin, eğitim ortamlarının kaynaştırma eğitimi vermelerine uygun olmamasının ve istenilen desteği görememelerinin olduğu da saptanmıştır.

Tracie (2009), öğrencideki engelin derecesinin, öğretmen özelliklerinin ve daha önce ağır engelli bir öğrenci ile çalışmış olma durumunun, ağır derecede engelle sahip öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarında etkili olup olmadığını araştırmıştır. “Engelli Bireylere Yönelik Öğretmen Tutumları” anketi 113 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencinin engel derecesinin öğretmenlerin tutumları üzerinde oldukça etkili olduğu saptanmıştır.

McKay’ın (2012), 38 soruluk tutum anketini uyguladığı, 661 öğretmenin görüşünü aldığı araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulun konumunun ve fiziki şartlarının, öğrenci özrünün türü ve derecesi ile okul

yönetiminin öğretmen tutumları üzerinde etkili faktörler olduğu saptanmıştır. Ayrıca genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum içinde oldukları ancak özel gereksinimli öğrencilerin normal öğrenciler tarafından dışlanabildikleri de araştırmanın sonuçları arasındadır.

2.5.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Atay (1995), ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada anket formu ile bütünleşmeye karşı tutum ölçeğini kullanmıştır. Araştırma kapsamında 1992-1993 eğitim-öğretim yılları arasında özel eğitime muhtaç öğrencisi olan 96 öğretmen ile görüşülmüştür. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden yeterince yararlanamadıkları, Milli Eğitim Bakanlığıyla yeteri kadar iletişim kuramadıkları, eğitiminde ek kaynak ve materyal gerektirmeyen çocukların kaynaştırma eğitiminden yararlanmalarına karşı olumlu tutum geliştirirken; ek kaynak ve materyal gerektiren çocukların kaynaştırma eğitimi almalarına karşı olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Olumlu tutum sergilemelerinde istekli olmaları, kaynaştırma eğitimi veriyor olmaları, nereden nasıl yardım almaları gerektiğini bilmeleri ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olması gibi sebeplerin etkili olduğu gözlenmiştir (Akt. Önder,2007; s. 23).

Yıkılmış, Şahbaz ve Peker (1997), yapmış oldukları çalışma sonucunda kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumların azaltılması için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirlemişlerdir.

Sınıfında kaynaştırma öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerinin tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapan Diken (1998), öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını gönüllü olarak isteyen öğretmen sayısının çok az olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, okul idaresinin bu öğrenci hakkında önceden bilgi vermemesi konusunda şikâyetçi olduklarını dile getirmişlerdir.

Kuz (2001), öğretmen, normal öğrencilerin, özel gereksinimli öğrenci ve ailesinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğrenci için faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik hem olumlu hem olumsuz tutum sergiledikleri de araştırma sonuçları arasındadır. Buna sebep olarak da öğretmenlerin yeterli desteği görememelerinin ve konuya dair yeterli donanıma sahip olmamalarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Yıkımlı ve Bahar (2002), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma becerilerinin gerçekleştirilmesi durumunu belirlemek amacıyla; Ankara'nın Mamak ilçesinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 14 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan araştırmada söz konusu öğretmenler ile 20-30 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin konu ile ilgili uzmanlara danışmak için bir çaba göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca engelli öğrenciler ile normal öğrencilerin etkileşimde bulunmasında, öğretimde destekleyici ve öğretimi kolaylaştırıcı etkinlikler kullanmada, öğretimin etkililiğini değerlendirmede çeşitli ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmada yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

573 sayılı Kanun Hükmü'nde Kararname ve ilgili yönetmelikler ile belirlenen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının 2000-2001 yılları arasında Ankara'da nasıl uygulandığının belirlenmesi amacıyla Kaya (2003) bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamalarında görev alan yöneticiler, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda söz konusu kişilerin kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarına karşı olumsuz tutum gösterdikleri saptanmıştır.

Yekeler (2005), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında Sivas ilinde görev yapan 141 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaş ve mesleki kıdemlerine göre

ve mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Akt. Güleriyüz, 2014; s.34).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterliliklerini araştıran Nizamoğlu'nun (2006) çalışmasında, kaynaştırma öğrencisi olan 12 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan araştırma sonucunda; söz konusu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili sadece rehber öğretmenden bilgi alabildikleri, sistemli çalışma yerine kendi geliştirdikleri sistemi kullandıkları ve normal öğrencilere özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi verdikleri saptanmıştır.

Çolak ve Çetin (2014), öğretmenlerin engelliliğe karşı tutumlarını belirlemek amacıyla, İzmir ilinin Buca ilçesinde görev yapan 138 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kaner ve arkadaşları (1997) tarafında geliştirilen “Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda medeni durumun, eğitim durumunun ve ailede engelli birey bulunmasının öğretmenlerin engelliliğe karşı tutumlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin engelliliğe yönelik eğitim almaları, okullarda bu konuyla ilgili uzmanların bulundurulması ve normal öğrencilere engellilik konusunda farkındalıklarının artırılması hususunda eğitimlerin verilmesi gibi etkenlerin olumlu tutum geliştirmede etkili rol oynayabileceği saptanmıştır.

Yıldırım (2014), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, Gaziantep ilinin Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 500 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 40 sorudan oluşan “Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; cinsiyet, medeni durum, yaş, ailede engelli bireyin bulunması durumu ve mezun olunan okul türü gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı ancak kimi değişkenlere göre farklılıklar olabileceği sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma; bilgi ve bilgeliğin ilerlemesine katkı sağlamak için, sistemli ve kendi kendini eleştiren bir sorgulama sürecidir (Morrison, 2007: 14). Araştırma, eleştirel ve kendi kendini eleştiren yönleriyle süreç, desen ve seçilen yöntem bakımından incelenme ve eleştirilmeye açık olmalıdır. İşleyen süreçte araştırmacı kendini ve tercih ettiği yöntemi sorgulayıp daha çok bilgi ve bilgelğe ulaşabilmelidir.

Trevino, davranışsal çalışmalarda iki yaklaşım olduğunu söylemektedir (Akt. Heron, 2007). Birinci yaklaşım sosyal bilimlerin daha çok kullanmış olduğu deneysel, betimsel/tanımlayıcı (descriptive) ve tahmini yaklaşımdır. Bir diğeri ise yaygın bir şekilde felsefe alanında kullanılan ve belirli kurallar dâhilinde yürütülen düzgüsel (normatif-normative) yaklaşımdır. Düzgüsel yaklaşım durumun “ne olması gerektiği” ile ilgilenir, deneysel yaklaşım ise durumun “ne olduğu” ile ilgilenir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan karma yöntem araştırmalarından olan çeşitleme deseni (eş zamanlı desen) kullanılmıştır.

Çeşitleme deseninin amacı nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmak, elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve farklı, ancak araştırma soruları ile doğrudan ilgili veriler elde etmektir (Morse, 1991, s. 355; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Cresswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem araştırmasını nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma olarak tanımlamaktadır. Tashakkori ve Teddlie (1998) karma yöntem araştırmasını nitel ve nicel yöntemlerle yapılan ve pragmatist felsefeye dayalı araştırma olarak tanımlamaktadır. Tashakkori ve Creswel (2007) ise karma yöntem araştırmasını

araştırmacının, aynı araştırma içinde nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak veri topladığı, analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik yordamlarda bulunduğu araştırma olarak tanımlamaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Greene vd., 2005; Akt. Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Aşağıda bu çalışmanın nitel ve nicel boyutları kısaca açıklanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırma, kuram oluşturmaya temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Kuram oluşturma, toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen bir takım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelle çalışması anlamına gelmektedir (Glaser, 1978; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel veriler, anket soruları ve test gibi önceden belirlenmiş standartlara bağlı kalmadan; durumları, olayları, insanları, karşılıklı ilişkileri ve gözlenebilen davranışlarını ayrıntılı tanımlaya olanak sağlar (Anderson, 1998).

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. McMillan (2000), durum çalışmalarını, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk, vd., 2016). Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır.

Araştırmalarda durum çalışmaları;

- a. Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek.
- b. Bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek.

- c. Bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996, s. 22; Akt. Büyüköztürk, vd., 2016).

3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Nicel araştırma, bir nedensellik ilkesiyle olguların analiz edilmeye çalışılmasıdır. Dolayısıyla bir araştırmaya başlanmadan önce araştırılacak konunun amacının belirlenmesi ve buna uygun şekilde uygulanması gerekmektedir (Aksoy, 2005).

Bu tür çalışmalar, var olan probleme çözüm yolları geliştirirken, günlük problemlerin çözümünde temel bilim araştırmalarıyla elde edilen ilke ve yasaların ne kadar kullanıldığını tespit etmeye ve kanıtlamaya çalışır (Kaptan, 1998).

Bu araştırmada, Karasar (2002) tarafından; geçmiş ya da hala var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmanın konusu olan kişi ya da nesneyi, kendi koşullarında olduğu haliyle tanımlamayı amaçlayan model şeklinde betimlenmiş, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada tarama modelinde sıklıkla kullanılan bir teknik olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır.

3.2.Evren

Araştırmanın evreni; Ağrı il merkezinde bulunan 105 ilkokulda görev yapan 534 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

3.3.Örneklem

Araştırma örneklemini nitel ve nicel boyutları ile aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Araştırmanın Nitel Boyutunda Örneklem Belirlenmesi

Bu çalışmanın nitel boyutunda amaçsal örneklem yöntemlerinden olan kartopu (zincir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin aksine tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme pek çok olgu ve olayın keşfedilmesi ve açıklanmasında faydalı olmaktadır.

Bu yaklaşım araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç çok basit bir soruyla başlar: “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” (Patton, 1987, s. 56; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecek, belirli bir süre sonra belirli isimler hep öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmaya başlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 139).

Araştırmada 2018-2019 öğretim yılında Ağrı il merkezinde kaynaştırma eğitimi verilen 18 okulda görev yapan 26 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya k1 kod ismi verilen sınıf öğretmeni ile başlanmıştır. Süreç içerisinde görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine ‘Kaynaştırma eğitimi veren hangi okullar var?’, ‘Kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenleri kimlerdir?’ soruları yöneltilmiş, alınan cevaplar doğrultusunda belirtilen okullara gidilip belirtilen öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde rol aldıkları teyit edilerek bu okullardaki öğretmenler ile de görüşmeler yapılmıştır. Süreç devam ettikçe bahsedilen niteliklere sahip kişi ve okul adları tekrarlanmış ve bu noktada örneklem sayısı netlik kazanmıştır.

Araştırma evreninde bulunan öğretmenlerden; 2018-2019 öğretim yılı içerisinde, Ağrı il merkezinde kaynaştırma eğitimi veren okullarda görev yapan, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya dâhil olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1- Nitel Boyutta Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	n
Kadın	18
Erkek	8
Toplam	26

Tabloda araştırmaya konu olan öğretmenlerin 18'nin kadın, 8'nin ise erkek olduğu bilgisi yer almaktadır.

3.3.2. Araştırmanın Nicel Boyutunda Örneklem Belirlenmesi

Bu çalışmanın nicel boyutunda olasılık temelli örneklem yöntemlerinden olan küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklem seçiminde temel felsefe olan seçkisizlik ilkesine uyulmuştur.

Küme örneklem, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 133). Seçkisizlik (yansızlık), örneklemde temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını tanımlar (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 83).

Temsil edici bir örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemidir. Hiçbir teknik, temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti etmez. Bununla birlikte seçkisiz örneklem yöntemlerinin temsilliği sağlamada diğerlerinden çok daha güçlü olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 85).

Büyük olan evrenin tümü çalışılmadığı için, buradan belirli yöntemlerle daha küçük ve çalışılabilir, aynı ölçüde de evreni temsil eden bir grubun oluşturulması, çalışmanın bu grup üzerinden gerçekleştirilmesi, bulunan sonuçların tersi bir süreçle evrene genellenmesi bu sürecin temel aşamalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 134).

Seçkisizlik prensibine uyularak Ağrı merkez ilçede bulunan 105 ilkokul hâlihazırda oluşmuş kümeler olarak kabul edilerek, 152’si kadın ve 68’i erkek olmak üzere toplam 220 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri nitel ve nicel boyutlar açısından aşağıda belirtilmiştir.

3.4.1. Nitel Verilerin Toplama Teknikleri

Araştırmanın nitel boyutunda verileri toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre farklı şekiller alabilirler. Bu çalışmada kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarını belirlemek amacıyla bir görüşme yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 154).

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM, 2015) tarafından yayımlanan kılavuzda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları incelenmiş belirlenen görev tanımları doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuştur. İlgili cevapların alınabileceği sorular soru havuzundan seçilerek araştırmanın planlanması, görüşme sorularının hazırlanması sürecinde öngörülemeyen sorunların olup olmadığının belirlenmesi ve önceden alınabilecek önlemlerle araştırmanın sorunsuz bir şekilde ilerleyebilmesi amacıyla kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan 4 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme için hazırlanan sorulara son hali verilmiş ve 2019 Ocak ayı içerisinde 26 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler esnasında geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla katılımcıların etkilenmemesi ve yönlendirilmemeleri hususunda özen gösterilmiştir.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından kaynaştırma eğitimi verilen okullara gidilerek okul idaresinin izni ve bilgisi dâhilinde öğretmenler odasında ya da müdür odasında gerçekleştirilmiştir. 5-25 dakika arası değişen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlanmadan önce görüşme yapılacak kişilerin demografik özellikleri not alınarak görüşmelere başlanmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Toplama Teknikleri

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması sürecinde tarama modelinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olan anket kullanılmıştır.

Diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulanma olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 124).

Yıldırım (2014) tarafından geliştirilen ‘Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği’ araştırmacının izni ve bilgisi dâhilinde alınarak bazı bağımsız değişkenlerinde değişiklikler yapılarak katılımcılara uygulanmıştır. ‘Tamamen Katılıyorum’, ‘Katılıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’, ‘Hiç Katılmıyorum’ ifadelerini içeren 5’li likert tipinde olan anket Ağrı il merkezinde görev yapan 220 sınıf öğretmenine uygulanan anket tersten puanlanarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen cronbach’s alpha değerleri şöyledir:

- a. Zaman ve Eğitimde Kalite Faktörü: .882
- b. Başarıya Yönelik Tutum Faktörü: .560
- c. Korunmaya Yönelik Tutum Faktörü: .738
- d. Sınıf Yönetimi Faktörü: .785
- e. Branşa Yönelik Tutum Faktörü: .706
- f. Toplam Tutum: .919

Can (2016) “Güvenirlik katsayısı 1’e ne kadar yakın olursa, ölçmeler o oranda hatadan arınık olur. Kuramsal olarak 1 hatasız ölçmeyi ifade eder.”

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçek 5 boyut altında değerlendirilmiştir. Aşağıda ölçeğin boyutları ve boyutlarına karşılık gelen soru numaraları verilmiştir.

Tablo-2 5 Boyutlu Tutum Ölçeğinin Faktörlerine Dair Tanımlayıcı Bilgiler

Alt Boyut	Soru Numarası
1.Faktör-Zaman ve Eğitimde Kalite	1-9
2.Faktör-Başarıya Yönelik Tutum	10-12
3.Faktör-Korunmaya Yönelik Tutum	13-15
4.Faktör-Sınıf Yönetimi	16-20
5.Faktör-Branşa Yönelik Tutum	21-22

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin nitel ve nicel boyutlarında analiz süreci aşağıda belirtilmiştir.

3.5.1. Nitel Verileri Analizi

Çalışmada toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu analiz yönteminde metnin, belgenin içeriğinin irdelenmesi gereklidir. Sonra bu veriler sınıflara (kategorilere) ayrılmalı, alt ve üst sınıflamalar yapılmalıdır. Bunlar arasındaki ilişkiyi, bağlantıyı göstermek için matris hazırlanmalıdır. Bu sınıflamalar, sayısal verilere dönüştürülebilir. Bu veriler üzerinde nitel veri analizi programlarıyla bilgisayarda gerekli analizler yapılabilir (Sönmez, Alacapınar, 2011, s. 159).

Görüşme yapılan öğretmenlerin ses kayıt cihazından rahatsızlık duymayacaklarını dile getirmeleri üzere görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra görüşmelere dair çözümleme yapılarak bu çözümlemeler ayrıntılı olarak yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen görüşmeler içerik analizi ile ayrıntılı bir şekilde çözümlenmiştir.

Değerlendirmelerin yapılmasını kolaylaştırmak amacıyla deşifre metinler üzerinden kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlama yapılırken bir harf ve bir kod numarası kullanılmıştır. Kodlama küçük k harfi ile yanında görüşme yapılan katılımcının görüşme sırasına göre verilen sayıdan oluşmaktadır. Örnek: k1: 1.katılımcı, k2: 2.katılımcı vb.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler 16 alt başlık altında incelenmiştir.

1. Kaynaştırma öğrencisinin tespit sürecinde yapılan uygulamalar.
2. Kaynaştırma öğrencisi için öğretim ortamının düzenlenmesi konusunda yapılan uygulamalar.
3. İlköğretim programındaki amaçların uyarlanması konusunda yapılan uygulamalar.
4. Kullanılan yöntem ve teknikler ve bunların uyarlanması konusunda yapılan uygulamalar.
5. Öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması konusunda yapılan uygulamalar.
6. Kaynaştırma öğrencisi için uzmanlardan yararlanma konusunda yapılan uygulamalar.
7. Kaynaştırma öğrencisi ile diğer öğrencilerin etkileşimde bulunması konusunda yapılan uygulamalar.
8. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve çözüm yolları.
9. Öğretimin etkililiğini değerlendirmek için yapılan uygulamalar.
10. Değerlendirme raporunun hazırlanması konusunda yapılan uygulamalar.
11. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile normal öğrencilerin aileleri ile yapılan çalışmalar.
12. Öğrencinin mevcut durumunun değişmemesi halinde yapılan uygulamalar.
13. Kaynaştırma öğrencisinin başka okul ya da kuruma yönlendirilmesi durumunda yapılan uygulamalar.
14. Kaynaştırma öğrencisinin kullandığı alet ya da cihazın olup olmaması durumu.
15. BEP Geliştirme Birimince alınan kararların takibinin yapılması.

16. Öğretmenlerin görüş ve önerileri.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin ortalamaları belirlenirken tanımlayıcı istatistiklerden, katılımcıların tanımlayıcı bilgileri belirlenirken frekans analizi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, medeni durumları, çocuk sahibi olup olmamaları, çocuk sayıları, ailede engelli bireyin bulunma durumu ve bu zamana kadar engelli öğrencilerinin olma durumlarına göre ölçek faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamalarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U (Two-Independent-Samples Tests) kullanılırken ilgili bağımsız değişkenlerin toplam tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ile karşılaştırmak için de bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş grupları, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları bölümlere göre elde ettikleri ortalama puanları karşılaştırmak için Tek Yönlü Varyans (One Way-Anova) kullanılırken mesleki kıdem değişkeninde öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite ve başarıya yönelik tutum faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamalarını karşılaştırmak için Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Varyans analizleri sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için LSD ve Tukey testleri kullanılmıştır. Analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular: Bu bölümde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarına ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelere dair veriler yer almaktadır. Elde edilen verilerin 16 alt başlık altında değerlendirilmiştir.

4.1.1. Kaynaştırma Öğrencisinin Tespit Sürecinde Yapılan Uygulamalar

Görüşme yapılan öğretmenlerin konu ile görüşleri farklılık göstermektedir. Bu görüşler şu şekildedir.

1. Benden önce tespit edilmişti
2. Rehber öğretmene yönlendirdim
3. Aile ile görüştüm
4. Anasınıfında tespit edilmişti
5. Öğrencinin önceki öğretmeni ile görüştüm
6. Aile durumu farkındaydı beni bilgilendirdi

Konuya dair öğretmenler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans tablosu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo-3 Kaynaştırma Öğrencisinin Tespiti Sürecinde Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Benden önce tespit edilmişti	10	38.46
Rehber öğretmene yönlendirdim	8	30.76
Aile ile görüştüm	8	30.76
Anasınıfında tespit edilmişti	6	23.07
Öğrencinin önceki öğretmeni ile görüştüm	3	11.53
Aile durumun farkındaydı beni bilgilendirdi	2	7.69
Toplam	37	100

Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmede “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecinde neler yaptınız? Bu süreci nasıl tanımlarsınız?” sorusuna 10 öğretmen “öğrencinin durumu benden önce tespit edilmişti” şeklinde bir ifade kullanmıştır. k5 kodlu öğretmen “Daha önceden tespit edilmişti. Bu sene benim öğrencim olduğu için henüz bir şey yapmadım. Raporu da vardı.”, k11 kodlu öğretmen “Benim öğrencimin tespiti zaten yapılmıştı. Ben herhangi bir şey yapmadım. Ara sınıf alığım için tespitli almıştım öğrenciyi.” k14 kodlu öğretmen ise “Ben bu sene göreve başladım. Öğrencinin daha önce tespitini yapmışlar. Ben herhangi bir şekilde tespit sürecinde bulunmadım.” Şeklinde konuşarak öğrencinin tespiti sürecinde bulunmadıklarını ve konu ile ilgili herhangi bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. k10 kodlu öğretmen ise “Zaten öncesinde tanılanmış bir raporu vardı. Biz bunu ilkokul için yeniden istedik. Kaynaştırma için rapor aldı ve destek eğitim alıyor.” Şeklinde konuşarak öğrencinin tespitinin önceden yapıldığını ancak raporun yenilenmesi sürecinde sürece dâhil olduğunu belirtmiştir.

Konu ile ilgili 8 öğretmen “öğrenciyi rehber öğretmene yönlendirdim, rehber öğretmen ile işbirliği yaptım” şeklinde görüş belirtmiştir. k2 kodlu öğretmen “İlk önce rehber öğretmene yönlendirdik. Daha sonra rehber öğretmen aracılığıyla RAM’a yönlendirdik. Oradaki test sonuçlarına göre ortaya çıktı.” ve k20 kodlu öğretmen “Rehber öğretmenimiz ile görüştüm. Rehber öğretmen ile ailesiyle birlikte görüşme yaptık. Daha sonrasında rehber öğretmen RAM’a gönderdi. RAM’da bir takım sınavlara girdikten sonra hastaneye gönderildi. Orda heyetten rapor alıp tekrar RAM’a gitti galiba. Sonrasında bana raporunu getirdiler.” Şeklinde konuşarak RAM’da yapılan testler ve sınavlar ile öğrenci durumunun tespit edildiğini belirtmişlerdir. k7 kodlu öğretmen ise “Rehber öğretmen ile görüşmeler sağladık veli de ilgilendi. Çocukta öğrenme güçlüğü olduğunu zaten sınıf öğretmeni olarak biz görüyoruz. Rehber öğretmen ile yapılan testleri sonucunda RAM’a yönlendirdik.” İfadesiyle öğrencideki sorunu fark ederek yönlendirme yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden 8’i “veli ile görüştüm” şeklinde konuşmuştur. k12 kodlu öğretmen “RAM’ a yönlendirmesi için ailesine bilgi verdik. Aile görüşmelerinde bulunduk. Önce kendi rehber öğretmenimize gönderdik sonra onun aracılığıyla aileye haber verdik. Aile daha önce götürdüğünü ama sonuç alınamadığını söyledi.

Bizim zorumuzla tekrar götürdüler. Böylece ikinci defa gitmiş oldu. Sınır zekâ tanımla bir belge geldi. Daha sonra aile tekrar götürünce öğrenme güçlüğü tanısl konulmuş. şimdi ona göre ayrıca özel  ğitim merkezine gidiyor." ifadesi ile ailenin süreçteki rolünden bahsederek, RAM'dan sonuç alınmadığı zaman aileyi tekrar RAM'a yönlendirerek bir tespit yapıldığını belirtmiştir.

6 Öğretmen " ğrencinin tespiti anasınıfında yapılmıştı" demiştir. k4 kodlu  ğretmen " ğrenci bana geldiğinde zaten tespit edilmişti. Anasınıfında tespit edilmiş ve o süreçte diğer çocuklardan zarar gördüğü için bir yıl daha anasınıfına gitmiş öğrencim." İfadesini kullanırken k23 kodlu  ğretmen "Okul  ncesi dönemde tespit edilmiş  ocuk rahatsızlığı da belli zaten. Otizmlili  ğrencim. Otizm A Grubu diye geçiyor. Daha başlangıç." şeklinde görüş belirtmiştir. k25 kodlu  ğretmen " ocuk bize tespit edilip gelmişti anaokulunda tanısl konmuştu. O yüzden biz sadece RAM'a gönderdik. Rapor yenilendi ve onun  zerine BEP hazırladık." Diyerek tespit sürecine katılmadığını ancak  ğrenci raporunun yenilenmesi ve BEP hazırlanması sürecine dâhil olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerden 3'  öğrencisinin önceki  ğretmeni ile görüştüğünü belirtirken, k1 kodlu  ğretmen "Bu sınıfı almadan önce çocuğun problemlili olduğunun bilgisini önceki öğretmeninden almıştım. Sonra veliyi çağırıp veliyle görüştüm. Rehber  ğretmen eşliğinde RAM'a sevk ettik." şeklinde görüş bildirerek öğrencinin önceki öğretmeninin görüşleri dâhilinde tespit sürecine başladıklarını belirtmiştir. k26 kodlu  ğretmen anasınıfı  ğretmeni ile görüştüm. Öğrencinin konuşma yetersizliği olduğunu bu nedenle arkadaşlarıyla sosyalleşemediğini söyledi.  ğrenme güçlüğü çektiğini ve dikkat eksikliği yaşadığını fark ettim. Veli ile de görüşüp RAM'a yönlendirdim." diyerek anasınıfı öğretmeninin de görüşlerini alarak aileyi sürece dâhil edip tespit sürecini başlattığını ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencisinin tespit süreci ile ilgili 2  ğretmen ise "aile durumun farkındaydı ve beni bu konuda bilgilendirdi ifadesini kullanmıştır. k26 kodlu  ğretmen "Veli ile görüştüm. Veli  ğrencinin konuşma yetersizliği olduğunu söyledi. Daha sonra veliyi RAM'a yönlendirdim." şeklinde konuşarak velinin kendisine öğrencinin durumunu söylediğini belirtmiştir. k9 kodlu  ğretmen "Ben geçen sene geldim öğrencimin ailesi durumunun farkındaydı zaten bana da durumu anlattılar

dikkat edelim diye. Ben de eğitsel değerlendirme formuna göre dikkat ettim. Ölçekleri onda uyguladım ona göre belirledik.” ifadesiyle ailenin öğrenci durumunu kendisine anlatması üzerine konuya dikkat ederek tespiti yaptıklarını dile getirmiştir.

4.1.2.Kaynaştırma Öğrencisi İçin Eğitim Ortamının Düzenlenmesi Konusunda Yapılan Uygulamalar

Öğretmenlerin “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrenciniz için öğretim ortamının düzenlenmesi konusunda ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Bu konuda okul yönetimi ile nasıl işbirliği yapıyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Okul idaresinin yardımına ihtiyaç duymuyorum
2. Öğrenciyi sınıfın ön tarafında, tahtaya yakın bir yere oturtuyorum.
3. Sınıf içinde düzelemeye gerek duymuyorum
4. Öğrenciyi kendime yakın bir yere oturtuyorum
5. Okul idaresine başvuruyorum
6. Diğer öğrencileri hazırlıyorum
7. Çok fazla vaktim kalmıyor
8. Materyal kullanıyorum
9. Dikkatini dağıtacak uyarıcılardan uzak bir yere oturtuyorum

Verilen cevaplara yönelik frekans dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-4 Eğitim Ortamını Düzenlenmesi Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Okul idaresinin yardımına ihtiyaç duymuyorum	9	34.61
Öğrenciyi sınıfın ön tarafında, tahtaya yakın bir yere oturtuyorum	7	26.92
Sınıf içinde düzelemeye gerek duymuyorum	6	23.07
Öğrenciyi kendime yakın bir yere oturtuyorum	5	19.23
Okul idaresine başvuruyorum	4	15.38

Diğer öğrencileri hazırlıyorum	4	15.38
Çok fazla vaktim kalmıyor	3	11.53
Materyal kullanıyorum	3	11.53
Dikkatini dağıtacak uyarıcılardan uzak bir yere oturtuyorum	2	7.69
Toplam	43	100

Araştırmaya katılan 9 öğretmen okul idaresinin yardımına ihtiyaç duymadığı şeklinde görüş bildirmiştir. k1 kodlu öğretmen “Gerek yok çünkü sınıf içinde olan bir durum olduğu için okul idaresinin yapması gereken bir müdahale yok.” ifadesiyle kaynaştırma eğitiminin sınıf içinde gerçekleşen bir durum olduğunu ve bu sebepten ötürü okul idaresinin yapması gereken bir durum olmadığını belirtmiştir. k20 kodlu öğretmen “Okul idaresinin yapabileceği bir şey yoktu çünkü zaten panolar yeterliydi. Panolar yeterli olmasaydı isterdim onun için. Sıralarımız, akıllı tahtamız zaten var gerek kalmadı idareye.” ifadesiyle sınıfın mevcut durumunun uygun olması sebebiyle idare ile işbirliğine gerek kalmadığını belirtmiştir.

Öğrenciyi sınıfın ön tarafında, tahtaya yakın bir yere oturtuyorum diyen 7 öğretmen k9 kodlu öğretmen “Onun mesela yeri daha öndedir diğerlerine göre. Bir de dikkati dağınık biraz dikkatinin dağılmayacağı öğrencilerin yanında oturtuyorum.” ifadesiyle öğrenciyi ön sırada ve dikkatini dağıtmayacak öğrencilerle beraber oturttüğünü belirtirken k10 kodlu öğretmen “Ön sırada oturtuyorum. Davranış kazandırmak istediğim zamanlarda da sınıfım grup halinde oturuyor o şekilde grupların içerisinde oturtuyorum.” diyerek öğrenciyi ön sırada oturttüğünü ancak davranış kazandırmak istediğin zamanlarda sınıftaki grupların içine dâhil ettiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili k17 kodlu öğretmen ise “Görme bozukluğu var öğrencimde gözlük kullanıyor o yüzden ön sıralara oturtuyorum. Onun dışında başka bir şey yapmıyorum.” şeklinde ifadesiyle öğrencinin görme probleminden ötürü ön sırada oturttüğünü, bunun dışında bir şey yapmadığını belirtmiştir.

6 öğretmen “sınıf içinde düzenlemeye gerek duymuyorum” ifadesini kullanmıştır. k5 kodlu öğretmen “Fazla bir şeye gerek kalmıyor. Dikkat eksikliği olduğu için ilaç kullanıyor, sınıfta dersleri çok düzenli takip ediyor. Sınıfa uyum

sağlayabiliyor ona özel ayrı bir şey yapmama gerek kalmıyor.” diyerek öğrencinin sınıfa uyum sağlamasından dolayı sınıf içinde ayrı bir düzenleme yapmadığını belirtmiştir. k16 kodlu öğretmen “Yok, öğrenci zaten diğerleriyle eşit düzeyde aşağı yukarı. Bu yüzden extradan bir şey yapmıyorum onun için. Sadece öğrenemediği dersleri konuları tekrar yapıyorum.” şeklinde görüş belirterek kaynaştırma öğrencisinin normal öğrencilerle eşit düzeyde olması sebebiyle sınıf içinde bir şey yapmadığını dile getirmiştir. k24 kodlu öğretmen ise “Sınıfım biraz küçük o yüzden çok fazla düzenlemeye gidemiyorum. Sınıf mevcuduna göre çok küçük bir sınıf o yüzden pek bir düzenleme yapamıyorum.” diyerek sınıf mevcudunun fazla olması ve sınıfın küçük olması sebebiyle sınıf içerisinde bir düzenleme yapamadığı şeklinde görüş bildirmiştir.

Eğitim ortamının düzenlenmesi konusundaki soruya 5 öğretmen “öğrenciyi kendime yakın bir yere oturtuyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. k2 kodlu öğretmen “Çocuk bireysel eğitime ihtiyaç duyduğu için ona özel bir sıra veya kendime yakın bir yere oturtuyorum.” diyerek öğrencinin bireysel eğitim ihtiyacını gidermek için ön sıraya oturttuğunu belirtmiştir. k12 kodlu öğretmen “Sınıf içerisinde kendime en yakın yerde tutuyorum. Çünkü kontrolü ancak öyle sağlayabiliyorum.” ifadesiyle öğrenciyi ön sırada oturarak öğrencinin kontrolünü sağladığını belirtmiştir. k15 kodlu öğretmen ise “Diğer çocuklarla ilgilendikten sonra onunla ilgilenebiliyorum ben. Bana yakın yerlerde oturtmaya çalışıyorum çocuğu. Gözümün önünde durmasını sağlıyorum.” İfadesiyle diğer öğrenciler ile ilgilendikten sonra kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenebildiğini ve gözünün önünde durması için kendine en yakın yere oturttuğu söylemiştir.

Okul idaresine başvurduğunu söyleyen 4 öğretmenden k6 kodlu öğretmen “Yani en azından öğrenci nakil geldiğinde özel öğrencisi olan sınıflara daha az öğrenci verilmesini talep ediyoruz.” ifadesiyle okula yeni gelen kaynaştırma öğrencilerinin sınıfında daha az kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenin sınıfına verilmesi konusunda yardım aldıklarını belirtmiştir.

Konu ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden 4’ü diğer öğrencileri hazırladıklarını söylemişlerdir. k11 kodlu öğretmen “O sınıfa gelmeden önce öğrencilerimi hazırlıyorum ona karşı. Ona karşı anlayışlı tavır tutum geliştirmelerini

söylüyorum.”, k19 kodlu öğretmen ise “Diğer çocuklarla onun hakkında konuştum. Kendisini ayrı hissetmesin diye yardımcı olmalarını istedim.” ifadeleriyle diğer öğrencilerle konuşarak onları duruma hazırladıklarını belirtmişlerdir.

3 öğretmen konu ile ilgili sorulan soruya çok fazla vaktim kalmıyor şeklinde cevap vermiştir. k4 kodlu öğretmen “30 öğrencim olduğu için ve birinci sınıf okuttuğum için ona çok fazla vaktim kalmıyor.” şeklinde konuşarak 1.sınıf okutması ve sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle zaman ayıramadığını belirtirken k8 kodlu öğretmen ise “Destek eğitimi alıyor. Onunla daha çok destek eğitiminde vaktim oluyor. Sınıf içinde çok fazla vaktim kalmıyor düzenleme yapmaya.” ifadesiyle sınıf içinde vakti kalmadığını, öğrenciye destek eğitiminde vakit ayırabildiğini belirtmiştir.

Eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda materyal kullandığını söyleyen 3 öğretmenden k24 kodlu öğretmen “Öncelikle sınıfı onun algılarına açık hale getirdim. Öğrencimin dil sorunu ve konuşma güçlüğü olduğu için renkli renkli okuma materyalleri hazırladım sınıfımın çoğu yerine astım. Sınıfımı bu şekilde süsledim.” ifadesiyle öğrencinin sorununa yönelik hazırladığı materyalleri sınıf ortamında kullandığını belirtmiştir.

Öğrenciyi, onun dikkatini dağıtacak uyarıcılardan uzak bir yere oturttuğunu söyleyen 2 öğretmenden K3 kodlu öğretmen “Öğrencimin dikkati çok dağınık, dikkatini dağıtacak uyarıcılardan uzak tutuyorum.” şeklinde konuşarak öğrencinin dikkat dağınıklığı olduğunu ve bunu engellemek için de onu dikkat dağıtıcı uyarıcılardan uzak tuttuğunu söylemiştir.

4.1.3.İlköğretim Programındaki Amaçların Uyarlanması Konusunda Yapılan Uygulamalar

İlköğretim programında belirtilen amaçları sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinize uyarlamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların soruya vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Onun seviyesine uygun, daha alt seviyede, basitleştirerek yapıyorum

2. BEP hazırlıyorum
3. Diğer öğrencilerle aynı şekilde ilerliyorum, ayrı bir uygulamaya gerek duymuyorum
4. Uyarlamıyorum, vakit kalmıyor
5. Destek eğitimde birebir eğitim veriyorum

Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara yönelik frekans dağılım tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo-5 İlköğretim Programındaki Amaçların Uyarlanması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Onun seviyesine uygun, daha alt seviyede, basitleştirerek yapıyorum	12	46.15
BEP hazırlıyorum	9	34.61
Diğer öğrencilerle aynı şekilde ilerliyorum, ayrı bir uygulamaya gerek duymuyorum	4	15.38
Uyarlamıyorum, vakit kalmıyor	2	7.69
Destek eğitimde birebir eğitim veriyorum	2	7.69
Toplam	29	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12'si “onun seviyesine uygun, daha alt seviyede, basitleştirerek yapıyorum” cevabını vermiştir. k10 kodlu öğretmen “Onun seviyesine göre indirmeye çalışıyoruz. Onun anlayabileceği şekilde, yapabileceklerini en basit düzeye indirerek yapıyoruz.” ve k21 kodlu öğretmen “Genelde basit düzeyde o öğrenciye anlatmaya çalışıyorum.” şeklinde konuşarak konuları basitleştirerek anlattıklarını ifade etmişlerdir. İ öğretmen “Biz biraz daha alt seviyedeki kazanımları aldık. 4.sınıfta ve hala okuma yazma bilmiyor. Her sene belli bir seviyeye geliyoruz yaz tatili araya girince bir daha en baştan alıyoruz. Hala daha tanımadığı harfler var. Ona yönelik çalışmalar yapıyoruz daha çok.” ifadesiyle kazanımları alt seviyeye göre belirlediklerini dile getirmiştir. k22 kodlu öğretmen ise “Onun düzeyine iniyorum. Çünkü öğrencinin belli bir düzeyi var onu sınıfla eşit

tutmamak gerekiyor. Onun öğrenme hızıyla diğerlerinin öğrenme hızı farklı. Ona göre biraz daha yavaş ve açıklayıcı yardımcı olmaya çalışıyorum.” ifadesiyle öğrencinin seviyesine inerek, daha açıklayıcı ve yavaş bir anlatım kullandığını belirtmiştir.

BEP hazırladığını söyleyen 9 öğretmenden k2 kodlu öğretmen “BEP hazırlıyoruz. Onun seviyesine göre onu sınıftan çok ayıştırmadan ona özel kazanımlar hazırlıyorum.” Derken k6 kodlu öğretmen ise “BEP planı hazırladık” demekle yetinmiştir. k18 kodlu öğretmen “BEP planı hazırladık. Ona uymaya çalışıyoruz. Açıkçası diğer öğrencilerin zamanından da alıyorum. 1.sınıf okutuyorum diğer arkadaşlar bitirmiş biz geciktik. Demek istediğim o plana uymaya çalışıyoruz ne kadar çabalasak da eksiklikler oluyor.” ifadesiyle BEP planı hazırladığını, ona uymaya çalıştığını ancak diğer öğrencilerle ders etkinlikleri konusunda geride kaldıklarını ifade etmiştir.

4 öğretmen “diğer öğrencilerle aynı şekilde ilerliyorum, ayrı bir uygulamaya gerek duymuyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. k1 kodlu öğretmen “Öğrencim zihinsel olarak arkadaşlarına göre daha ileri seviyede parlak zekâ çıkmıştı zekâ testinde. Bu yüzden diğer arkadaşlarından ayrı bir uygulamaya gerek duymuyorum.” ve k5 kodlu öğretmen “Çocuğun zekâ seviyesi diğer çocuklarla aynı olduğu için özel bir program uygulamıyorum. Kendisi yapabiliyor, becerebiliyor. Hatta sınıfın en başarılı çocuklarından biri.” ifadesini kullanarak öğrencileri için diğer öğrencilerden ayrı bir uygulama yapmaya gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. k19 kodlu öğretmen “Hemen hemen aynı şeyleri kullanıyorum farklı şeyler kullanmıyorum kendisini farklı hissetmesin diye.” ifadesiyle diğer öğrencilerden farklı bir uygulama yapmadığını belirtmiştir.

İlköğretim Programındaki Amaçların Uyarlanması konusundaki soruya 2 öğretmen “Uyarlamıyorum, vakit kalmıyor.” ifadesini kullanmıştır. k4 kodlu öğretmen “Açıkçası programı ona uyarlayamıyorum onun seviyesine inemiyorum ve vakit de kalmıyor. Sınıfım çok kalabalık olduğu için ona ayrı bir program uygulamakta vakit bulamıyorum. Kısacası zaman yetmiyor.” şeklinde konuşarak programı uyarlayamadığını, sınıfının kalabalık olmasından dolayı zamanın kalmadığını ifade etmiştir.

Destek eğitimde birebir eğitim verdiğini söyleyen 2 öğretmenden k14 kodlu öğretmen “Öğrencimiz destek eğitim odasından ek ders alıyor. Onun dışında sınıfta da öğrencilerle beraber çalışmalarını yönetiyoruz. Zorlandığı kısımlarda da birebir yardımcı oluyoruz.” İfadesiyle destek eğitimden yararlandıklarını ifade etmiştir.

4.1.4.Kullanılan Yöntem Ve Teknikler Ve Bunların Uyarlanması Konusunda Yapılan Uygulamalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin uyarlanması konusunda sorulan soruya verdikleri cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

1. Birebir çalışıyorum/Destek eğitimde çalışıyorum
2. Görsel-işitsel materyal kullanıyorum
3. Uyarlama yapmıyorum
4. Sözlü anlatım yapıyorum
5. Drama yöntemini kullanıyorum
6. Tekrar yöntemini kullanıyorum
7. Akran eğitiminden yararlanıyorum
8. Gösterip yaptırma tekniğini kullanıyorum

Katılımcıların kullanılan yöntem ve tekniklerin uyarlanması konusunda sorulan soruya vermiş oldukları cevapların frekans dağılım tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo-6 Kullanılan Yöntem ve Teknikler Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Birebir çalışıyorum/Destek eğitimde çalışıyorum	6	23.07
Görsel-işitsel materyal kullanıyorum	6	23.07
Uyarlama yapmıyorum	5	19.23
Sözlü anlatım yapıyorum	5	19.23
Drama yöntemini kullanıyorum	4	15.38
Tekrar yöntemini kullanıyorum	4	15.38

Akran eğitiminden yararlanıyorum	2	7.69
Gösterip yaptırma tekniğini kullanıyorum	1	3.84
Toplam	33	100

6 öğretmen konu ile ilgili sorulan soruya birebir çalışıyorum/destek eğitimde çalışıyorum şeklinde cevap vermiştir. k6 kodlu öğretmen “Onunla sürekli bireysel çalışmamız gerekiyordu, oyun oynamamız gerekiyordu. Sürekli bireysel çalıştım onunla. Diğer çocuklar ödev yaparken onunla bireysel çalıştım.” ifadesiyle diğer öğrencilerden ayrı bir zaman diliminde kaynaştırma öğrencisi ile bireysel çalıştığını ifade ederken k12 kodlu öğretmen “Genelde birebir çalışmayı tercih ediyorum.” ifadesiyle yetinmiştir. K7 kodlu öğretmen ise konu ile ilgili “Birebir ilgileniyoruz. Ve seviyelerine uygun etkinliklerde onları sınıfa katıyoruz.” şeklinde görüş belirterek kaynaştırma öğrencisi ile birebir ilgilendiğini, ona uygun etkinliklerde onu da dâhil ettiğini söylemiştir.

Görsel-ışitsel materyal kullandığını belirten 6 öğretmenden k4 kodlu öğretmen “Daha çok görsel materyaller kullanmaya çalışıyorum. Çok sesli olmamak kaydıyla videolar kullanıyorum çünkü sestten ürüyor öğrencim.” ifadesiyle görsel ve işitsel materyallerden yararlandığını söylemiştir. k18 kodlu öğretmen “Otizmli olan öğrencimin görsel yeteneği daha fazla olduğu için videolar veya bilgisayar üzerinden slaytlar, etkinliklerden yararlanıyorum. Bu şekilde görsel çalışıyoruz.” Diyerek öğrencinin yeteneklerine yönelik materyallerden yararlandığını belirtmiştir.

Katılımcıların 5’i yöntem ve teknikleri uyarlamadıklarını belirtmiştir. k1 kodlu öğretmen “Öğrencimin zihinsel bir problemi olmadığı için sınıf içinde kullandığım yöntem ve teknikleri onun için uyarlamama gerek kalmıyor.” ifadesiyle öğrencisinin zihinsel problemi olmadığından dolayı öğretim yöntem ve tekniklerini uyarlamaya gerek duymadığını belirtirken k16 kodlu öğretmen ise “Yok extra bir yöntem kullanmıyorum. Diğerleriyle aynı şekilde anlatıyorum. Bazen birebir eğitim yapabiliyoruz.” ifadesiyle farklı bir yöntem kullanmadığını ancak bazen birebir eğitime başvurduğunu belirtmiştir.

Kullanılan yöntem ve tekniklerin uyarlanması ile ilgili soruya 5 öğretmen “sözlü anlatım yöntemini kullanıyorum” şeklinde cevap vermiştir. k13 kodlu öğretmen “Sözlü anlatım yöntemini genellikle kullanıyorum. Ve bu da algılayabildiği bir yöntem o kadar düşük seviyede bir öğrenci değil. Normal bir şekilde bu yöntemi uygulayabiliyorum.” cevabıyla sözlü anlatımı kullandığını ancak öğrencinin algılayabildiği bir yöntem olduğu için bir uyarlama yapmadığını belirtmiştir. k21 kodlu öğretmen “Bizim akıllı tahtalarımız çalışmıyor. Genelde sözlü anlatım yapıyorum. Sözlü anlatım yaparken de cümlelerimi sade bir dile kurmaya çalışıyorum.” ifadesiyle sözlü anlatım yöntemini kullandığını, bu yöntemi uygularken de sade bir dil kullandığını belirtmiştir.

Drama yöntemini kullandığını belirten 4 öğretmenden k22 kodlu öğretmen “Daha çok oyunla, dramayla öğretmeye çalışıyorum. Çocuğun sevebileceği, dikkatini çekebilecek yöntemler kullanmaya çalışıyorum.” cevabıyla drama yöntemini kullandığını ve öğrencinin dikkatini çekebileceğini düşündüğü yöntemleri kullandığını belirtmiştir. k24 kodlu öğretmen “Yapılandırımcı yaklaşımı temel aldığımız için ben kaynaştırma çocuğum için de aynı şeyi yapmaya çalışıyorum. Mesela ders-araç gereçlerini düzenler diyorsa küçük bir tiyatroyla başlıyoruz. Kazanımları biraz daha oyunlaştırarak; dramaya eğitsel oyuna çevirmeye çalışıyorum.” ifadesiyle yapılandırımcı yaklaşımı temel aldığını ve bu çerçevede kazanımları oyunlaştırarak vermeye çalıştığını belirtmiştir.

Kullanılan yöntem ve tekniklerin uyarlanması ile ilgili soruya 4 öğretmen “Tekrar yöntemini kullanıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k15 kodlu öğretmen “İlk başlarda rehber öğretmenle dil egzersizleri yaptılar. Çünkü “R” harfini falan söylemekte zorluk çekiyordu. Dediğim gibi çok çok tekrar ederek ilerliyoruz. Yani tekrar yöntemini çok kullanıyoruz.” ve k17 kodlu öğretmen ise “Öğrencimde daha çok okuma sıkıntısı var. Daha çok okuma yazma üzerine çalışmalar yaptırıyorum ona, bol bol tekrar yapıyorum.” ifadeleriyle tekrar yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si akran öğretiminden yararlandıklarını söylemişlerdir. k14 kodlu öğretmen “Daha çok akran eğitimine başvuruyorum.

Öğrencimin yanına derslerde başarılı ve sosyal yönden gelişmiş bir öğrencimi oturtuyorum. Benim ona vakit ayıramadığım zamanlarda o öğrencim ona yardımcı oluyor.” şeklinde cevap vererek akran öğretiminden yararlandığını belirtmiştir. k26 kodlu öğretmen ise “Akran eğitiminden yararlandım. Sosyalleşmesi kötüydü, sosyal değildi onun için grup çalışmalarına yönlendirdim. Arkadaşlarıyla çalıştıkça birbirleriyle paylaşım içerisinde oldular.” ifadesiyle öğrencisinin sosyalleşmesi için akran öğretime başvurduğunu belirtmiştir.

k7 kodlu öğretmen ise “Genelde gösterip yaptırma yöntemini kullanıyoruz” ifadesiyle gösterip yaptırma yöntemini kullandığını belirtmiştir.

4.1.5.Öğrencinin Eğitsel Gereksinimlerinin Belirlenmesi Ve Karşılanması Konusunda Yapılan Uygulamalar

Öğretmenlerin, Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerinin nasıl belirliyorsunuz ve bu gereksinimleri karşılamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğrenciyi tanıyorum, gözlemlerle neye ihtiyacı olduğunu belirliyorum
2. Destek eğitim ile sağlıyorum
3. BEP’e göre belirliyorum
4. İhtiyaçlarını karşılayamıyorum
5. Seviye tespit çalışması/eğitsel tanıma ölçeği ile belirliyorum
6. Öğrencinin özel ihtiyacına yönelik belirliyorum
7. Ailenin istek ve beklentilerine göre belirliyorum

Konu ile ilgili katılımcıların vermiş oldukları cevapların frekans dağılım tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo-7 Eğitsel İhtiyaçların Belirlenmesi/Karşılanması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Öğrenciyi tanıyorum, gözlemle neye ihtiyacı olduğunu belirliyorum.	11	42.30
Destek eğitim ile sağlıyorum	5	19.23
BEP'e göre belirliyorum	5	19.23
İhtiyaçlarını karşılayamıyorum	3	11.53
Seviye tespit çalışması/eğitsel tanıma ölçeği ile belirliyorum	3	11.53
Öğrencinin özel ihtiyacına yönelik belirliyorum	3	11.53
Ailenin istek ve beklentilerine göre belirliyorum	3	11.53
Toplam	33	100

Katılımcılardan 11'i "Öğrenciyi tanıyorum, gözlemle neye ihtiyacı olduğunu belirliyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. k9 kodlu öğretmen "Mesela belli oluyor zaten onun yapabileceği yapamayacağı şeyleri ben biliyorum. Ona göre zaten elimde farklı kaynaklarım var etkinliklerin olduğu daha renkli biraz daha çözebileceği şeyler var onları kullanıyorum zaten." cevabıyla öğrencisinin durumunun belli olduğunu, yapabileceği ve yapamayacağı şeyleri bildiğini ona göre hareket ettiğini belirtmiştir. k19 kodlu öğretmen "Bazen yanıma çağırıyorum, ben onun yanına gidiyorum bakıyorum çocukta neler eksik gözlemliyorum. Onun eksik yönleri varsa onları tamamlamaya çalışıyorum. Yanlış yapıyorsa düzeltiyorum. Birebir çalışıyorum bazen." ifadesiyle öğrencini gözlemleyerek eksiklerini görüp tamamladığını belirtirken k22 kodlu öğretmen "Diğer arkadaşlarına göre onunla birebir görüşüyorum, gözlemliyorum, bir sıkıntısı var mı bakıyorum." ifadesiyle öğrenci ile birebir görüşerek sıkıntısının olup olmadığını belirlediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını destek eğitimi ile sağladığını söyleyen 5 öğretmenden k16 kodlu öğretmen "Destek eğitim odasında eğitim veriliyor." ifadesiyle yetinirken k21 kodlu öğretmen ise "Öğrencim bu okulda da başka okulda da destek eğitim alıyor. Sınıfta o anlamda pek ayrı etkinlik yapamıyorum." ifadesiyle

öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını destek eğitimi ile karşıladığını sınıfta ayrı etkinlik yapmadığını ifade etmiştir.

5 öğretmen “BEP’e göre belirliyorum.” cevabını vermiştir. k18 kodlu öğretmen “Dediğim gibi iki öğrencimin de daha önceden bir BEP geçmişi olduğu için üstüne katarak gittim planlama çerçevesinde.” görüşüyle öğrencinin BEP’ine göre hareket ettiğini belirtmiştir. k24 kodlu öğretmen ise “Eğitsel değerlendirme formuna göre zaten BEP hazırladık ona göre devam ediyoruz.” ifadesiyle eğitsel değerlendirme formuna göre hazırladıkları BEP’e göre hareket ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayamadığını söyleyen 3 öğretmenden k4 kodlu öğretmen “Aslında öğrencimin birebir eğitime ihtiyacı var ve onun bu konuda uzman olan bir öğretmene ihtiyacı var. Bence bir sınıf öğretmeni bu ihtiyacı karşılayamıyor. Ben de özel eğitim kursları aldım, hizmet içi eğitimler aldım ama havada kalıyor bunlar yetersiz.” ifadesiyle öğrencisi için özel eğitim öğretmenin faydalı olacağını, sınıf öğretmeni olarak kendi yaptıklarının ihtiyacı karşılayamadığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili sorulan soruya 3 öğretmen “Seviye tespit çalışması/eğitsel tanıma ölçeği ile belirliyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k6 kodlu öğretmen “Rehber öğretmenim sağ olsun bir ölçek verdi. Ölçeğe göre renkleri tanıyor mu, geometrik cisimleri çizebiliyor mu ona göre baktık neleri öğrenebilir, neleri öğrenebileceğine yönelik belirledik ona göre çalışıyoruz.” cevabıyla okul rehber öğretmeninden aldığı ölçeği uyguladığını ve bu ölçeğe göre öğrencinin ihtiyaçlarını belirlediğini ifade etmiştir. k11 kodlu öğretmen ise “Öncelikle bir seviye tespit yapıyoruz. Sınıftaki normal öğrencilerden seviyesi en düşük olan öğrencinin seviyesinde bir kıyaslama yapıyoruz.” ifadesiyle yapmış oldukları seviye tespit sınavı çalışması ile öğrenci ihtiyaçlarını belirlediklerini söylemiştir.

Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerinin nasıl belirliyorsunuz ve bu gereksinimleri karşılamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Sorusuna 3 öğretmen “Öğrencinin özel ihtiyacına yönelik belirliyorum.” cevabını vermiştir. k1 kodlu öğretmen “Konuşma bozukluğunda gereksinim belirleme ihtiyacı hissediyorum onun için de dil egzersizleri, konuştuğu zaman sözünü kesmemeye

dikkat ediyorum.” ifadesiyle öğrencinin konuşma bozukluğuna yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

3 öğretmen öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını ailenin istek ve beklentilerine göre belirlediğini ifade etmiştir.k3 kodlu öğretmen “Gereksinimlerini annesi ile beraber belirledik. Öncelikle annesiyle görüşüm çocuğunun günlük hayatta neler öğrenmek istediğini, gelecekle ilgili planlarını konuştum.” ifadesiyle öğrencinin annesi ile görüşerek, onun da görüşlerini alıp ihtiyaçlarını belirlediğini ifade etmiştir. k26 kodlu öğretmen “Şu anda veli ile işbirliği içerisindeyim. Evdeki eksiklikleriyle sınıftaki eksikliklerinin karşılıklı söyleyip neler yapmamız gerektiği hakkında ortak fikirler belirliyoruz. Ev ve okula birlikte çocuğu iletmeye çalışıyorum gereksinimlerini bu şekilde belirlemeye çalışıyorum.” cevabıyla veli ile işbirliği içerisinde olduğunu ve bu şekilde karşılıklı görüş belirterek öğrencinin gereksinimlerini belirlediğini söylemiştir.

4.1.6.Kaynaştırma Öğrencisi İçin Uzmanlardan Yararlanma Konusunda Yapılan Uygulamalar

Araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma öğrencisi için uzmanlardan yararlanma ile ilgili olan soruya farklı cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Okul rehber öğretmeninden yararlanıyorum
2. Yararlanmıyorum
3. Özel eğitim öğretmeninden yararlanıyorum
4. İnternette araştırma yapıyorum
5. Doktor ile görüşüm
6. Üniversitede bu alanda uzman olan kişilerle görüşüm

Konuya ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların frekans dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-8 Kaynaştırma Öğrencisi İçin Uzmanlardan Yararlanma Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Okul rehber öğretmeninden yararlanıyorum	19	73.07
Yararlanmıyorum	4	15.38
Özel eğitim öğretmeninden yararlanıyorum	4	15.38
İnternette araştırma yapıyorum	2	7.69
Doktor ile görüşüm	1	3.84
Üniversitede bu alanda uzman olan kişilerle görüşüm	1	3.84
Toplam	31	100

Kaynaştırma öğrencisi için uzmanlardan yararlanma sorusuna 19 öğretmen “Okul rehber öğretmeninden yararlanıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k5 kodlu öğretmen “Rehberlik öğretmenimizle iletişim içerisindeyiz.” k6 kodlu öğretmen “Rehber öğretmenimden çok faydalandım.” k10 kodlu öğretmen “Şu an sadece rehberlik servisi ile iletişim halindeyiz.” k13 kodlu öğretmen “Rehberlik öğretmenimizle genellikle görüşüyoruz.” ve k8 kodlu öğretmen “Rehber öğretmenimizden yararlanıyorum.” ifadeleriyle okul rehber öğretmeninden yararlandıklarını dile getirmiştir.

Katılımcıların 4’ü uzmanlardan yararlanma sorusuna yararlanmadıkları yönünde cevap vermiştir. k4 kodlu öğretmen “Açıkçası bu konuyla ilgili yararlandığım bir uzman yok.” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik yararlandığı bir uzman olmadığını ifade etmiştir. k19 kodlu öğretmen ise “Şu anda öyle bir uzman yok ama aile ile konuşuyorum.” cevabıyla konu ile ilgili yararlandığı bir uzman olmadığını ancak aile ile görüşüğünü belirtmiştir.

4 öğretmen özel eğitim öğretmeninden yararlandığını belirtmiştir. k3 kodlu öğretmen “Özel eğitim uygulama okulunda çalışan alanında uzman iki özel

eğitimciyle görüşüp tavsiyeler aldım.” ifadesiyle alanında uzman iki özel eğitim öğretmeni ile görüşerek tavsiye aldığını belirtmiştir. k12 kodlu öğretmen “Bu yıl öğrencim özel eğitim merkezine gidiyor oradaki öğretmenle irtibat halindeyiz.” şeklinde konuşarak öğrencisinin gitmiş olduğu özel eğitim merkezindeki öğretmeni ile görüştüğünü ifade ederken k16 kodlu öğretmen “Özel eğitim öğretmeni ile iletişim kuruyoruz.” ifadesiyle yetinmiştir.

İnternette araştırma yaptığını söyleyen 2 öğretmenden k11 kodlu öğretmen “Daha çok internette makaleler falan araştırıyorum.” ifadesi ile internette konu ile ilgili makaleler araştırdığını söylerken k23 kodlu öğretmen “İnternette bir araştırma yaptım. Otizm A Grubu’nu ihtiyaçları nelerdir şeklinde. Ama ne kadar aradıysam da bir şey bulamadım bulduklarım da sadece belirtiler üzerineydi; harf öğretiminde, sayı öğretiminde neler yapılabilir bununla ilgili bir şey yoktu.” şeklinde cevap vererek konu ile ilgili internette araştırma yaptığını ancak yeterli bilgiye ulaşamadığını ifade etmiştir.

Konu ile ilgili soruya k3 kodlu öğretmen “Öğrencimin durumuyla ilgili daha sağlıklı bilgi edinmek için psikiyatri ile görüşme yaptım. İlaç tedavisine başlandı ancak aile kullanımadı.” ifadesiyle psikiyatri doktoru ile görüşme yaptığını, öğrenci için ilaç tedavisine başlanması gerektiğini ancak ailenin öğrencinin ilaç kullanmasına izin vermediğini dile getirmiştir.

Üniversitede bu alanda uzman olan kişilerle görüştüğünü belirten k12 kodlu öğretmen “Üniversitede görev yapan kişilerle görüştüm. Çocukla ilgili elde ettiğim verileri onlara sunuyorum onlar da bana fikir veriyorlar.” ifadesiyle de bu kişilerle öğrencisi ile ilgili bilgi alışverişinde bulunarak onlardan fikir aldığını belirtmiştir.

4.1.7. Kaynaştırma Öğrencisi İle Diğer Öğrencilerin Etkileşimde Bulunması Konusunda Yapılan Uygulamalar

Kaynaştırma öğrencisi ile diğer öğrencilerin etkileşimde bulunması ile ilgili soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Normal öğrenciler ile konuşup durumu anlatıyorum

2. Oyunlar oynatıyorum
3. Gerek duymuyorum
4. Grup çalışmaları yaptırıyorum
5. Hayat bilgisi dersinden yararlanıyorum

Bu konuya ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplara yönelik frekans dağılım tablosu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo-9 Kaynaştırma Öğrencisi ile Diğer Öğrencilerin Etkileşimde Bulunması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Normal öğrenciler ile konuşup durumu anlatıyorum	14	53.84
Oyunlar oynatıyorum	12	46.15
Gerek duymuyorum	7	26.92
Grup çalışmaları yaptırıyorum	5	19.23
Hayat bilgisi dersinden yararlanıyorum	1	3.84
Toplam	39	100

Araştırmaya katılan 14 kişi “Normal öğrenciler ile konuşup durumu anlatıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. k10 kodlu öğretmen “Onun olmadığı bir gün öğrencilerle özel bir konuşma yaptık. Onun bizden farklı olmadığını sadece sevgiyle yaklaşmamız gerektiğini, ona bir şeyler öğretmenin ne kadar güzel olduğunu onun çok tatlı olduğunu vs anlattım.” şeklinde cevap vererek kaynaştırma öğrencisinin olmadığı bir zaman normal öğrencileri ile onun hakkında konuştuğunu söylemiştir. k12 kodlu öğretmen “Öncelikle diğer öğrencilerime durumdan bahsettim. Biraz zor öğrendiğinden, sınıf içinde problem çıkarabileceğinden bahsettim. Ona yönelik biraz daha yumuşak davranmaları konusunda öğrencilerimi uyarıştım.” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin durumu hakkında diğer öğrencilerine bilgi verdiğini ve sınıf içinde olabileceklerden bahsettiğini dile getirmiştir. k22 kodlu öğretmen ise “İlk önce sınıfını o çocuğu kabul etmesi gerekiyor. Hem işitme cihazı kullanıyor, hem gözlük kullanıyor. Çocuklara bunu

kabul ettirmek gerekiyor. Çocukların onunla alay etmeyeceği ortamı sağlamak gerekiyor. Çocuklara işitme cihazından bahsettik, engelli öğrencilerle ilgili videolar izlettik. Çocuklar bunu kabul ettiler.” cevabıyla kaynaştırma öğrencisinin özel durumunu diğer öğrencilere kabul ettireceği ortamı oluşturduğundan bahsetmiştir.

Konu ile ilgili sorulan soruya 12 öğretmen oyunlar oynattığı şeklinde cevap vermiştir. k16 kodlu öğretmen “İlk başlarda oyunlarla sağlamaya çalıştım. Oyunun içine alma vs gibi.” cevabıyla öğrencileri arasındaki etkileşimi oyunlar oynatarak sağladığından bahsetmiştir. k23 kodlu öğretmen “Eğitsel oyunlar var. Sene başında tanışma oyunları, etkinlikleri yaptık. Bazen drama yaptırıyorum. Bu şekilde kaynaşmalarını sağlıyorum. O yaştaki çocuk için eğitsel oyun olur, drama olur başka da bir yöntem yok.” ifadesiyle çocuklar için eğitsel oyunlar yaptırdığından ve eğitsel oyun, drama gibi etkinlikler dışında başka bir yöntemin olmadığından bahsetmiştir. k25 kodlu öğretmen “Benim öğrencimin en büyük eksiği diğer öğrencilerle sosyal ilişkiler noktasında sorun yaşaması. Onun için sürekli oyunlar oynatıyorum, onu oyun içine katarak oynamasını sağlıyorum.” şeklinde cevap vererek öğrencisinin sosyal ilişkiler konusunda yaşadığı sorunları çözmek adına sınıfta oyunlar oynattığından bahsetmiştir.

Kaynaştırma öğrencisi ile diğer öğrencilerin etkileşimde bulunması konusunda yapılan çalışmalara dair sorulan soruya 7 öğretmen herhangi bir çalışmaya gerek kalmadığı şeklinde cevap vermiştir. k2 kodlu öğretmen “Zaten sosyal bir çocuk gerek kalmıyor buna.” ifadesiyle öğrenciler arasında etkileşim kurma konusunda bir çalışmaya gerek kalmadığını belirtmiştir. k8 kodlu öğretmen “Hiç problemimiz yok. Çünkü bütün arkadaşlarının isimlerini biliyor o yönden hiç problem yaşamıyoruz.” cevabıyla öğrenciler arasında etkileşim kurulması konusunda problemlerinin olmadığını belirtirken k9 kodlu öğretmen “Benimki zaten onlarla etkileşim halinde.” ve k17 kodlu öğretmen “Zaten etkileşim halinde.” ifadeleriyle yetinmiştir.

Grup çalışmaları yaptırdığını söyleyen 5 öğretmenden k11 kodlu öğretmen “Grup oyunları ya da onların yapabileceklerini sınıf içinde yaptırıyorum ki onlar da geride kalmasın. Mesela şarkı söylemek, resim yapmak, oyun oynamak gibi birlikte yapılacak etkinlikleri yaptırıyorum.” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin

yapabileceği etkinliklere grup çalışmalarında yer verdiğinden söz etmiştir. k26 kodlu öğretmen ise “Grup çalışmaları yapıyorum. Ders içerisinde etkinlikler düzenliyorum. 3 4 kişi bir araya gelip öğrendiklerini birbirlerine aktarıyorlar. Birbirlerine sorular yöneltebiliyorlar bu şekilde öğrencim kendini daha iyi ifade ederek onlarla konuşmaya başladı.” cevabıyla grup çalışmaları yaptığını, bu çalışmalarda öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olduğunu ve kaynaştırma öğrencisinin kendini bu çalışmalarda daha iyi ifade ettiğini söylemiştir.

k24 kodlu öğretmen “Benzerlik ve farklılık konumuz var hayat bilgisinde oradan farklı olduğumuz için kıymetliyiz, özeliz diye anlatarak arkadaşlarının kabul etmesini sağladım. Şu anda olabildiğince hepsi birbiriyle kaynaşmış durumdadır ve çok büyük bir sıkıntı yaşamadık. Yani hayat bilgisi dersini kullandık demek daha doğru olabilir.” ifadesiyle hayat bilgisi dersindeki konulardan yararlanarak öğrencilerin kaynaşmasını sağladığını dile getirmiştir.

4.1.8.Öğrenciler Arasında Yaşanan Çatışmalar Ve Çözüm Yolları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuya dair görüşleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Çatışma yaşanmıyor
2. Evet yaşanıyor
3. Normal öğrenciler ile görüşerek çözmeye çalışıyorum
4. Kaynaştırma öğrencim ile görüşerek çözmeye çalışıyorum
5. Rehber öğretmenden yardım alıyorum
6. Öğrencimin ilaç kullanmasıyla çözüldü çatışmalar

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların frekans dağılım tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo-10 Öğrenciler Arasında Yaşanan Çatışmalar Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Çatışma yaşanmıyor	14	53.84
Evet yaşanıyor	12	46.15
Normal öğrenciler ile görüşerek çözmeye çalışıyorum	8	30.76
Kaynaştırma öğrencim ile görüşerek çözmeye çalışıyorum	5	19.23
Rehber öğretmenden yardım alıyorum	2	7.69
Öğrencimin ilaç kullanmasıyla çözüldü çatışmalar	1	3.84
Toplam	42	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü öğrenciler arasında çatışma yaşanmadığını ifade etmiştir. k4 kodlu öğretmen “Birbirlerine kaynaştıkları için çatışmalar da yaşanmıyor.” k5 kodlu öğretmenin “Hayır çatışmalar hiç yaşanmadığı gibi en uyumlu çocuklardan biri.” k6 kodlu öğretmenin “Yok yaşanmadı çocuklar ona karşı çok duyarlıydılar.” k14 kodlu öğretmenin “Yok hiç çatışma yaşanmadı. Herkes tarafında seviliyor.” k17 kodlu öğretmenin “Yok yaşanmıyor.” ve k18 kodlu öğretmenin “Yok kesinlikle yaşanmadı.” şeklindeki ifadelerinden sınıflarında çatışma yaşanmadığı anlaşılmıştır.

Öğrenciler arasında çatışmalar yaşandığını söyleyen 12 öğretmen ise bu çatışmaları çözmek için çeşitli yollara başvurdıklarını dile getirmiştir.

Normal öğrenciler ile konuşarak çözmeye çalıştığını söyleyen 8 öğretmenden k15 kodlu öğretmen “Öğrencilere arkadaşlarının onlardan biraz daha farklı olduğunu belirte belirte kabul ettiler. Onun biraz daha farklı olduğunu anladılar anlayış gösteriyorlar artık.” ifadesiyle normal öğrencilere durumu anlattığını ve öğrencilerin anlayış gösterdiklerini belirtmiştir. k23 kodlu öğretmen “Onun sınıfta olmadığı bir zaman çocuklarla onların seviyelerine göre konuşuyorum, anlatıyorum. Ve her seferinde sır olarak kalacağını, arkadaşlarına bahsetmemeleri gerektiğini söylüyorum.” şeklinde konuşarak kaynaştırma öğrencisinin olmadığı bir zaman

normal öğrencilerle onun hakkında konuştuğunu ve bu konuşmaların aralarında kalması gerektiğinden bahsetmiştir. k24 kodlu öğretmen “Arkadaşınızın rahatsızlığı var, o biraz daha farklı sizden, ona sahip çıkmamız lazım gibi konuştum. Arkadaşlık nedir, arkadaş nasıl olunur, evden daha uzun süre okulda vakit geçiriyoruz, burada artık aileyiz, insanlar arkadaşlarını korurdu yürüyerek birbirleriyle kaynaşmalarını sağladım.” şeklinde cevap vererek normal öğrencilere kaynaştırma öğrencisinin durumundan ve arkadaşlıktan bahsederek kaynaşmalarını sağladığını belirtmiştir.

Katılımcılardan 5’i konu ile ilgili soruya “Kaynaştırma öğrencim ile görüşerek çözmeye çalışıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k3 kodlu öğretmen “Öğrencimde saldırganlık ve kincilik var. Ayrıca çok alıngan. Böyle durumlarda onunla konuşup arkadaşlarının ona bilerek kötülük yapmadıklarını anlatmaya çalışıyorum ama inatçı olduğu için kabul etmiyor.” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisi ile konuşarak durumu izah ettiğini belirtmiştir. k25 kodlu öğretmen “Öğrencim bazen sert müdahalenin, hırçınlığın anlamını bilmediği için aslında iyi niyetli hareketlerle diğer çocuklara zarar verebiliyor. Böyle durumlarda onunla konuşup, onu uyarıyorum bu şekilde davranmaması, daha yumuşak davranması için.” şeklinde cevap vererek öğrencisinin yapmış olduğu davranışla ilgili onunla konuşup, onu uyardığından bahsetmiştir.

Rehber öğretmenden yardım aldığını söyleyen 2 öğretmenden k3 kodlu öğretmen “Böyle durumlarda rehber öğretmenden yardımcı oluyorum onu ortamdaki uzaklaştırmaya çalışıyorum.” cevabıyla çatışma yaşandığı durumlarda rehber öğretmen ile konuşup kaynaştırma öğrencisini ortamdaki uzaklaştırdığını ifade etmiştir. k20 kodlu öğretmen “Bazen çok sinirli olabiliyor ne yapacağımı şaşıyorum. Çok ağlıyor, arkadaşlarına bana dokunma şeklinde bağırabiliyor. Rehber öğretmenimize götürüyorum.” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin hırçınlaştığı zamanlar onu rehber öğretmene götürdüğünü belirtmiştir.

K13 kodlu öğretmen ise “Sinir krizleri geçiriyordu benim öğrencim. Sınıfta bana, öğrencilere karşı şiddet uyguluyordu. Bu da çocukların çok korkmasına sebep oldu. Sonra kullandığı ilaçlar sayesinde toparlandı sinir krizleri geçirmemeye başladı.” ifadesiyle öğrencisinin yaşamış olduğu problemlerin ilaç kullanarak çözüldüğünü belirtmiştir.

4.1.9.Öğretimin Etkililiğini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar

Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirdiğiniz öğretimin etkililiğini değerlendirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Hangi ölçme değerlendirme tekniklerini uyguluyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerden çeşitli yanıtlar gelmiştir. Bu yanıtlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Sözlü olarak ölçüyorum
2. Ders esnasında gözlemleyerek ölçüyorum
3. Kazanım değerlendirme ölçeği ile ölçüyorum
4. Ona özel yazılı sınav yapıyorum
5. Diğer öğrencilere uyguladığım ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum
6. Ayrı bir ölçme değerlendirme tekniği uygulamıyorum
7. Akademik becerilerini değerlendiremiyorum

Öğretimin etkililiğini değerlendirme ile ilgili soruya öğretmenlerin vermiş oldukları cevapları frekans dağılım tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo-11 Öğretimin Etkililiğinin Değerlendirilmesi Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Sözlü olarak ölçüyorum	9	34.61
Ders esnasında gözlemleyerek ölçüyorum	6	23.07
Kazanım değerlendirme ölçeği ile ölçüyorum	6	23.07
Ona özel yazılı sınav yapıyorum	5	19.23
Diğer öğrencilere uyguladığım ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum	4	15.38
Ayrı bir ölçme değerlendirme tekniği uygulamıyorum	3	11.53
Akademik becerilerini değerlendiremiyorum	2	7.69
Toplam	35	100

Katılımcılardan 9'u sorulan soruya "Sözlü olarak ölçüyorum." şeklinde cevap vermiştir. k2 kodlu öğretmen "Sınav yapmıyorum bazen sözlü olarak değerlendiriyorum." cevabıyla öğrenciye sınav yapmadığını ancak bazen sözlü olarak değerlendirdiğini belirtirken k3 kodlu öğretmen ise "Derslerde onun kazanımlarına uygun sözlü sorular yöneltiliyorum." şeklinde cevap vererek ders esnasında öğrenciye sözlü bir şekilde sorular yönelttiğini belirtmiştir. k22 kodlu öğretmen "Yazılıdan gerekli verimi alamıyorum genellikle sözlü yapıyorum. Dönüt olarak ölçüyorum." ifadesiyle yazılı ölçme tekniklerinden verim alamadığını bu sebepten ötürü sözlü olarak değerlendirme yaptığını söylemiştir.

Ders esnasında gözlemleyerek ölçtüğünü belirten 6 öğretmenden k8 kodlu öğretmen "Bizimki o anda oluyor zaten. Okuduğunu anlama vs yapıyoruz. Ders esnasında ölçüyorum ben o an yapıyorum sınav falan yapmıyorum." ifadesiyle sınav yapmadığını ders esnasında öğrenciyi değerlendirdiğini belirtmiştir. k25 kodlu öğretmen "Çocuğa 3 gün 5 gün önce öğrettiklerim acaba hala aklında mı şeklinde belli zamanlarda soru cevap yöntemi ile dönütler almaya çalışıyorum, derste gözlemliyorum onu." şeklinde cevap vererek derste öğrenciye sorular yönelttiğini ve gözlemlediğini ifade etmiştir.

6 öğretmen "Kazanım değerlendirme ölçeği ile ölçüyorum" şeklinde cevap vermiştir. k11 kodlu öğretmen "Bu çocuk bana geldiğinde neredeydi şimdi nerede bunu ölçmeye çalışıyorum. Bunu ölçmek için bir sürü ölçek var ama benim ölçeğimi kendi öğrencime göre hazırlıyorum. Mesela okumada konusunda önceden şu kadar okurken şimdi şu kadar okuyor." ifadesiyle öğrencisinin durumuna uygun bir ölçek hazırlayıp uyguladığını ifade etmiştir. k18 kodlu öğretmen ise "Derecelendirme ölçekleri var rubrikler onları var internetten alıp onları uyguluyorum." cevabıyla internetten bulduğu ölçekleri öğrencisine uyguladığını belirtmiştir.

"Ona özel yazılı sınav yapıyorum." şeklinde cevap veren 5 öğretmenden k9 kodlu öğretmen "Bizim bu sene yazılı yapmamız gerekiyor. İşlediğim konulardan ona göre de bir sınav hazırlayıp uyguluyorum." ve k13 kodlu öğretmen "Biz 4.sınıf olduğumuz için şu an sınav yaptık. Ama ona ayrı yazılı sınavlar uyguladım." ifadeleriyle öğrencilerine özel, sınıftan ayrı yazılı sınavlar yaptıklarını belirtmişlerdir. k17 kodlu öğretmen ise "Normal öğrenciler gibi sınav yapıyorum

sadece yazılılarda BEP’e uygun daha sadeleştirilmiş ona özel bir sınav yapıyorum.” cevabıyla normal öğrenciler gibi sınav yaptığını ancak öğrencinin BEP’ine uygun sadeleştirilmiş bir sınav yaptığını söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4’ü “Diğer öğrencilere uyguladığım ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k1 kodlu öğretmen “Diğer öğrencilerime uyguladığım ölçme tekniklerini uyguluyorum ama eğer yazıların puntosu küçükse onun puntosunu büyütüp ona veriyorum veya iki sayfaya ayırıp veriyorum.” cevabıyla normal öğrencilere uyguladığı ölçme değerlendirme tekniklerini kullandığını ancak yazıların büyüklüklerine dikkat ettiğini söylemiştir. k5 kodlu öğretmen “Sınıfla birlikte değerlendiriyorum çünkü sınıf seviyesinde bir çocuk.” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin sınıf seviyesinde olmasından dolayı diğer öğrencilerle birlikte değerlendirdiğini belirtmiştir. k14 kodlu öğretmen ise “Sınıfta kendisini diğer öğrencilerden farklı hissetmemesi için diğer öğrencileri nasıl değerlendiriyorsam aynı süreci uyguluyorum ona da. Ona ayrı test uygulamıyorum hem öğrenciler onu dışlar hem de o kendisini farklı hisseder diye.” şeklinde cevap vererek kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler tarafından dışlanmaması için diğer öğrencilerle aynı şekilde değerlendirdiğini söylemiştir.

3 öğretmen ayrı bir ölçme değerlendirme tekniği uygulamadıklarını söylemiştir. k4 kodlu öğretmenin “Ayrıca bir ölçme değerlendirme tekniği uygulamıyorum.” ve k6 kodlu öğretmenin “Ayrı bir ölçme değerlendirme uygulamadım.” ifadelerinden ayrı bir ölçme değerlendirme tekniği uygulamadıkları anlaşılmaktadır.

“Akademik becerilerini değerlendiremiyorum.” diyen 2 öğretmenden k10 kodlu öğretmen “Açıkçası ben şu an sadece davranış olarak çalışıyorum çünkü ders esnasında beni çok fazla dinlemiyor dolayısıyla akademik becerilerini değerlendiremiyorum.” ifadesiyle öğrencisini akademik olarak değerlendiremediğinden bahsetmiştir. k23 kodlu öğretmen ise “Öğrencinin durumu sürekli değişiyor. Sene başında harfleri biliyordu fakat sonra karıştırmaya başladı. Beklemediğim bir anda da okumaya başladı. Yani bunu değerlendirmeye almam tam doğru değil. Normalde devamlı değerlendirmemiz lazım ama öğrencide sabit bir şey

yok.” şeklinde cevap vererek öğrencisinin durumunun sürekli değişmesinden dolayı öğrencisini değerlendiremediğini belirtmiştir.

4.1.10.Değerlendirme Raporunun Hazırlanması Konusunda Yapılan Uygulamalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konu ile ilgili soruya vermiş oldukları cevapların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Verilen cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Evet, hazırlıyorum
2. Hayır, hazırlamıyorum
3. Rehber öğretmen ile paylaşıyorum
4. Kazanımların kazanılıp kazanılmadığı yer almakta
5. Aile ile paylaşıyorum
6. Okul idaresi ile paylaşıyorum
7. Öğrenci ihtiyaçları yer almakta

Katılımcıların “Her bir kaynaştırma öğrencisi için ayrı olarak değerlendirme raporu hazırlıyor musunuz? Bu raporda neler yer alıyor? Bu raporu kimlerle paylaşıyorsunuz?” Sorusuna vermiş oldukları cevapların frekans dağılım tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo-12 Değerlendirme Raporunun Hazırlanması Konusunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Evet, hazırlıyorum	13	50
Hayır, hazırlamıyorum	13	50
Rehber öğretmen ile paylaşıyorum	13	50
Kazanımların kazanılıp kazanılmadığı yer almakta	9	34.61
Aile ile paylaşıyorum	5	19.23
Okul idaresi ile paylaşıyorum	3	11.53

Öğrenci ihtiyaçları yer almakta	3	11.53
Toplam	59	100

Araştırmaya katılan 13 öğretmen sorulan soruya “Evet, hazırlıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k1 kodlu öğretmenin “Evet, hazırlıyorum.”, k6 kodlu öğretmenin “Sene sonunda hazırlıyorduk.”, k7 kodlu öğretmenin “Tabi her dönemin sonunda hazırlayıp okul idaresine teslim ediyoruz.” ve k25 kodlu öğretmenin “Elbette her dönem sonunda değerlendirme raporumuz oluyor.” ifadelerinden değerlendirme raporu hazırladıkları anlaşılmaktadır.

13 öğretmen “Hayır, hazırlamıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k5 kodlu öğretmenin “Henüz hazırlamadım.”, k9 kodlu öğretmenin “Yok hazırlamıyorum.”, k16 kodlu öğretmenin “Yok hayır hazırlamıyoruz.” ve k19 kodlu öğretmenin “Ayrı bir şey yapmıyorum ama gözlemim altında oluyor sürekli.” şeklinde vermiş oldukları cevaplardan değerlendirme raporu hazırlamadıkları anlaşılmaktadır.

“Bu raporu kimlerle paylaşıyorsunuz?” sorusuna 13 öğretmen “Rehber öğretmen ile paylaşıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. k3 kodlu öğretmenin “Rehber öğretmen ile paylaşıyorum.”, k4 kodlu öğretmenin “Rehberlik öğretmenimizle paylaşıyorum.”, k11 kodlu öğretmenin “Raporu öncelikle rehber öğretmenimizle paylaşıyorum.” ve k13 kodlu öğretmenin “Rehberlik servisine veriyorum.” şeklinde verdikleri cevaplardan değerlendirme raporunu okul rehber öğretmeni ile paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili sorulan soruya 9 öğretmen “Kazanımların kazanılıp kazanılmadığı yer almakta.” şeklinde cevap verirken k3 kodlu öğretmen “Raporda kazanımların kazanılmadığı, belirlenen davranışları sergileyip sergilemediği yer alıyor.” diyerek değerlendirme raporunda kazanımların kazanılıp kazanılmadığının yer aldığını belirtmiştir. k6 kodlu öğretmen “BEP planına göre kazandığı kazanımlar, kazanamadığı kazanımlar, neler yapılabilir şeklinde bilgiler vardı.” cevabıyla öğrencinin BEP’ine göre kazanımların durumunun yer aldığını söylemiştir. k25 kodlu öğretmen “Dönem başında BEP’te belirlemiş olduğumuz kazanımların o dönem boyunca ne kadarının gerçekleşip ne kadarının gerçekleşmediğinin

değerlendirmesi yapılıyor.” ifadesiyle dönem başında BEP’te belirlenen kazanımların ne kadarının kazanıldığının değerlendirmesinin yer aldığını belirtirken k15 kodlu öğretmen ise “Neyi yapıp neyi yapamadığı yer alıyor.” cevabıyla yetinmiştir.

Değerlendirme raporunun kimlerle paylaşıldığı sorusuna 5 öğretmen “Aile ile paylaşıyorum.” cevabını vermiştir. k2 kodlu öğretmen “Aile merak ettiği için onlarla paylaşıyorum.” diyerek raporu aile ile paylaştığını belirtmiştir. k3 kodlu öğretmenin “Velisi ile paylaşıyorum.”, k6 kodlu öğretmenin “Aile ile paylaştık.” ve k11 kodlu öğretmenin “Veliyle paylaşıyorum.” cevaplarından değerlendirme raporunu öğrenci velisi ile paylaştıkları anlaşılmaktadır.

3 öğretmen “Okul idaresi ile paylaşıyorum.” ifadesini kullanmıştır. k7 kodlu öğretmenin “Okul idaresiyle paylaşıyorum.”, k11 kodlu öğretmenin “Müdür ile paylaşıyorum.” ve k25 kodlu öğretmenin “BEP Biriminin başkanı olan okul müdürümüz ile paylaşıyorum.” şeklinde vermiş oldukları cevaplardan değerlendirme raporunun okul idaresi ile paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Bu raporda neler yer alıyor? Sorusuna 3 öğretmen “Öğrenci ihtiyaçları yer almakta.” cevabını vermiştir. k1 kodlu öğretmenin “Bu öğrenci için sadece Türkçe dersinde hazırladım diğer derslerde sıkıntısı yok Türkçede de dinleme ve konuşma üzerine.” Şeklinde vermiş olduğu cevaptan öğrencinin dinleme ve konuşma ihtiyacına yönelik bir rapor hazırladığı anlaşılmaktadır. k14 kodlu öğretmen “Öğrencinin ihtiyaçları yer almakta.” ifadesiyle raporda öğrencinin ihtiyaçlarına yer verildiği anlaşılmaktadır.

4.1.11. Kaynaştırma Öğrencisinin Ailesi İle Normal Öğrencilerin Aileleri İle Yapılan Çalışmalar

Görüşme yapılan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar farklılık göstermektedir. Bu yanıtlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Normal öğrenci aileleri ile paylaşımımız olmadı
2. Kaynaştırma öğrencimin ailesi ile sürekli iletişim halindeyiz
3. Sınıf veli toplantısı yaptım

4. Kaynaştırma öğrencimin ailesine öğrencinin durumunu anlattım
5. Sosyal faaliyetler yapıyorum
6. Kaynaştırma öğrencimin ailesi BEP Toplantılarına katılır

Öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans dağılım tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo-13 Kaynaştırma Öğrencisinin Ailesi İle Normal Öğrencilerin Aileleri İle İlgili Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Normal öğrenci aileleri ile paylaşımımız olmadı	18	69.23
Kaynaştırma öğrencimin ailesi ile sürekli iletişim halindeyiz	16	61.53
Sınıf veli toplantısı yaptım	8	30.76
Kaynaştırma öğrencimin ailesine öğrencinin durumunu anlattım	3	11.53
Sosyal faaliyetler yapıyorum	2	7.69
Kaynaştırma öğrencimin ailesi BEP Toplantılarına katılır	2	7.69
Toplam	49	100

Çalışma grubundaki 18 öğretmen “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin ve normal öğrencilerin aileleri ile süreç içinde ne gibi paylaşımlarınız oluyor?” sorusuna “Normal öğrenci aileleri ile paylaşımımız olmadı.” şeklinde cevap vermiştir.

16 öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile sürekli iletişim halinde olduğunu söylerken k3 kodlu öğretmen “Daha çok davranış kazandırmayı amaçladığımız için öğrencimin annesi ile işbirliği yapıp ortak kararlar alıyoruz. Sürekli iletişim halindeyiz. Gün içinde okuldaki davranışlarını yaptıklarını ben annesine iletiyorum aynı zamanda annesi evdeki durumu ile ilgili bilgi veriyor.” ifadesiyle kaynaştırma öğrencisinin annesi ile sürekli iletişim halinde olduklarını, işbirliği yapıp ortak kararlar aldıklarını belirtmiştir. k25 kodlu öğretmen “Kaynaştırma öğrencisi benim kendi çocuğum olduğu için annesi ile görüşüyoruz. Annesine anlatıyorum sınıf içinde neler yaptığını neler yapmadığını, ne tür etkinliklere katıldığını.” cevabıyla kaynaştırma öğrencisinin kendi çocuğu olduğunu

ve annesi ile sürekli görüşüp öğrencinin sınıf içinde yaptıklarını paylaştığını belirtmiştir.

Sorulan soruya 8 öğretmen “Sınıf veli toplantısı yaptım.” cevabını vermiştir. k4 kodlu öğretmen “Aileler konusunda bir sıkıntı yaşamadık. Aileler de durumu biliyorlar olumsuz bir tepki gelmedi. Sınıf toplantıları haricinde bir paylaşımımız olmadı.” cevabıyla normal öğrencilerin ailelerinin durumu bildiklerini ve sınıf toplantısı haricinde bir paylaşımda bulunmadıklarını ifade etmiştir. k11 kodlu öğretmen “Normal öğrenci aileleriyle çok sıkıntı yaşıyoruz. Normal öğrenci aileleriyle de şöyle sorunlar yaşıyoruz. O çocuğu alıp başka sınıfa göndermemizi vs istiyorlar çocuklarıyla aynı ortamda olmalarını istemiyorlar. Veli toplantıları yapıyoruz ve çocukların her yerde ve hayatlarının her yerinde olacaklarını söylüyoruz.” ifadesiyle normal öğrenci aileleriyle sorunlar yaşadıklarını, ailelerin kaynaştırma öğrencisinin çocuklarıyla aynı ortamda olmasını istemediklerini ve veli toplantıları yaparak durumu anlattığını belirtmiştir. k15 kodlu öğretmen ise “Veli toplantılarında sınıfımızda BEP’li bir öğrenci olduğunu velilere söyledim herhangi bir şikâyet gelmemesi konusunda.” şeklinde cevap vererek velilerden şikâyet gelmemesi için sınıfta BEP’li bir öğrenci olduğunu toplantı yaparak onlara söylediğini belirtmiştir.

Çalışma grubundaki 3 öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesine öğrencinin durumunu anlattığını söylerken k10 kodlu öğretmen “Ailesinin ondan beklentisi biraz yüksek. Normal öğrenci olarak algılamak istiyor. Aileye onun diğerlerinden farklı olduğunu ve onun yavaş hatta diğerlerinden çok çok yavaş olduğunu söyledim.” şeklinde konuşarak ailenin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili beklentileri üzerine konuştuklarını ifade etmiştir.

“Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin ve normal öğrencilerin aileleri ile süreç içinde ne gibi paylaşımlarınız oluyor?” sorusuna 2 öğretmen sosyal faaliyetler düzenlediğini belirtirken k7 kodlu öğretmen “Yani sosyal faaliyetler oldu. Okuma bayramıdır, 23 Nisan programıdır, veli toplantılarıdır bu programlarda çocukların durumlarıyla ilgili paylaşımlarda bulunuyoruz.” şeklinde cevap vermiştir.

“Kaynaştırma öğrencimin ailesi BEP Toplantılarına katılır.” diyen 2 öğretmenden k1 kodlu öğretmenin “Kaynaştırma öğrencimin velisini BEP toplantılarına düzenli olarak çağırıyoruz.” cevabından kaynaştırma öğrencisinin ailesinin BEP toplantılarına katıldığı anlaşılmaktadır.

4.1.12.Öğrencinin Mevcut Durumunun Değişmemesi Halinde Yapılan Uygulamalar

Katılımcılara yöneltilen “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi için gerekli tüm düzenlemeleri yapmanıza rağmen öğrencinin mevcut durumunda bir değişiklik olmadığını gözlemlediğinizde neler yaparsınız? Nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna çeşitli cevaplar alınmıştır. Bu cevaplar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Böyle bir durumla karşılaşmadım
2. Veli ile görüşürüm
3. Rehber öğretmen ile görüşürüm
4. Kullandığım yöntemi değiştiririm
5. Kaynaştırma öğrencisi olan bir meslektaşına danışırım
6. Destek eğitim odasından yararlanırım
7. Farklı bir sınıfa yönlendirilmesini sağlarım

Öğretmenlerin sorulan soruya yönelik cevaplarının frekans dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo-14 Öğrencinin Mevcut Durumunun Değişmemesi Halinde Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Böyle bir durumla karşılaşmadım	11	42.30
Veli ile görüşürüm	6	23.07
Rehber öğretmen ile görüşürüm	6	23.07
Kullandığım yöntemi değiştiririm	6	23.07
Kaynaştırma öğrencisi olan bir meslektaşına danışırım	2	7.69

Destek eğitim odasından yararlanırım	2	7.69
Farklı bir sınıfa yönlendirilmesini sağlarım	1	3.84
Toplam	34	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'inin vermiş olduğu cevaplardan öğrencinin mevcut durumunda değişiklik yaşanmaması şeklinde bir durumla karşılaşmadıkları anlaşılmıştır.

6 öğretmen “Veli ile görüşürüm.” cevabını vermiştir.k18 kodlu öğretmenin “Velisi ile görüştüm cihazında bir sıkıntı varmış bir daha doktora götüreceklermiş. Fiziksel engelden dolayı sorun yaşıyor yani.” cevabından mevcut durumun değişmemesi durumuyla karşılaştığı ve bu durum karşısında veli ile görüşerek sorunu çözmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. k21 kodlu öğretmenin “Yani aksi bir durum yaşamadık. Yaşamış olsaydık rehberlik hocamıza danışırdı, aile ile görüşmeler yapardım.” şeklinde vermiş olduğu cevaptan öğrencinin mevcut durumunun değişmemesi şeklinde bir durumla karşılaşmadığı ancak karşılaşması durumunda aile ile görüşme yapacağı anlaşılmaktadır.

“Rehber öğretmen ile görüşürüm.” cevabını veren 6 öğretmenden k4 kodlu öğretmen “Rehberlik öğretmenimizle görüşüp öğrencimde ne gibi bir sorun var onu öğrenmeye çalışıyorum. Problem belirlendikten sonra ona göre çözmeye çalışıyorum.” ifadesiyle sorunun çözümü için rehber öğretmen ile görüştüğünü ve görüşme sonucuna göre sorunu çözmeye çalıştığını belirtmiştir.

Katılımcıların 6'sı “Kullandığım yöntemi değiştiririm.” şeklinde görüş bildirmiştir.k10 kodlu öğretmen “Yöntemimi değiştiririm yani eğer anlamadıysa aynı yöntemde ısrar etmenin anlamı yok. Demek ki o yöntem faydalı olmamıştır.” diyerek böyle bir durumla karşılaşması halinde kullandığı yöntemi değiştireceğini ifade etmiştir.

2 öğretmen “Kaynaştırma öğrencisi olan bir meslektaşına danışırım.” demiştir. k11 kodlu öğretmen “Diyelim ki ben o çocuğa verimli olamadım bu tip öğrencisi olan başka bir öğretmen arkadaşım ile diyaloga geçerim.” cevabıyla öğrencisinin mevcut durumunda değişiklik gözlemlemediği zaman kaynaştırma öğrencisi olan bir meslektaşından yardım isteyeceğini dile getirmiştir.

Destek eğitimi odasından yararlanacağını söyleyen 2 öğretmenden k24 kodlu öğretmen “Çok da fazla bir şey yapamıyorsunuz çünkü bu sınıfta çok uzun süre vakit harcanması gereken bir konu onun destek eğitimde birebir çalışılması lazım. 21 kişilik sınıf 1 de özel bir öğrenci olunca birebir ilgilenme durumu pek olmuyor açıkçası destek eğitim odalarında sağlanabilir bu.” ifadesiyle öğrencisi ile sınıfta birebir ilgilenme durumunun olmaması sebebiyle destek eğitim odasında öğrencisi ile birebir ilgilenerek durumun düzeltilebileceğini dile getirmiştir.

k25 kodlu öğretmen “Böyle bir şeyle karşılaşsam hem baba olarak hem öğretmen olarak buna bir müdahalede bulunmam gerekir. Okul müdürüyle görüşüp farklı sınıf ortamlarının da denenmesini isterim.” ifadesiyle böyle bir durumla karşılaşması halinde okul müdürüyle görüşüp farklı sınıf ortamında eğitim görmesini isteyeceğini belirtmiştir.

4.1.13.Kaynaştırma Öğrencisinin Başka Okul Ya Da Kuruma Yönlendirilmesi Durumunda Yapılan Uygulamalar

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Kaynaştırma öğrencisinin başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesi gerektiğinde nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

1. Rehber öğretmen ile görüşürüm
2. Yönlendirme yapmamı gereken bir durumla karşılaşmadım
3. Okul idaresi ile görüşürüm
4. Veli ile görüşürüm
5. Benim yönlendirme yapmak gibi bir yetkim yok

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin sorulan soruya vermiş oldukları cevapların frekans dağılımı gösterilmektedir.

Tablo-15 Kaynaştırma Öğrencisinin Başka Okul Ya Da Kuruma Yönlendirilmesi Durumunda Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamalar

Madde	f	%
Rehber öğretmen ile görüşürüm	15	57.69
Yönlendirme yapmamı gereken bir durumla karşılaşmadım	7	26.92
Okul idaresi ile görüşürüm	6	23.07
Veli ile görüşürüm	5	19.23
Benim yönlendirme yapmak gibi bir yetkim yok	3	11.53
Toplam	36	100

“Rehber öğretmen ile görüşürüm.” cevabını veren 15 öğretmenden k2 kodlu öğretmen “Öyle bir şey gerekmedi gerektiğinde rehber hocamızdan yardım alırım.” diyerek öğrencinin başka kuruma ya da okula yönlendirilmesi gereken bir durumunun olmadığını olduğu durumda ise rehber öğretmenden yardım alacağını dile getirmiştir. k24 kodlu öğretmen “Bu kısımda refere etmemiz gerekiyor. Siz rehber öğretmene, rehber öğretmen okul idaresine şeklinde ilerliyor. Hiyerarşi olduğu için çok da bizimle alakalı bir süreç değil.” ifadesiyle yönlendirme sürecinin sınıf öğretmeniyle alakalı bir durum olmadığını sürecin rehber öğretmenle başlayarak devam ettiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7’si “Yönlendirme yapmamı gereken bir durumla karşılaşmadım.” şeklinde cevap vermişlerdir.

6 öğretmen “Okul idaresi ile görüşürüm.” yanıtını vermiştir. k11 kodlu öğretmenin “Okul idaresine başvururum.” ve k13 kodlu öğretmenin “Okul idaresi yardımcı olur diye düşünüyorum.” şeklinde vermiş oldukları cevaplardan öğrencinin başka bir okul ya da kuruma yönlendirilmesinin gerektiği bir durumda okul idaresine başvuracakları anlaşılmaktadır.

Veli ile görüşeceğini belirten 5 öğretmenden k1 kodlu öğretmenin “Öğrenciyi sürekli hastaneye yönlendiriyoruz. Öncelikle veliyi çağırdık. Ben, rehber öğretmen ve veli konuştuk. Veli hastaneden randevu aldı ve iki haftada bir düzenli olarak

hastaneye gidiyor.” yanıtından öğrencinin farklı bir kuruma yönlendirilmesi gereken bir durumla karşılaştığı bu durumda rehber öğretmen ile birlikte veli ile görüşerek süreci başlattıkları anlaşılmaktadır. k12 kodlu öğretmen “Aileyle iletişime geçiyoruz. Zaten bizim direkt göndermek gibi bir şansımız yok maalesef.” ifadesiyle öğrenciyi direkt yönlendirmek gibi bir yetkisinin olmadığını ve aile ile iletişime geçtiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden 3’ü öğrenciyi farklı bir okul ya da kuruma yönlendirmek gibi bir yetkilerinin olmadığını belirtmiştir. k14 kodlu öğretmen “Benim bildiğim kadarıyla benim başka bir kuruma sevk etme gibi bir durumum yok. En fazla sınıf ortamında öğrenmesini zorlaştıracak şeyler olduğunda müdahale ederim.” diyerek öğrenciyi sevk etmek gibi bir yetkisinin olmadığını belirtmiştir.

4.1.14.Kaynaştırma Öğrencisinin Kullandığı Alet Ya Da Cihazın Olup Olmaması Durumu

Sınıf öğretmenlerine yöneltilen 14 numaralı soruya alınan cevaplar şu şekildedir:

1. Hayır, kullanmıyor
2. Kullanıyor olsaydı bilgi edinirdim
3. Evet, kullanıyor
4. Evet, kullanımını biliyorum

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin “Kaynaştırma öğrencisinin özel gereksiniminden dolayı kullandığı alet veya cihaz varsa bunların kullanımını öğrendiniz mi?(Yoktu cevabı gelirse) Olduğu durumda bilgi edinir misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtların frekans dağılımı gösterilmiştir.

Tablo-16 Kaynaştırma Öğrencisinin Alet Ya Da Cihaz Kullanma Durumu

Madde	f	%
Hayır, kullanmıyor	21	80.76
Kullanıyor olsaydı bilgi edinirdim	21	80.76
Evet, kullanıyor	5	19.23

Evet, kullanımını biliyorum	5	19.23
Toplam	52	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21'i kendilerine yöneltilen soruya “Hayır, kullanmıyor.” şeklinde cevap vermiştir.

21 öğretmen “Kullanıyor olsaydı bilgi edinirdim.” demiştir. k9 kodlu öğretmenin “Öğrenirdim. Çünkü bu bir ihtiyaç. Biz onunla sürekli bir sınıfta durduğumuz için bozursa bir şey olsa ben yardımcı olacağım.” k11 kodlu öğretmenin “Kullanıyor olsaydı önce ben öğrenirdim o alet nasıl kullanılıyor diye. Diğer çocuklara da o alete zarar vermemeleri gerektiğini anlattırdım.” ve k26 kodlu öğretmenin “Olsaydı aile bu durumu daha iyi bildiği için önce aileden bilgi edinirdim ve araştırma yapıp onun kullanımında ona yardımcı olurdu.” şeklinde vermiş oldukları yanıtlardan öğrencinin kullandığı aletin kullanımı hakkında bilgi edinecekleri anlaşılmıştır.

Katılımcılardan 5'i sorulan soruya “Evet, kullanıyor.” cevabını vermiştir.

“Evet, kullanımını biliyorum.” cevabını veren 5 öğretmenden k18 kodlu öğretmenin “Var işitme engelli olan işitme cihazı kullanıyor. Hiç bilgin yoktu ama öğrendim ben de.” ve k22 kodlu öğretmenin “Var, işitme cihazı. Kullanımı ile ilgili bilgi sahibiyim, sürekli kontrol ediyorum.” cevaplarından öğrencilerinin özel durumlarından dolayı kullanmış oldukları bir cihaz olduğu ve öğretmenlerin de bu cihazın kullanımı hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.15.BEP Geliştirme Birimince Alınan Kararların Takibinin Yapılması

Öğretmenler BEP Geliştirme Birimince alınan kararların takibinin yapılması ile ilgili soruya farklı yanıtlar vermişlerdir.

1. Rehber öğretmenin görevidir
2. Okul müdürünün görevidir
3. Sınıf öğretmenin görevidir
4. BEP Geliştirme Biriminin görevidir

5. RAM'ın görevidir
6. Velinin görevidir

Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin frekans dağılım tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo-17 BEP Geliştirme Birimince Alınan Kararların Takibi Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri

Madde	f	%
Rehber öğretmenin görevidir	12	46.15
Okul müdürünün görevidir	11	42.30
Sınıf öğretmenin görevidir	11	42.30
BEP Geliştirme Biriminin görevidir	3	11.53
RAM'ın görevidir	3	11.53
Velinin görevidir	3	11.53
Toplam	43	100

“Rehber öğretmenin görevidir.” diyen 12 öğretmenden k4 kodlu öğretmen “Öğretmenler olarak bizler kararları uygulama konusunda görevliyiz takibini yapmak da bence rehber öğretmenin görevi olmalı.” şeklinde cevap vererek alınan kararların takibini yapma görevinin rehber öğretmende olduğunu dile getirmiştir. k8 kodlu öğretmen “Rehber öğretmenin görevi olmalı zaten çünkü bu konuya en hâkim olan o yani.” diyerek konuya daha hâkim olmasından dolayı rehber öğretmenin görevi olması gerektiğinin söylemiştir. k18 kodlu öğretmen ise “Normalde bana kalmış ama rehber öğretmenimizin de takip etmesi gerekiyor. Ama sınıf öğretmeni olarak ben yapıyorum.” ifadesiyle takibi rehber öğretmenin yapması gerektiğini ancak kendisinin yaptığını belirtmiştir.

11 öğretmen “Okul müdürünün görevidir.” cevabını vermiştir. k9 kodlu öğretmen “Müdür ve ben takip edeceğim. İşbirliği içinde olmalı. Ben uygulayacağım takibi de müdür yapacak.” cevabıyla uygulamayı kendisinin yapması takibi ise okul

müdürünün yapması gerektiğini dile getirmiştir. k11 kodlu öğretmen “Bence onu idare takip etmelidir. Müdür yardımcısı da değil müdür bey takip etmeli. Müdür bey aylık olarak da bu çocuğu gözlemlemeli. Derse de katılmalı ayrıca yanına alıp da ilgilenmeli.” diyerek takibi okul müdürünün yapması gerektiğini gerekirse öğrenciyi takip etmesi ve derse katılarak öğrenci ile ilgilenmesi gerektiğini belirtmiştir. k25 koldu öğretmenin “BEP geliştirme başkanı olarak okul müdürünün görevidir.” cevabından da takibi yapmanın müdürün görevi olduğunu söylediği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin 12’si “Sınıf öğretmenin grevidir.” şeklinde görüş bildirmiştir. k6 kodlu öğretmenin “Onu en çok gören ben olduğum için benim yani öğretmenin görevidir bence.” cevabından takibi yapma görevinin sınıf öğretmeninde olduğu anlaşılmaktadır. k19 kodlu öğretmen “Takibini yapmak benim görevim. Okulda herhangi birinin görevi değildir. Uzman olmadığı için takibini ben yapıyorum, görev bana düşüyor.” diyerek konu ile ilgili bir uzman olmadığı için takibi kendisinin yaptığını söylemiştir. k21 kodlu öğretmen ise “İlk önce tabi ki sınıf öğretmeni takip etmeli. Sonra da sınıf öğretmeni bir aksaklık olursa okul idaresine bunu bildirmeli.” ifadesiyle takibi sınıf öğretmenin yapması gerektiğini bir aksaklık yaşandığında okul idaresine bildirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü “BEP Geliştirme Biriminin görevidir.” şeklinde yanıt vermiştir. k2 kodlu öğretmenin “Bence komisyonun görevi.” k13 kodlu öğretmenin “Bence yine BEP Geliştirme Birimi’nin görevidir kararı almak onların görevi takibi yapmak da onların görevidir diye düşünüyorum.” ve k26 kodlu öğretmenin “Alınan kararlar BEP Geliştirme Birimi tarafından uygulanıp uygulanmadığı takip edilebilir.” cevaplarından takibi yapmak görevinin BEP Geliştirme Biriminde olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

3 öğretmen “RAM’ın görevidir.” şeklinde görüş belirtmiştir. k3 kodlu öğretmenin “Bence RAM’ın görevi olmalıdır.” ve k15 kodlu öğretmenin “RAM’dan da ara sıra gelip kontrol etmeleri lazım.” ifadelerinden RAM’ın görevi olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. k23 kodlu öğretmenin ise “Bu genelde RAM’ın görevi. Oraya da gidiyor çocuk orda da takip ediyorlar.” şeklinde vermiş olduğu cevaptan alınan kararların takibinin RAM’ın görevi olduğu ve öğrencilerin RAM’a giderek de takip edildikleri anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili sorulan soruya 3 öğretmen ise “Velinin görevidir.” yanıtını vermiştir. k7 kodlu öğretmen “Başta velinin sonra öğretmenin ve okul idaresinin görevidir. Çünkü sorumluluk 3 kişide.” Diyerek takip görevin ilk olarak velide olduğunu ifade etmiştir.

4.1.16.Öğretmenlerin Görüş Ve Önerileri

Araştırmanın son sorusunda öğretmenlere uygulamada gördükleri eksik ve yanlışlar ile bunların nasıl giderilmesi gerektiği ile ilgili görüş ve önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

1. Sınıf mevcutlarının azaltılması lazım
2. Öğrencilerin özel eğitim öğretmenleriyle birebir eğitim görmeleri lazım
3. Destek eğitim odaları olmalı
4. Veli işbirliği olmalı ve veliler bilgilendirilmeli
5. Tespit sürecine özen gösterilmeli
6. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli
7. Materyal ve kaynak kitap desteği sağlanmalı
8. Üniversitelerde teorik değil uygulamaya yönelik dersler verilmeli
9. Uygulamanın takibinin iyi yapılması lazım
10. Rehber öğretmenler sınıf öğretmenlerine rehberlik yapmalı
11. Öğretmen ile öğrencinin kaynaşması birbirini iyi tanınması lazım
12. Öğrencilerin özel durumuna göre eğitim süreleri belirlenmeli
13. Gördüğüm bir eksiklik yok

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin sorulan soruya vermiş oldukları cevapların frekans dağılımı gösterilmiştir.

Tablo-18 Öğretmenlerin Görüş ve Önerileri

Madde	f	%
Sınıf mevcutlarının azaltılması lazım	7	26.92
Öğrencilerin özel eğitim öğretmenleriyle birebir eğitim görmeleri lazım	6	23.07

Destek eğitim odaları olmalı	5	19.23
Veli işbirliği olmalı ve veliler bilgilendirilmeli	5	19.23
Tespit sürecine özen gösterilmeli	4	15.38
Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalı	3	11.53
Materyal ve kaynak kitap desteği sağlanmalı	3	11.53
Üniversitelerde teorik değil uygulamaya yönelik dersler verilmeli	2	7.69
Uygulamanın takibinin iyi yapılması lazım	2	7.69
Rehber öğretmeneler sınıf öğretmenlerine rehberlik yapmalı	1	3.84
Öğretmen ile öğrencinin kaynaşması birbirini iyi tanıması lazım	1	3.84
Öğrencilerin özel durumuna göre eğitim süreleri belirlenmeli	1	3.84
Gördüğüm bir eksiklik yok	1	3.84
Toplam	41	100

Görüşme yapılan öğretmenlerden 7'si "Sınıf mevcutlarının azaltılması lazım." ifadesini kullanmışlardır. k3 kodlu öğretmen "Kaynaştırma öğrencisine daha fazla vakit ayırabilmek için sınıf mevcutlarının daha az olması lazım." şeklinde konuşarak kaynaştırma öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilmek için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini söylemiştir. k4 kodlu öğretmen ise "Birinci sorun zaman yetmiyor. Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıf mevcudun az olması gerekiyor ki öğretmen bütün sınıfa yetebilsin." ifadesiyle zamanın yetersiz olduğunu bu sebepten sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

6 öğretmen "Öğrencilerin özel eğitim öğretmenleriyle birebir eğitim görmeleri lazım." yanıtını vermiştir. k15 kodlu öğretmen konu ile ilgili "Bence bunların ayrı sınıflarda özel eğitim öğretmenleriyle birebir çalışmaları gerekiyor. Tamam, kaynaştırma olmaları güzel. Ama belirli derslerde mesela beden, resim, müzik derslerinde sınıfa girip diğer derslerde özel eğitim öğretmenleriyle birebir çalışarak eğitim almaları lazım. Çünkü biz sınıf öğretmeni olarak bir taraftan onlarla ve diğer öğrencilerle ilgilenemiyoruz. Bu çocuklar özel ilgi istiyorlar." ifadesini kullanarak kaynaştırma öğrencileriyle yeterince ilgilenemediklerini bu sebepten

kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim öğretmenlerinden birebir eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir.

“Destek eğitim odaları olmalı.” cevabını veren 5 öğretmenden k12 kodlu öğretmen “Kaynaştırma eğitimi çocuğun sosyalleşmesi için yapılan bir çalışma ya bana kalırsa çocuğun eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için destek eğitiminden yararlanmalı. Sadece ifade beceri derslerinde sınıfta bulunursa çok daha etkili olacaktır. Çünkü ben o çocukla ilgilenmek için diğer çocuklarla ilgilenemiyorum. Benim yapabileceğim en fazla 10 dakikadır onda da etkinlik vs verip ilgileniyorum. Kalan sürede çocuk sıkılıyor çünkü sürekli birebir ilgilenilmek istiyor. Bu yüzden eğitsel olan kısımda mutlaka birebir ilgilenilmeli destek eğitim almalı.” şeklinde konuşarak kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerinin karşılanması için destek eğitimin kullanılması gerektiğini, öğrencinin sosyalleşmek için sınıf ortamına gelmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden 5’i “Veli işbirliği olmalı ve veliler bilgilendirilmeli.” cevabını vermiştir. k5 kodlu öğretmen “Ne yazık ki başka sınıflarda gördüğüm en büyük eksiklik veli duyarsızlığı. Saldım çayıra Mevla’m kayıra şeklinde yapılıyor sadece öğretmene bırakılıyor en büyük eksiklik veli. Velinin çok bilinçli olması lazım, çocuğunun eksikliğini görmesi lazım, bunu uzman kişilerle konuşması lazım. Buradaki en büyük problem velinin eğitim durumu benim gördüğüm en büyük eksiklik bu. Veli ayağında çok büyük bir eksiklik var.” ifadesini kullanarak velinin duyarsız olduğunu bunun büyük bir eksiklik olduğunu dile getirmiştir.

“Tespit sürecine özen gösterilmeli.” diyen 4 öğretmenden k23 kodlu öğretmen “Farklı problemleri olan öğrenciler var ama onlar dikkate alınmadığı için kaynaştırma öğrencisi mi değil mi, davranış problemi var mı yok mu, ders noktasında isteksiz mi değil mi bunu algılayabilmiş değiliz. Çoğu tembel diye nitelendirdiğimiz çocuğun aslında sorunun ne olduğunu araştırmıyoruz. Çocukların durumundan haberdar değiliz, onları fark etme konusunda eksiklerimiz var.” şeklinde konuşarak öğrencilerin fark edilmesi konusunda eksiklikler olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerde 3’ü “Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalı.” ifadesini kullanırken k4

kodlu öğretmen “Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenin kaynaştırma konusunda hakikaten eğitim alması gerekiyor. Ben de eğitimler aldım ama sadece slaytlar üzerinden verildi bu eğitimler. Sene başı ve sene sonunda öğretmenlere verilen seminerlerde bu konuya dair seminerler verilmeli bence. Ve bu seminerleri kesinlikle alanında uzman kişiler vermeli çünkü hakikaten bu konuda çok eksikiz ve o çocukları kaybediyoruz.” şeklinde konuşarak öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitimler, seminerler verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

3 öğretmen “Materyal ve kaynak kitap desteği sağlanmalı.” cevabını vermiştir. k10 kodlu öğretmen “Materyal olarak sadece ben hazırlıyorum. Benim hazırlamam yerine kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim tarafından gönderilse. Çünkü ben hem normal öğrenciler için hazırlıyorum hem de onun için. Uzmanlar tarafından hazırlanan materyaller olursa onları kullanmak öğretmenler için daha etkili olur.” diyerek uzmanlar tarafından hazırlanan materyallerin kaynaştırma öğrencileri için kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan 2’si “Üniversitelerde teorik değil uygulamaya yönelik dersler verilmeli.” demiştir. k3 kodlu öğretmenin “Üniversitede aldığımız özel eğitim dersleri teorik olarak değil de daha çok uygulamaya yönelik verilmeli.” ifadesinden üniversitelerde verilen eğitimin uygulamaya yönelik verilmesi gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

“Uygulamanın takibinin iyi yapılması lazım.” şeklinde konuşan 2 öğretmenden k25 kodlu öğretmen “Kaynaştırma eğitiminin sırf plan üzerinde kaldığını da düşünüyorum evet bir BEP hazırlanıyor sene sonunda da bir değerlendirme yapılıyor ama bunlar sadece yazıda oluyor. Extra bir çaba verilmiyor o çocuk için. Kaynaştırma eğitime tabi olan çocuğun özel eğitime ihtiyacı var az da olsa derslerde onunla özel ilgilenilmeli. Bunun ne kadar yapıldığı ile ilgili bir şeyler yapılmalı.” diyerek uygulanan eğitimin sadece plan üzerinde kaldığını ve takibinin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

k1 kodlu öğretmen “Rehber öğretmenler de bu konuda sınıf öğretmenlerine rehberlik yapmalı.” ifadesi ile rehber öğretmenlerinin öğretmenlere kaynaştırma konusunda rehberlik yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

k11 kodlu öğretmen “Bence kaynaştırma öğrencisi ile öğretmeni okul başlamadan önce kaynaşmalı. Öğretmen onu gerek aile ortamında gerek sosyal ortamında inceleyip tanımalı. Öğretmen öğrencinin durumunun neden olduğunu ve mevcut durumunu öğrenmeli.” diyerek kaynaştırma öğrencisi ile öğretmenin birbirlerini tanımaları ve birbirleriyle kaynaşmaları gerektiğini ifade etmiştir.

k13 kodlu öğretmen “Ben kendi öğrencim adına konuşacak olursam o bir sinir hastası. Ve çok fazla sınıf ortamında kalıyor. Öğleden sonra krizleri daha da artıyordu mesela. Çünkü sınıf çok kalabalık ve artık sıkılıyor çocuk. Diğer çocuklarla aynı seviyede dayanamıyordu bu sürece. Kısacası her öğrencinin mevcut durumuna göre kaynaştırma süresi belirlenmeli.” yanıtıyla öğrencilerin mevcut durumuna göre eğitim sürelerinin belirlenmesi gerektiğini söylemiştir.

k21 kodlu öğretmen ise “Açıkçası benim gördüğüm bir hata ya da eksiklik yok.” ifadesiyle yetinmiştir.

4.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin “Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği” nden elde ettikleri puan ortalamaları bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Bu bağımsız değişkenler aşağıdaki gibi alt boyutlar halinde incelenmiştir:

- **Birinci Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- **İkinci Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile medeni durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- **Üçüncü Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sahibi olma durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- **Dördüncü Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile ailelerinde engelli birey olma durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- **Beşinci Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile bugüne kadar kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- **Altıncı Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sayıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- **Yedinci Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile yaşları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- **Sekizinci Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- **Dokuzuncu Alt Problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo-19 Katılımcıların Ölçek Faktörlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Faktörler	N	Minimum	Maximum	X	Ss
Zaman ve Eğitimde Kalite	220	9,00	37,29	21,68	6,973
Başarıya Yönelik Tutum	220	3,00	15,00	9,22	2,429
Korunmaya Yönelik Tutum	220	3,00	15,00	7,93	2,726
Sınıf Yönetimi	220	5,00	25,00	17,20	3,978
Branşa Yönelik Tutum	220	2,00	10,00	6,71	2,021
Toplam Tutum Puanı	220	22,00	100,00	62,76	14,692

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 20, 21, 22, 23, 24 ve 25’te belirtilmiştir.

Tablo-20 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	Sıra toplamı	U	p
Kadın	152	21,65	16791	5163	.991
Erkek	68	21,73	7519		

P>0,05

Tablo incelendiği zaman, katılımcıların cinsiyetlerine göre zaman ve eğitimde kalite faktöründen benzer puanlar elde ettikleri ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir (p>0,05). Bunun sebebi olarak da kadın ve erkek öğretmenlerin benzer sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik eğitim ortamlarında eğitim görmeleri olduğu düşünülmektedir.

Tablo-21 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	9,25	16960	5004	.705
Erkek	68	9,16	7350		

P>0,05

Öğretmenlerin başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin benzer ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin başarıya yönelik tutum faktörü puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı gözlenmiştir (p>0,05). Bunun sebebi olarak da hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okulların benzer özelliklerde olduğu düşünülmektedir.

Tablo-22 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	7,83	16450,50		
				4822,5	.426
Erkek	68	8,16	7859,50		
p>0,05					

Tablo incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ama öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri ortalama puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo-23 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	17,40	17394,50		
				4569,50	.169
Erkek	68	16,75	6915,50		
p>0,05					

Erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi faktöründe kadınlara oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülse de bu faktör ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05). Bu sonucun ortaya çıkmasında hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin yükseköğretim sürecinde almış oldukları sınıf yönetimi eğitiminin benzer düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Tablo-24 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cinsiyet	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	152	6,67	16634,50		
				5006,50	.708
Erkek	68	6,82	7675,50		

$p>0,05$

Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin benzer tutum puanlarına sahip olduğunu gösteren bu tabloda öğretmenlerin branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna sebep olarak da kadın ve erkek öğretmenlerin branş bazında benzer yeterliliklere sahip oldukları gösterilebilir.

Tablo-25 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Cinsiyetlerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	152	62,82	14,43			
				218	,080	.936
Erkek	68	62,64	15,37			

$p>0,05$

Kadın ve erkek öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam tutum puanlarının birbirine oldukça yakın olduğunu gösteren bu tabloda, öğretmenlerin cinsiyetleri ile toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir ($p>0,05$). Bu sonucun meydana gelmesinde hem kadın hem de erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair almış oldukları eğitim ile benzer bilgi ve beceri düzeyine sahip oldukları düşünülmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile medeni durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 26, 27, 28, 29, 30 ve 31’de belirtilmiştir.

Tablo-26 Öğretmenlerin Zaman ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Medeni Durum	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evli	126	22,88	15365	4480	.002*
Bekâr	94	20,06	8945		

*P<0,05

Tablo incelendiğinde bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile medeni halleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Buna sebep olarak da bekâr öğretmenlerin günlük hayattaki sorumluluklarının daha az olmasından dolayı zaman yönetimi konusunda daha başarılı oldukları gösterilebilir.

Tablo-27 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Medeni Durum	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evli	126	9,42	14702,50	5142,50	.092
Bekâr	94	8,96	9607,50		

P>0,05

Tabloda bekâr öğretmenlerin başarıya yönelik tutumlarının evli öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri ortalama puanlar ile medeni halleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p>0,05$). Başarıya götüren faktörün öğretmenlerin medeni halleri değil de öğrencilerin sahip oldukları akademik beceriler olduğu düşünülmektedir.

Tablo-28 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Karşılaştırılması

Medeni Durum	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evli	126	8,51	15687	4158	.000*
Bekâr	94	7,15	8623		

* $P<0,05$

Tablo incelendiğinde bekâr öğretmenlerin korunmaya yönelik tutumlarının evli öğretmenlerden daha olumlu olduğu ve öğretmenlerin korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanlar ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p<0,05$).

Tablo-29 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Karşılaştırılması

Medeni Durum	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evli	126	17,75	15098,50	4746,50	.012*
Bekâr	94	16,45	9211,50		

* $P<0,05$

Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla sınıf yönetimi faktöründe daha olumlu tutuma sahip olduklarını gösteren bu tabloda öğretmenlerin medeni halleri ile

sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p<0,05$).

Tablo-30 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Medeni Durum	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evli	126	6,89	14683,50	5161,50	.099
Bekar	94	6,47	9626,50		
$p>0,05$					

Tablo incelendiğinde bekâr öğretmenlerin branşa yönelik tutumlarının evli öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puanlar ile medeni halleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin branşa yönelik tutumlarını etkileyen faktörün medeni durumlarının olmadığı, öğretmenlerin branş bazında benzer yeterliliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Tablo-31 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Medeni Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Medeni Durum	N	X	Ss	Sd	t	p
Evli	126	65,45	14,28	218	3,246	.001*
Bekâr	94	59,12	14,51			

* $P<0,05$

Tabloya bakıldığında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları ve öğretmenlerin toplam tutum puanları ile medeni halleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu durumun ortaya çıkmasında evli öğretmenlerin çocuk sahibi olmaları,

sorumluluklarının bekâr öğretmenlere oranla daha fazla olması, bekâr öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda daha başarılı olmaları gösterilebilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sahibi olma durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 32, 33, 34, 35, 36 ve 37’de belirtilmiştir.

Tablo-32 Öğretmenlerin Zaman ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Durumu	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	86	23,73	11179	4086	.000*
Hayır	134	20,36	13131		

*P<0,05

Tablo incelendiğinde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olan öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları ve öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puanlar ile çocuk sahibi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu duruma sebep olarak da çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin zaman yönetimi konusundaki becerilerinin daha iyi olduğu düşünülmektedir.

Tablo-33 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Durumu	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	86	9,35	9877	5388	.413
Hayır	134	9,14	14433		

$p>0,05$

Çocuk sahibi olan öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin başarıya yönelik tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğunu gösteren tabloda, öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile çocuk sahibi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo-34 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Durumu	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	86	8,63	10987,50	4277,50	.001*
Hayır	134	7,49	13322,50		

* $P<0,05$

Tabloya bakıldığında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olan öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları ve öğretmenlerin korunmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sahibi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo-35 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Durumu	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	86	17,60	10127	5138	.174
Hayır	134	16,94	14183		
p>0,05					

Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olan öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip olduklarını gösteren bu tabloda öğretmenlerin sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puanlar ile çocuk sahibi olmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo-36 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Durumu	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	86	6,95	10133	5132	.166
Hayır	134	6,56	14177		
p>0,05					

Tablo incelediğinde çocuk sahibi olan öğretmenler ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalama tutumlarının benzer olduğu ve öğretmenlerin çocuk sahibi olmaları ile bu faktör arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo-37 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Durumu	N	X	Ss	Sd	t	p
Evet	86	66,27	14,51			
				218	2,887	.004*
Hayır	134	60,51	14,40			

*P<0,05

Tablo incelendiğinde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin toplam tutum ölçeğine göre çocuk sahibi olan öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları ve çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile ailelerinde engelli birey olma durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 38, 39, 40, 41, 42 ve 43’te belirtilmiştir.

Tablo- 38 Öğretmenlerin Zaman ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Birey	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	11	21,64	1200		
				1134	.940
Hayır	209	21,68	23110		

$p>0,05$

Ailesinde engelli birey bulunan öğretmenler ile engelli birey bulunmayan öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo-39 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Birey	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	11	8,90	1134,50	1068,50	.691
Hayır	209	9,24	23175,50		
$p>0,05$					

Tabloya bakıldığında ailesinde engelli birey bulunan öğretmenlerin başarıya yönelik tutumlarının ailesinde engelli birey bulunmayan öğretmenlere oranla daha olumlu çıktığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo-40 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Birey	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	11	8,63	1387,50	977,50	.400
Hayır	209	7,90	22922,50		
$p>0,05$					

Tablo incelendiğinde ailesinde engelli birey bulunan öğretmenler ile ailesinde engelli birey bulunmayan öğretmenlerin korunmaya yönelik tutum faktörü puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo-41 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Birey	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	11	17,36	1302,50	1062,50	.671
Hayır	209	17,19	23007,50		
p>0,05					

Ailesinde engelli birey bulunan öğretmenler ile ailesinde engelli birey bulunmayan öğretmenlerin tutum puanlarının benzer olduğunu gösteren tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile ailesinde engelli birey bulunma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0,05).

Tablo-42 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Birey	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	11	7,09	91324	1041	.594
Hayır	209	6,69	22986		
p>0,05					

Tabloda ailesinde engelli birey bulunmayan öğretmenlerin ailesinde engelli birey bulunan öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülse de öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile aile içerisinde engelli birey bulunma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo-43 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Aile İçerisinde Engelli Birey Bulunması Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Birey	N	X	Ss	Sd	t	p
Evet	11	63,64	16,29			
				218	,203	.839
Hayır	209	62,72	14,64			
p>0,05						

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarını gösteren tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile aile içerisinde engelli birey bulunması durumlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile bugüne kadar kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 44, 45, 46, 47, 48 ve 49’da belirtilmiştir.

Tablo- 44 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Öğrenci	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	117	21,75	12627		
				5724	.784
Hayır	100	21,74	11026		
p>0,05					

Öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu bu tabloda, öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile bu zamana kadar engelli öğrencileri olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo-45 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Öğrenci	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	117	9,45	13280	5323	.249
Hayır	100	9,01	10373		

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde bu zamana kadar engelli öğrencisi olmayan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu zamana kadar engelli öğrencisi olma durumları ile başarıya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-46 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Öğrenci	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	117	7,92	12661	5757	.841
Hayır	100	8,01	10992		

$p>0,05$

Tabloda bu zamana kadar engelli öğrencisi bulunan öğretmenlerin korunmaya yönelik tutumlarının bu zamana kadar engelli öğrencisi olmayan öğretmenlere oranla

daha olumlu çıktığı görülürken öğretmenlerin aynı faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile bu zamana kadar engelli öğrencisi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo-47 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Öğrenci	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	117	17,56	13392,50	5210,50	.164
Hayır	100	16,88	10260,50		

$p>0,05$

Bu zamana kadar engelli öğrencisi olmayan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu gösteren tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu zamana kadar engelli öğrencisi olma durumları ile sınıf yönetimi faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-48 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Öğrenci	N	X	Sıra Toplamı	U	p
Evet	117	6,64	12521	5618	.610
Hayır	100	6,82	11132		

$p>0,05$

Öğretmenlerin branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarının benzer olduğu bu tabloda öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile bu zamana kadar engelli öğrencisi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo-49 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Bu Zamana Kadar Engelli Öğrencisi Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Engelli Öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
Evet	117	63,33	14,68			
				215	,442	.659
Hayır	100	62,46	14,31			

p>0,05

Tablo incelendiğinde bu zamana kadar engelli öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip oldukları görülürken öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları ile bu zamana kadar engelli öğrencisi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sayıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 50, 51, 52, 53, 54 ve 55’te belirtilmiştir.

Tablo-50 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	X	Sıra Toplamı	U	p
1-2 çocuk	56	22,93	2047		
				277	.118
3 ve üzeri çocuk	13	26,30	581		

p>0,05

Tabloda öğretmenlerin çocuk sayıları ile zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-51 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	X	Sıra Toplamı	U	p
1-2 çocuk	56	9,30	2149,50	379,50	.953
3 ve üzeri çocuk	13	9,46	478,50		
$p>0,05$					

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin, başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ile çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo-52 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	X	Sıra Toplamı	U	p
1-2 çocuk	56	8,29	2100	330	.428
3 ve üzeri çocuk	13	8,92	528		
$p>0,05$					

Öğretmenlerin korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ile çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo-53 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	X	Sıra Toplamı	U	p
1-2 çocuk	56	17,59	2138		
				368	.819
3 ve üzeri çocuk	13	18,00	490		
p>0,05					

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çocuk sayıları ile sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-54 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	X	Sıra Toplamı	U	p
1-2 çocuk	56	6,72	2107,50		
				337,50	.493
3 ve üzeri çocuk	13	7,30	520,50		
p>0,05					

Tabloda öğretmenlerin branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ile çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-55 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Çocuk Sayıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	X	Sıra Toplamı	U	p
1-2 çocuk	56	64,85	2072,50		
				302,50	.235
3 ve üzeri çocuk	13	70,00	555,50		
p>0,05					

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çocuk sayıları ile tutum ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>0,05).

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile yaşları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 56, 57, 58, 59, 60 ve 61’de belirtilmiştir.

Tablo-56 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YAŞ	N	X	Ss	F	p	Fark
(1)22-28 yaş	127	19,98	6,83			
(2)29-35 yaş	61	23,72	6,94	6,354	.000*	1-2
(2)36-42 yaş	22	24,63	6,27			1-3
(4)43+ yaş	8	24,34	4,59			

*P<0,05

Tablo incelendiğinde 22-28 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşları ile zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05). Bu farklılığın ortaya

çıkmasında, genç öğretmenlerin yeni eğitim sistemine uygun lisans eğitimi almış oldukları düşünülmektedir.

Tablo-57 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YAŞ	N	X	Ss	F	p
22-28 yaş	127	9,07	2,44		
29-35 yaş	61	9,47	2,61	,526	.665
36-42 yaş	22	9,31	1,96		
43+ yaş	8	9,79	1,64		

$p>0,05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin benzer ortalama puanlara sahip olduklarını gösteren bu tabloda, öğretmenlerin başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin yaşlarının başarıya yönelik tutum üzerinde etkili bir rol oynamadığı düşünülmektedir.

Tablo-58 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YAŞ	N	X	Ss	F	p	Fark
22-28 yaş	127	7,46	2,79			
29-35 yaş	61	8,49	2,40	3,711	.012*	1-2
36-42 yaş	22	8,63	2,92			1-4
43+ yaş	8	9,62	2,06			

* $P<0,05$

22-28 yaş grubunda bulunan öğretmenler diğer öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları hatta öğretmenlerin yaşları arttıkça tutumlarının olumsuzlaştığı da görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puanların ortalamaları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin artan

yaşla beraber mesleki tükenmişliklerinin de artmasının bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo-59 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YAŞ	N	X	Ss	F	p
22-28 yaş	127	16,75	4,18		
29-35 yaş	61	18,01	3,69	1,408	.241
36-42 yaş	22	17,45	3,59		
43+ yaş	8	17,25	3,91		

$p>0,05$

22-28 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülse de öğretmenlerin sınıf yönetimi faktöründen almış oldukları puan ortalamaları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>0,05$).

Tablo-60 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YAŞ	N	X	Ss	F	p
22-28 yaş	127	6,52	2,15		
29-35 yaş	61	6,75	1,76	1,247	.294
36-42 yaş	22	7,22	1,92		
43+ yaş	8	7,50	1,51		

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarının arttıkça tutumlarının da olumsuzlaştığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin yaşları ile branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-61 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YAŞ	N	X	Ss	F	p	Fark
(1) 22-28 yaş	127	59,81	14,52			
(2) 29-35 yaş	61	66,46	14,64	4,245	.006*	1-2
(3) 36-42 yaş	22	67,26	14,23			
(4) 43+ yaş	8	68,51	10,86			

*P<0,05

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarının yer aldığı tablo incelendiğinde yaş artıkça öğretmenlerin tutumlarının olumsuzlaştığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri ortalamalar ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu da görülmektedir ($p<0,05$). Bu durumun oluşmasında genç öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha az olması, bu öğretmenlerin üniversitelerde yeni eğitim sistemine daha uygun eğitim görmeleri gibi sebeplerin etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 62, 63, 64, 65, 66 ve 67’de belirtilmiştir.

Tablo-62 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kıdem	N	X	Sd	X ²	p	Fark
(1) 1-5 yıl	138	20,36				
(2) 6-10 yıl	46	23,09	2	14,673	.001*	1-2
(3) 11-15 yıl ve üzeri	36	24,93				1-3

*P<0,05

Öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarını gösteren tablo incelendiğinde mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları, mesleki kıdem arttıkça öğretmen tutumlarının da olumsuz bir hal aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu da görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo-63 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kıdem	N	X	Sd	X²	p
1-5 yıl	138	9,10	2	2,505	.286
6-10 yıl	46	9,21			
11-15 yıl ve üzeri	36	9,70			
p>0,05					

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin tutum ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-64 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kıdem	N	X	Ss	F	p	Fark
(1)1-5 yıl	138	7,54	2,76	4,726	.010*	1-3
(2)6-10 yıl	46	8,29	2,34			
(3)11-15 yıl ve üzeri	36	9,00	2,73			

* $P<0,05$

Tabloya bakıldığında 11-15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının diğer öğretmenlere oranla daha olumsuz çıktığı, aynı zamanda öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin arttıkça tutumlarının da olumsuzlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile korunmaya yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo-65 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kıdem	N	X	Ss	F	p
1-5 yıl	138	16,94	3,85	,751	.473
6-10 yıl	46	17,69	4,45		
11-15 yıl ve üzeri	36	17,52	3,82		
p>0,05					

Öğretmenlerin sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarını gösteren tablo incelendiğinde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları, 6-10 yıl ve 11-15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinse benzer tutum ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>0,05$).

Tablo-66 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kıdem	N	X	Ss	F	p
1-5 yıl	138	6,60	2,04	1,351	.261
6-10 yıl	46	6,65	2,00		
11-15 yıl ve üzeri	36	7,22	1,94		

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde mesleki kıdemi 11-15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha olumsuz tutuma sahip oldukları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise benzer ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo-67 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kıdem	N	X	Ss	F	p	Fark
(1)1-5 yıl	138	60,57	13,52			
(2)6-10 yıl	46	64,95	17,01	4,850	.009*	1-3
(3)11-15 yıl ve üzeri	36	68,38	14,31			

* $P<0,05$

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamalarını gösteren tablo incelendiğinde mesleki kıdemi 11-15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin tutumlarının diğer öğretmenlere oranla daha olumsuz çıktığı, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin arttıkça tutumlarının olumsuzlaştığı da görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin toplam puan ortalamaları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Alt problemine ait bulgular aşağıda Tablo 68, 69, 70, 71, 72 ve 73’te belirtilmiştir.

Tablo-68 Öğretmenlerin Zaman Ve Eğitimde Kalite Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mezuniyet	N	X	Ss	F	p
1.Grup	7	26,85	4,10		
2.Grup	200	21,49	7,03		
3.Grup	3	26,00	9,00	1,417	.229
4.Grup	3	19,00	4,58		
5.Grup	7	21,14	6,01		

p>0,05

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ile mezun oldukları bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0,05).

Tablo-69 Öğretmenlerin Başarıya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mezuniyet	N	X	Ss	F	p
1.Grup	7	10,71	1,79		
2.Grup	200	9,22	2,46		
3.Grup	3	8,66	,577	,998	.409
4.Grup	3	8,66	1,52		
5.Grup	7	8,28	2,42		

p>0,05

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

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile başarıya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo-70 Öğretmenlerin Korunmaya Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mezuniyet	N	X	Ss	F	p
1.Grup	7	9,71	2,49		
2.Grup	200	7,94	2,72		
3.Grup	3	9,33	2,08	1,993	.097
4.Grup	3	6,33	2,88		
5.Grup	7	6,14	2,34		

$p>0,05$

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

Öğretmenlerin korunmaya yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamalarını gösteren tablo incelendiğinde, öğretmenlerin bu faktörden elde ettikleri puan ortalamaları ile mezun oldukları bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-71 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mezuniyet	N	X	Ss	F	p
1.Grup	7	18,42	2,87		
2.Grup	200	17,24	4,01		
3.Grup	3	18,66	2,51	1,233	.298
4.Grup	3	13,33	4,72		
5.Grup	7	15,71	3,68		

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

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile sınıf yönetimi faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>0,05$).

Tablo-72 Öğretmenlerin Branşa Yönelik Tutum Faktöründen Elde Ettikleri Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mezuniyet	N	X	Ss	F	p
1.Grup	7	7,00	1,82	1,661	.160
2.Grup	200	6,73	2,01		
3.Grup	3	8,33	1,52		
4.Grup	3	4,33	2,08		
5.Grup	7	6,28	2,13		
p>0,05					

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

Tabloda öğretmenlerin branşa yönelik tutum faktöründen elde ettikleri puan ortalamaları ile mezun oldukları bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo-73 Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Toplam Puan Ortalamaları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mezuniyet	N	X	Ss	F	p
1.Grup	7	72,70	10,60	1,709	.149
2.Grup	200	62,64	14,79		
3.Grup	3	71,00	11,53		
4.Grup	3	51,66	15,50		

5.Grup	7	57,57	11,90
---------------	---	-------	-------

$p>0,05$

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

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin toplam tutum puan ortalamaları ile mezun oldukları bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p>0,05$).



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıda, yapılan çalışmanın nitel ve nicel boyutlarda elde edilen bulgularına dair tartışma ve elde edilen verilerin literatürle karşılaştırılmaları yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulguların alt temalar olarak incelenip literatür ışığında tartışılmasına ve sonuçlarının yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kendilerine yöneltilen “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecinde neler yaptınız? Bu süreci nasıl tanımlarsınız?” sorusuna 10 öğretmen (%38.46) “Benden önce tespit edilmişti.”, 8 öğretmen (%30.76) “Rehber öğretmene yönlendirdim.”, 8 öğretmen (%30.76) “Aile ile görüştüm.”, 6 öğretmen (%23.07) “Anasınıfında tespit edilmişti.”, 3 öğretmen (%11.53) “Öğrencinin önceki öğretmeni ile görüştüm.”, 2 öğretmen (%7.69) ise “Aile durumun farkındaydı beni bilgilendirdi.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecine dâhil olmadığı; öğrencinin mevcut durumunun önceki öğretmeni tarafından tespit edildiği ya da anasınıfında öğrenci durumunun tespit edildiği belirlenmiştir. Geriye kalan öğretmenlerin ise öğrencinin ailesi ve rehberlik servisi ile görüştükleri tespit edilmiştir.

Bu alanda yapılan birçok çalışma sonucunda ailenin bu sürece dâhil olup, öğrenciyi ve öğretmeni desteklemesinin faydalı olduğu görülmektedir.

Çocukların gelişimine ve eğitimine ailenin katılımı bilgi verici ve destekleyici bir fayda sağlar. Bu öğrencilerin ailelerinin çocukları ile ilgili bilgileri öğretmenler ile paylaşımları kaynaştırma eğitiminin başarısını da artırır (Duhaney ve Salend, 2000).

Öğrencilerin ailelerinden ve diğer öğretmenlerden bilgi alınması kaynaştırma eğitiminin başarısı üzerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Fisher, Pumpian ve Sax, 1998).

Duhaney, Salend, Fisher, Pumpian ve Sax'ın yapmış oldukları çalışmaların sonuçları araştırmamızın bu noktasında elde ettiğimiz sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecine dâhil olmadığı, tespit sürecine dâhil olan 8 öğretmenin (%30.76) ise öğrenci ailesine durumu bildirdiği ve rehber öğretmen ile görüştükleri bilgisine ulaşılmıştır.

5.1.2.İkinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrenciniz için öğretim ortamının düzenlenmesi konusunda ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna araştırmaya katılan 9 öğretmen (%34.61) “Okul idaresinin yardımına ihtiyaç duymuyorum.”, 7 öğretmen (%26.92) “Öğrenciyi sınıfın ön tarafında, tahtaya yakın bir yere oturtuyorum.”, 6 öğretmen (%23.07) “Sınıf içinde düzelemeye gerek duymuyorum.”, 5 öğretmen (%19.23) “Öğrenciyi kendime yakın bir yere oturtuyorum.”, 4 öğretmen (%15.38) “Okul idaresine başvuruyorum.”, 4 öğretmen (%15.38) “Diğer öğrencileri hazırlıyorum.”, 3 öğretmen (%11.53) “Çok fazla vaktim kalmıyor.”, 3 öğretmen (%11.53) “Materyal kullanıyorum.”, 2 öğretmen ise (%7.69) “Dikkatini dağıtacak uyarıcılardan uzak bir yere oturtuyorum.” şeklinde cevap vermişlerdir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM, 2015) tarafından yayımlanan klavuzda “Sınıfın fiziki durumunu özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve erişimini arttıracak şekilde düzenlemek ya da bu konu ile ilgili okul yönetimiyle iş birliği yapmak.” şeklinde geçen ibare ile öğretmenlerin eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda neler yapmaları gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıf içi uyarlamalarla ilgili okul idaresine başvurmadığı, düzenlemeye ihtiyaç duymadığı ya da çok fazla vakti kalmadığından dolayı uyarlama yapmadıkları belirlenmiştir. Ki bu da çalışma grubundaki 18 (%69.23) öğretmenden oluşmaktadır. Öğrenciyi kendine

yakın oturttuğunu ya da tahtaya yakın bir yere oturttuğunu söyleyen öğretmenler de mevcuttur.

Kargın (2004), sınıf ortamının sadece normal gelişim gösteren öğrenci için değil özel gereksinimli öğrenciler için de öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğrencilerin sınıf içi katılımını arttıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Salend (2001) ise her öğrencinin sınıf içinde kendi gelişimi çerçevesinde ilerlemesini sağlayacak bir öğrenme ortamının olmasını gerekli görmektedir (Akt. Bilen, 2007: 15).

Öğretmenlerin sınıf içi uyarlama yapmamaları düşündürücüdür çünkü bu uyarlamalar özel eğitim gerektiren öğrencinin sınıf içinde özgür bir şekilde kendini ifade etmesi için ve öğrencinin sınıf içi katılımını sağlamak için gerekli uyarlamalardır. Çuhadar (2006) ve Battal (2007) yapmış oldukları çalışmalar ile ilköğretim okullarında çevre ve fiziki şartların kaynaştırma eğitiminin daha etkili uygulanabileceği şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf içi düzenleme yapmadıkları ya da yapmış oldukları düzenlemenin yetersiz olduğu saptanmıştır.

5.1.3.Üçüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“İlköğretim programında belirtilen amaçları sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinize uyarlamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin 12’si (%46.15) “Onun seviyesine uygun, daha alt seviyede, basitleştirerek yapıyorum.”, 9’u (%34.61) “BEP hazırlıyorum.”, 4’ü (%15.38) “Diğer öğrencilerle aynı şekilde ilerliyorum, ayrı bir uygulamaya gerek duymuyorum.”, 2’si (%7.69) “Uyarlamıyorum, vakit kalmıyor.” şeklinde cevap verirken 2 öğretmen (%7.69) ise “Destek eğitimde birebir eğitim veriyorum.” cevabını vermiştir.

Comfort (1990), Reizberg (1990), MacMackin ve Elaine (1997) ve King-Sears (2001), öğretmenlerin daha basit konulara yer vermesi ya da materyaller kullanması özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamayacağını

belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenciler için müfredat; hedeflenen bilgiler açısından kavramsal güçlük çekilen konularda, belirlenen eğitim hedefine ulaşmada, öğretimde kullanılan yöntem ve teknik ile değerlendirmelerde yapılan uyarlamalarla düzenlenebilir.

Comfort, King-Sears, MacMackin ve Elaine ve Reizberg'in yapmış olduğu çalışmalar araştırmamızın bulguları ile uyuşmamaktadır. Çünkü araştırmamıza katılan 12 öğretmen (%46.15) amaçların düzenlenmesi, uyarlanması konusunda sadece basitleştirme yoluyla uyarlama yaptıklarını söylemişken 6 öğretmen (%23.07) ise uyarlama yapmadıklarını, uyarlama için vakit bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Kırcaali-İftar ve Batu (2006), öğretim içeriğinde yapılan uyarlamaların amacının öğretimin içeriğinin genişletilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tipik bir ilköğretim birinci kademede okuma, yazma, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi konu alanları yer almaktadır. Ancak kaynaştırma öğrencileri için uygun bir öğretim programı düşünüldüğünde yukarıdaki alanlara ek olarak; işlevsel hayat becerileri (günlük yaşam, okul, toplum, iş yaşamı gibi), işlevsel akademik beceriler (saati söyleme, para kullanımı vb. gibi) gibi becerilerin de eğitim programında yer alması gerekmektedir.

ÖEHY'de, kaynaştırma öğrencilerinin Bireysel Eğitim Programlarını hazırlamak için geliştirme biriminin kurulmasını ve özel araç-gereçler ile eğitici materyallerin sağlanarak okullarda destek eğitimi odasının açılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006: 12).

ÖEHY'de belirtilen destek eğitim odası hizmetinin araştırmaya katılan okulların tümünde olmaması da düşündürücüdür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca 2'si (%7.69) destek eğitim hizmetinden yararlandığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak katılımcıların çoğunun ilköğretim programındaki amaçların uyarlanması konusunda eksik oldukları ya da uyarlama yapmadıkları saptanmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun destek eğitim hizmetlerinden yararlanmamaları kaynaştırma eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini arttıramayacağı düşünülmektedir.

5.1.4.Dördüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Öğretim esnasında kullandığınız yöntem ve teknikleri kaynaştırma öğrencinize uyarlamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna 6 öğretmen (%23.07) “Birebir çalışıyorum/Destek eğitimde çalışıyorum.”, 6 öğretmen (%23.07) “Görsel-işitsel materyal kullanıyorum.”, 5 öğretmen (%19.23) “Uyarlama yapmıyorum.”, 5 öğretmen (%19.23) “Sözlü anlatım yapıyorum.”, 4 öğretmen (%15.38) “Drama yöntemini kullanıyorum.”, 4 öğretmen (%15.38) “Tekrar yöntemini kullanıyorum.”, 2 öğretmen (%7.69) “Akran eğitiminden yararlanıyorum.”, ve 1 öğretmen (%3.84) ise “Gösterip yaptırma tekniğini kullanıyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcıların %76.92’si sınıf içinde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları ve bunları nasıl uyarladıkları sorusuna sözlü anlatım yaptıklarını, uyarlama yapmadıklarını, tekrar yöntemini kullandıklarını ya da sadece destek eğitiminden yararlandıkları şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Kargın, Acar ve Sucuoğlu (2005), yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öncesinde hazırlık yapmadıklarını ve en çok da öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi eksiği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenlerin %70’nin kaynaştırma eğitimine ilişkin hiç destek almadığını, %80’nin ise BEP hazırlamadıklarını, sınıf programını uyarlamadan uyguladıklarını ve özel gereksinimli öğrenci için sadece çok tekrar yaptıklarını da saptamışlardır.

Kargın, Acar ve Sucuoğlu’nun yapmış olduğu çalışma araştırmamızın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin sınıflarında, drama yöntemini, sözlü anlatım yöntemini kullandıkları da görülmektedir. Özmen (2004), öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini ve sınırlılıklarını iyi bilmeleri ve bu yöntemleri uygulayabilmelerinin en önemli faktör olduğunu belirtmiştir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği normal öğrencilerin derse ilgisini çektiği kadar kaynaştırma öğrencisinin de ilgisini çekmektedir. Sınıf içinde

kullanılan yöntemin çeşitlilik göstermemesi ya da öğrenci istek ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmaması etkili bir kaynaştırma eğitiminin oluşmasına engel olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, sınıf içinde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları ve bunları nasıl uyarladıkları sorulan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin çeşitlilik göstermediği, kaynaştırma öğrencisi için bu yöntem ve tekniklerde herhangi bir uyarlama yapmadıkları bilgisi elde edilmiştir.

5.1.5.Beşinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerinin nasıl belirliyorsunuz ve bu gereksinimleri karşılamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna 11 öğretmen (%42.30) “Öğrenciyi tanıyorum, gözlemle neye ihtiyacı olduğunu belirliyorum.”, 5 öğretmen (%19.23) “Destek eğitim ile sağlıyorum.”, 5 öğretmen (%19.23) “BEP’e göre belirliyorum.”, 3 öğretmen (%11.53) “İhtiyaçlarını karşılayamıyorum.”, 3 öğretmen (%11.53) “Seviye tespit çalışması/eğitsel tanıma ölçeği ile belirliyorum.”, 3 öğretmen (%11.53) “Öğrencinin özel ihtiyacına yönelik belirliyorum.” ve 3 öğretmen (%11.53) ise “Ailenin istek ve beklentilerine göre belirliyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Nancy (1983) yılında yapmış olduğu bir araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin, kendileri için hazırlanan BEP ile seviyelerine uygun verilen konuları öğrenebildiklerini ve arkadaşları ile iletişim kurma becerilerinde artış sağlandığını saptamıştır.

Ancak çalışmamıza konu olan öğretmenlerden yalnızca 5 (%19.23) tanesi eğitimsel gereksinimleri belirlemek ve karşılamak amacıyla BEP kullandığını belirtmiştir.

Katılımcıların %57.69’u kaynaştırma öğrencisinin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemek ve karşılamak için sadece gözlem yaptığını, destek eğitiminde karşıladığını ya da öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadığını belirtmiştir.

Bilen, yapmış olduğu bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma öğrencisi için özel bir program (BEP) uygulamadıklarını ancak bazı

düzenlemeler yoluna gittiğini belirtmiştir (Bilen, 2007: 71), Çuhadar ise araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi için hazırlanması zorunlu olan BEP'i hazırlamadıkları sonucunu elde etmiştir (Çuhadar, 2006: 59).

Sonuç olarak kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin eğitsel gereksinimlerini belirleme ve karşılama konusunda eksik olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları bu öğrencinin mevcut durumuna, ilgi ve isteklerine göre belirlenmeli. Bu ihtiyaçları belirleyip gidermek de sınıf öğretmenin görevleri arasındadır.

5.1.6.Altıncı Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik uzmanlardan yararlanmak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna 19 öğretmen (%73.07) “Okul rehber öğretmeninden yararlanıyorum.”, 4 öğretmen (%15.38) “Yararlanmıyorum.”, 4 öğretmen (%15.38) “Özel eğitim öğretmeninden yararlanıyorum.”, 2 öğretmen (%7.69) “İnternette araştırma yapıyorum.”, 1 öğretmen (%3.84) “Doktor ile görüşüm.” ve 1 öğretmen ise (%3.84) “Üniversitede bu alanda uzman olan kişilerle görüşüm.” şeklinde cevaplar vermiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 19'u (%73.07) uzman desteği olarak okul rehber öğretmeninden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Okullarda bulunan rehberlik hizmetleri öğrenciye rehberlik ederken öğretmenlere de kaynaştırma eğitiminde yol gösterici, destek olucu bir rol oynamaktadır.

Yıkılmış ve Bahar (2002), yapmış oldukları araştırma sonucunda araştırmaya konu olan öğretmenlerin uzmanlara danışmak için çaba harcamadıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bu noktada yapılan araştırma elde ettiğimiz bulgularla çelişki içerisindedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterliliklerini araştıran Nizamoğlu'nun (2006) çalışmasında, söz konusu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili sadece rehber öğretmenlerden bilgi alabildikleri saptanmış, araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının rehber

öğretmenlerden faydalanmaları konusunda ilgili araştırma ile elde ettiğimiz araştırma bulguları arasında benzerlik vardır.

Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun uzman desteğine başvurduğu saptanmıştır. Ancak bahsi geçen uzman desteğinin genel olarak okul rehberlik hizmetleriyle sınırlı olması düşündürücüdür. Kaynaştırma öğrencisinin eğitim, gelişimi, eğitsel ihtiyaçları vb. konularda sadece okul rehberlik hizmetlerinin yeterli olamayacağı düşünülmektedir. Ek olarak 7 öğretmenin (%26.92) ise özel eğitim öğretmeni, uzman doktor, alanında uzman bir akademisyen gibi çeşitli uzmanlardan destek aldıkları saptanmıştır.

5.1.7. Yedinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunması için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin 14’ü (%53.84) “Normal öğrenciler ile konuşup durumu anlatıyorum.”, 12’si (%46.15) “Oyunlar oynatıyorum.”, 7’si (%26.92) “Gerek duymuyorum.”, 5’i (%19.23) “Grup çalışmaları yaptırıyorum.” ve 1’i (%3.84) “Hayat bilgisi dersinden yararlanıyorum.” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Kargın (2004), özel gereksinimli öğrencinin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel özellikleri hakkında sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere bilgilendirme yapılmalıdır. Eğer öğrencinin fiziksel görünümünde farklılığa yol açacak bir engeli varsa bu durumun nedeni diğer öğrencilere açıklanmalıdır. Özel gereksinimli öğrenci ile ilgili normal öğrencilere bilgi verilmesi, bu öğrencinin sınıfa kabulünü kolaylaştırması ve öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi hakkında normal öğrencilere herhangi bir bilgi vermemeleri kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasını engelleyebilmektedir.

Bu yönüyle düşünüldüğünde kaynaştırma öğrencisinin normal sınıf ortamında diğer öğrenciler tarafından kabulünün sağlanması, o öğrenciler tarafından dışlanmaması kaynaştırma eğitiminin başarısını da arttıracak niteliktedir. Bu duurm

sınıf öğretmeninin öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırması, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya bağlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan grup normal öğrencilerle konuşarak durumu anlattıklarını belirtmişlerdir. Öğrencileri oyunlar oynatarak, grup çalışmalarını aktif hale getirerek etkileşim sağladığını belirten öğretmenler de mevcuttur.

7 öğretmen (%26.92) ise normal öğrenciler ile kaynaştırma öğrencisinin etkileşimde bulunması için herhangi bir uygulamaya gerek duymadığını belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta eğitim görmesinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için diğer öğrenciler tarafından kabul görmesinin bu kadar etkili olduğu bilinmekteyken öğretmenlerin bu konuda bir uygulama yapmamaları düşündürücüdür.

Sonuç olarak, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunması konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının çeşitli etkinlikler yaptıkları saptanmıştır. Ancak bütün öğretmenlerin bu konuda çalışma yapmadıkları da araştırma bulguları arasındadır.

5.1.8.Sekizinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf içinde normal öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri arasında çatışma yaşıyor mu sorusuna 14 öğretmen (%53.84) çatışma yaşanmıyor cevabını verirken 12 öğretmen (%46.15) ise evet çatışma yaşıyor cevabını vermiştir.

Elde edilen bulgular normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı tutumlarının çoğu zaman acımasızca olduğunu göstermektedir. Bu durum kaynaştırma öğrencisinin gerek fiziksel eksikliklerinden, farklılıklarından gerekse de akademik, bilişsel konulardaki farklılık ya da eksiklerinden kaynaklanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerden belirgin ölçüde farklılık gösteren kaynaştırma öğrencileri diğer öğrenciler tarafından kabul görmedikçe, bu farklılığın bir çeşitlilik olduğunun öğrencilere anlatılmadıkça kaynaştırma öğrencilerine karşı sınıf içinde olumsuz davranışlar sergilenmektedir. Bu çoğu zaman ters yönlü de olabilmektedir. Kaynaştırma öğrencisi tarafından da diğer öğrencilere karşı olumsuz tavır ve hareketler olabilmektedir. Sınıf içinde yaşanan bu çatışmalar, öğrencilerin karşılıklı

kabulü ve birbirlerine karşı hoşgörülerini ile sağlanır. Bu durumu sağlamak da öğretmenin görevidir.

Öğrenciler arasında çatışma yaşayan öğretmenlerden 8'inin (%30.76) bu durumu normal öğrencilerle görüşme yaparak çözdüğü saptanırken 5'inin (%19.23) ise kaynaştırma öğrencisi ile görüşerek çözdüğü bilgisi elde edilmiştir. Aynı zamanda 2 öğretmenin (%7.69) rehber öğretmenden yardım aldığı 1 öğretmenin (%3.84) ise öğrencinin ilaç kullanmasıyla çatışmaların çözüldüğü bilgisi elde edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı sınıf içinde normal öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri arasında çatışma yaşadıkları saptanmıştır. Yaşanan bu çatışmaların, normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabul etmemesinden kaynaklandığı bu durumun da sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili normal öğrencilere bilgi vermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşanan çatışmalara karşı almış oldukları önlemlerin etkili olduğu, zaman içerisinde kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler tarafından kabulü ile bu çatışmaların çözüldüğü tespit edilmiştir.

5.1.9.Dokuzuncu Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirdiğiniz öğretimin etkililiğini değerlendirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna araştırmaya katılan 9 öğretmen (%34.61) “Sözlü olarak ölçüyorum.”, 6 öğretmen (%23.07) “Ders esnasında gözlemleyerek ölçüyorum.”, 4 öğretmen (%15.38) “Diğer öğrencilere uyguladığım ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum.”, 3 öğretmen (%11.53) “Ayrı bir ölçme değerlendirme tekniği uygulamıyorum.” ve 2 öğretmen ise (%7.69) “Akademik becerilerini değerlendiremiyorum.” şeklinde çeşitli cevaplar vermişlerdir.

Kaynaştırma öğrencileri için en uygun öğretimsel uyarlamalar, öğretmenin öğrencinin güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını ve öğrenme şeklini çok iyi değerlendirmesine ve bu değerlendirme sonuçlarına göre bir planlama yapmasına bağlıdır (Kırcaali-İftar ve Batu, 1998).

Katılımcılardan alınan cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin akademik ve davranışsal becerilerini/durumlarını ölçmek ve değerlendirmek için sistemli ve planlı bir çalışma içinde olmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerden 9'u (%34.61) kaynaştırma öğrencisinin durumunun değerlendirilmesi için sözlü bir yöntem uyguladığını dile getirmiştir. Sadece sözlü bir yol izleyerek öğrencinin durumunun bütünüyle değerlendirilebilmesi düşündürücüdür. Ders esnasında gözlemlediğini söyleyen 6 öğretmenin (%23.07) seçtiği bu yöntem de kafa karıştırıcıdır. Çünkü ölçme ve değerlendirme sistematik bir plan dâhilinde yürütülmesi gereken bir etkinliktir. Sınıf içindeki davranış ve tutumların sadece gözlemle incelenmesi ve değerlendirmesi objektif ve doğru sonuçlar vermeyebilir. Normal öğrencilere uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerini uyguladığını ya da kaynaştırma öğrencisinin akademik becerilerini değerlendiremediğini söyleyen öğretmenler de (%34.61) mevcuttur. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin mevcut durumunu değerlendirme konusunda bilgisiz oldukları görülmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesi ile ilgili ÖEHY'nin (2018) 24.maddesinde "Öğrencilerin başarıları BEP'lerine göre değerlendirilir." şeklinde açık bir ifade yer almaktadır. Ancak katılımcıların bu ifadeye uygu bir değerlendirme yapmadıkları bulgular ışığında tespit edilmiştir.

Yıkmiş ve Bahar (2002), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin öğretimde destekleyici ve öğretimi kolaylaştırıcı etkinlikler kullanmada, öğretimin etkililiğini değerlendirmede çeşitli ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmada yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Yıkmiş ve Bahar'ın araştırmaları çalışma bulgularımız ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak, kaynaştırma eğitime tabii olan öğrenciler için belirlenen hedeflere ne derece ulaşıp ulaşılmadığının tespitinin tam olarak yapılmadığı, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine ölçme ve değerlendirme sürecinde yeterli desteği sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Ölçme değerlendirme etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülmemesi, kaynaştırma eğitime tabii olan öğrencinin mevcut

durumunun tespitinin güçleşmesi ve sonraki süreçte bu öğrenci için nelerin yapılması gerektiğinin bilinmemesine sebep olabileceği düşünülmektedir.

5.1.10.Onuncu Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma öğrencileri için değerlendirme raporu hazırlayıp hazırlamadıkları sorulan öğretmenlerden 13'ü (%50) hazırlamadıklarını dile getirirken araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin diğer yarısı ise hazırladıklarını dile getirmişlerdir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde öğretmenlerin sorumluluklarından biri "Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamak ve değerlendirmek." şeklinde bir ifade ile belirlenmiştir (MEB, 2006). Öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin istek, ihtiyaç ve becerileri doğrultusunda BEP Geliştirme Birimi ile birlikte BEP hazırlarlar. Süreç içerisinde hazırlanan BEP doğrultusunda öğrenciye bilgi, beceri ve tutum kazandırılır. Süreç sonunda öğrencinin BEP'i doğrultusunda almış olduğu kaynaştırma eğitimi değerlendirilir ve bir değerlendirme raporu ile kazanımların kazanılıp, kazanılmadığı belirlenir.

Araştırmamıza konu olan öğretmenlerin yarısının öğrenci BEP'i doğrultusunda bir değerlendirme raporu hazırlamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencinin mevcut durumuna dair bilgi verici, ilerleyen süreçlerde rehber olması açısından da önemlilik arz eden değerlendirme raporunun hazırlanmaması, öğrencinin kaynaştırma eğitiminden istenilen ve beklenen verimi alamayacağına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP'lerini hazırlamak amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur." şeklinde geçen bir ifade ile okullarda bu amaçla bir BEP Geliştirme Birimi'nin olması gerektiği belirtilmiştir. Bu birim okul müdürü ya da onun görevlendireceği bir müdür yardımcısı başlığında, okul rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşan bir ekiptir. Öğrenci için BEP hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi

görevlerinin yanı sıra öğrencinin tüm gelişim alanındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda gerektiğinde BEP’inde değişiklik ve düzenlemeler yapılmasını ya da yeniden BEP hazırlanmasını sağlamak gibi görevleri vardır (MEB, 2006).

Değerlendirme raporu hazırladığını söyleyen öğretmenler bu raporu öğrenci ailesi, rehber öğretmen ve okul idaresi ile paylaştıklarını dile getirmişlerdir. Değerlendirme raporunun BEP Geliştirme Birimince incelenip, gerekli hallerde düzenleme yapılması şeklinde yapılan sorumluluk tanımı düşünüldüğünde bu raporu veli, rehber öğretmen ve okul idaresiyle paylaştığını söyleyen öğretmenlerin yapmış oldukları bu davranışın istenilen ve beklenen bir davranış olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yapılan görev ve sorumluluk tanımları incelendiğinde değerlendirme raporu hazırlanmasının öğrencinin durum tespiti için oldukça önemli olduğu, gerekli hallerde rapor doğrultusunda BEP’te değişiklikler yapılması ve yeniden BEP hazırlanması konusunda da yardımcı bir unsur olduğu belirlenmiş. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının değerlendirme raporu hazırlamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun etkili bir kaynaştırma eğitimi yapmak için yanlış bir durum olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarının bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin diğer yarısının ise değerlendirme raporu hazırladıkları ve bu raporu ilgili kişi ve kurullarla paylaştıkları tespit edilmiştir.

5.1.11.On Birinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kendilerine yöneltilen “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin ve normal öğrencilerin aileleri ile süreç içinde ne gibi paylaşımlarınız oluyor?” sorusuna 18 öğretmen (%69.23) “Normal öğrenci aileleri ile paylaşımımız olmadı.” şeklinde cevap vermiştir. Batu ve Kırcaali-İftar’a (2005) göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma öğrencisini kabulü, normal gelişim gösteren öğrenciler için örnek olarak onların kaynaştırma öğrencilerini kabullenmelerinde çok etkilidir. Bu sebepten dolayı normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Batu ve Kırcaali-İftar’ın araştırması elde ettiğimiz bulgularla çelişmektedir.

Normal öğrenci ailesi ile paylaşım içerisinde olan 8 öğretmen (%30.76) sınıf veli toplantısı ve sosyal faaliyetler gibi etkinliklerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisi ve onun ailesi ile sosyal bir ortamı paylaşmanın normal öğrencinin kaynaştırma öğrencisini kabulünü sağlamakta hem de normal öğrenci ailesinin kabulünü sağlamakta etkili olacağı düşünülmektedir.

16 öğretmen (%61.53) kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile sürekli iletişim halinde olduğunu söylemiştir. Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilmek ve kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için, bu uygulamanın her aşamasında ailenin katılımına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin ailelerle koordineli bir şekilde çalışması da kaynaştırma için çok önemlidir. Özellikle, ailenin özel eğitimle ilgili temel bilgilere sahip olması ve kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutumları, öğrencinin eğitime katkı sağlayan bir unsurdur (Ünal, 2010: 29). Kaynaştırma öğrencisinin ailesinin sürece dâhil olması hem öğretmene hem öğrenciye fayda sağlamaktadır. Öğrenci ile ilgili en sağlıklı bilgiyi aileden alan öğretmen kaynaştırma öğrencisini daha yakından tanıma fırsatı elde eder. Sürece dâhil olan ve olumlu tutuma sahip olan aile ise çocuğuna süreç içerisinde okul dışında da sağlanacak destek hizmetlerinde yardımcı olacaktır. Ünal'ın araştırması çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Kaynaştırma öğrencisini ailesini sürece dâhil etmek için 5 öğretmen (%19.23), durumu kaynaştırma öğrencisinin velisine anlattığını ve ailenin BEP toplantısına katıldığını ifade etmişlerdir. BEP öğrencinin tam olarak tanınmadan ve öğrenci velisinin istek, ihtiyaç, öneri ve beklentilerinin alınmadan hazırlanamayacağı bir eğitim programıdır. Böyle bir eğitim programının hazırlık sürecinde aile katılımının da olması gereklilik arz etmektedir. Ancak öğretmenlerin çok küçük bir kısmının bu sürece aileyi dâhil etmesi düşündürücüdür.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları adlı maddede "Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılır, sınıfındaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlar ve yürütür." Şeklinde bir ifade yer almaktadır. Bulgular ilgili madde doğrultusunda

incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının yönetmelikte açıkça belirtilen görev ve sorumluluğu tam olarak yerine getirmedikleri görülmektedir (MEB, 2006).

Sonuç olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitiminde normal aileler ile etkileşim içinde olmadıkları, kaynaştırma öğrencisinin ailesini sürece dâhil eden öğretmenlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Ancak kaynaştırma eğitimi sürecine dâhil olan ailelerin büyük bir çoğunluğunun BEP toplantısına katılmadıkları da bulgular arasındadır.

5.1.12.On İkinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi için gerekli tüm düzenlemeleri yapmanıza rağmen öğrencinin mevcut durumunda bir değişiklik olmadığını gözlemlediğinizde neler yaparsınız? Nasıl bir yol izlersiniz?” şeklinde yöneltilen soruya 11 öğretmen (%42.30) böyle bir durumla karşılaşmadıkları şeklinde cevap vererek kaynaştırma öğrencileri için yapmış oldukları düzenlemelerin öğrencinin mevcut durumunda değişiklikler meydana getirdiğini dile getirmişlerdir.

15 öğretmen (%57.69) ise gerekli tüm düzenlemelerin yapılmasına rağmen öğrencinin mevcut durumunda bir değişiklik olmadığını gözlemlemiştir. Öğrenci için uygun bir BEP planının hazırlanmaması ve planlı bir kaynaştırma eğitimi uygulamasının yapılmamasının bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencisi için gerekli düzenlemeleri yapıp ancak öğrenci durumunda değişiklik gözlemleyemeyen öğretmenler, öğrenci velisi ve rehber öğretmen ile görüştükleri, kullandıkları yöntemi değiştirdikleri, kaynaştırma eğitimi veren başka bir meslektaşlarına danıştıkları şeklinde farklı cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencinin mevcut durumunun değişmemesi halinde yapılan ek uygulamaların faydalı olacağı ancak yeterli uygulamalar yapılmadığı, BEP planını gözden geçirmek, özel eğitim öğretmeni ile görüşmek, alanında uzman kişilerden yardım almak gibi farklı alternatiflere de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisi için yapmış oldukları düzenlemelere rağmen öğrencinin mevcut

durumunda bir değişim gözlemleyemedikleri tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin durumunun değişmesi için yapılan ek uygulamaların faydalı olacağı ancak yeterli olamayabileceği de bulgular arasındadır.

5.1.13.On Üçüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Kaynaştırma öğrencisinin başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesi gerektiğinde nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna 7 öğretmen (%26.92) kaynaştırma öğrencisinin yönlendirilmesi gereken bir durumla karşılaşmadığı, 3 öğretmen (%11.53) ise öğrenciyi yönlendirme yetkisi olmadığı şeklinde cevap vermişlerdir. Bahsi geçen kaynaştırma öğrencilerinin ağır bir yetersizliklerinin olmamasına bağlı olarak farklı yönlendirmelere ihtiyaç duymadıkları düşünülmektedir.

Böyle bir durumla karşılaştıklarında neler yapmaları gerektiği sorulduğunda 15 öğretmen (%57.69) rehber öğretmen ile görüşeceğini ifade etmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmının bu şekilde cevap vermesinde, öğretmenlerin okul rehber öğretmeninin her konuda kendilerine rehberlik yapacağını düşünmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

6 öğretmen (%23.07) kaynaştırma öğrencisinin yönlendirilmesi gereken bir durumda okul idaresi ile görüşeceğini ifade etmiştir. Okul idaresinin okuldaki iş ve işleyişlerin yürütülmesi konusunda yetkili birim olmasının öğretmenlerin böyle bir cevap vermesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Kaynaştırma öğrencisinin herhangi bir kuruma yönlendirilmesini gerektiren bir durumda 5 öğretmen (%19.23) öğrencinin velisi ile görüşeceğini dile getirmiştir. Sürecin en başından itibaren veli desteğini alan öğretmenlerin bu şekilde cevap verdikleri gözden kaçmamıştır. Öğretmenlerin süreci destekleyen velilerin öğrencinin yönlendirilmesi hususunda da destek olacaklarını ve süreçte var olmalarının gerekli izinleri sağlamaları konusunda yardımcı olacağını düşünmeleri yatmaktadır.

Sonuç olarak literatür incelendiğinde ilgili soruya dair bir çalışma örneğine rastlanmamıştır. Araştırma sonuçları bu sebepten ötürü ilgili araştırmalarla karşılaştırılamamıştır. Katılımcılar kaynaştırma öğrencisinin başka bir okul ya da

kuruma yönlendirilmesi konusunda farklı görüşlere sahiptir. Öğretmenler sırasıyla en çok rehber öğretmeniyle, okul idaresi ile ve veli ile görüşmeleri gerektiği şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğrencinin yönlendirilmesi için öncelikle bu gerekliliğin tespiti yapılmalı ve daha sonra velinin de izni ve bilgisi dâhilinde resmi bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Öğrencinin yönlendirilmesi de bir ekip işidir. Gerek öğretmene, gerek veliye, gerek rehber öğretmene gerek de okul idaresine görev düşmektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin koordine bir şekilde işleyen bu süreçte tam olarak nasıl davranmaları gerektiğini bilmedikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.14.On Dördüncü Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Kaynaştırma öğrencisinin özel gereksiniminden dolayı kullandığı alet veya cihaz varsa bunların kullanımını öğrendiniz mi?” sorusuna 5 öğretmen (%19.23) evet kullanıyor şeklinde cevap verip yine bu 5 öğretmen öğrencisinin kullanmış olduğu alet ya da cihazın kullanımını bildiğini dile getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin günün büyük bir kısmında öğrencilerle birlikte vakit geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin kullanmış oldukları alet ya da cihazın kullanımına dair bilgilerinin olması da gerekmektedir. Bu alet ya da cihazın bir yetişkin yardımıyla kullanılabileceği ya da karşılaşılabilecek bir olumsuzlukta öğrencinin tek başına başaramayacağı düşünüldüğü zaman öğretmenlerin kullanılan cihazın kullanımını bilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

21 öğretmen (%80.76) ise kaynaştırma öğrencisinin herhangi bir alet ya da cihaz kullanmadığını ancak kullanıyor olsaydı bu cihaz ya da aletin kullanımını öğreneceklerini dile getirmişlerdir. Alet ya da cihaz kullanmayan öğrencinin bu kadar fazla olmasının araştırmaya konu olan kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel yetersizliklerinin az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının tanımı “Öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı

kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirler almak.” şeklinde bir ifade bulunmaktadır (MEB, 2006).

Sonuç olarak, ÖEHY’de geçen tanım da dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandıkları alet ya da cihazların kullanımına dair bilgi sahibi oldukları, herhangi bir alet ya da cihaz kullanmaları halinde bu aletle ilgili bilgi sahibi olacaklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların tamamının alet ya da cihaz kullanımına yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları saptanmıştır.

5.1.15.On Beşinci Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

BEP Geliştirme Birimince alınan kararların takibinin kimin görevi olduğu sorusuna 12 öğretmen (%46.15) rehber öğretmenin görevidir şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin böyle bir cevap vermesinde rehber öğretmenlerin kaynaştırma sürecinin en başından beri gerek veliye gerek öğretmene gerek de öğrenciye danışmanlık hizmetlerinde bulunmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

11 öğretmen (%42.30) ilgili soruya okul müdürünün görevidir şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin bu şekilde cevap vermesinde okul idaresinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili kurullara başkanlık yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

11 öğretmen (%42.30) kendilerine yöneltilen soruya sınıf öğretmenin görevidir cevabını vermiştir. Böyle bir cevap gelmesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanılama ve tespit sürecinden itibaren süreçte aktif bir şekilde rol almaları ve alınan kararların uygulamasını yapmaları olduğu düşünülmektedir.

İlgili soruya 3 öğretmen (%11.53) BEP Geliştirme Birimi’nin görevidir, 3 öğretmen (%11.53) RAM’ın görevidir ve 3 öğretmen (%11.53) ise velinin görevidir şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM, 2015) tarafından hazırlanan Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları kitapçığında öğretmenlerin görev ve sorumluluk tanımında, öğrenci ile ilgili alınan kararların uygulanıp uygulanmadığının takibinin yapılması şeklinde bir ifade yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisi ile sürecin en başından beri birlikte hareket ederek, alınan kararları da uygulamakla yükümlüdür. Sürecin işleyişi, kararların uygulanıp uygulanmadığını takibini yapmak da yine sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerden ilgili soruya çeşitli cevaplar alınmıştır. Öğretmenlerin bu konuda net bir bilgiye sahip olmamaları düşündürücüdür.

Sonuç olarak, öğretmenler kendilerine yöneltilen soruya çeşitli cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin bu konu hakkında doğru ve net bir bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dair yeterli bilgiye sahip olmamaları ve yeterli bilgi desteğini alamamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.16.On Altıncı Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Görüşme yapılan öğretmenlere kaynaştırma eğitimi uygulamalarında gördükleri aksaklık ve sorunlar sorulmuş ve bunların çözümüne yönelik önerileri alınmıştır. Araştırmanın bu kısmı 26 öğretmenden alınan görüş ve önerilere göre hazırlanmıştır. Görüş alınan kişi sayısının azlığından dolayı bir genelleme yapılamayacağı söylenebilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında gördükleri aksaklık ve sorunlar ile bunlara yönelik önerileri sorulan öğretmenlerden 7'si (%26.92) “ Sınıf mevcutlarının azaltılması lazım.” şeklinde cevap vermişlerdir.

Bilen (2007) yapmış olduğu bir araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimi uygulaması için uygun olmadığını vurgulamıştır. Bilen'in araştırması bu yönüyle yapmış olduğumuz araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Kalabalık sınıflar sınıf öğretmeninin, kaynaştırma öğrencisine yeterince vakit ayıramamasına ve kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaç duyduğu ilgi ve desteği yeterince alamamasına sebep olmaktadır (Yigen, 2008: 87).

Etkili bir kaynaştırma eğitimi için sınıf mevcudunun uygun olması ve kalabalık olmaması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimi için en ideal sınıf mevcudu

20'dir. Günümüzde 40'tan fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda yürütülen özel eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksaması kaçınılmazdır (Demir ve Açar, 2011:727),

6 öğretmen (%23.07) ilgili soruya “Öğrencilerin özel eğitim öğretmenleriyle birebir eğitim görmeleri lazım.” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde cevap vermelerinde kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz hissettikleri düşünülmektedir.

İlgili soruya 5 öğretmen (%19.23) “Destek eğitim odaları olmalı.” şeklinde cevap vermiştir. Normal sınıflara, destek eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrenciler verildiğinde bu eğitimin son derece etkili olduğu görülmektedir. İşbirliği içerisinde eğitim almak, özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmasından ötürü tercih edilen bir modeldir (Özgür, 2011: 67)

Salend (2001), destek eğitimi sayesinde özel gereksinimli bireyler zayıf yönlerini daha kısa sürede yeterli hale getirebilmektedirler.

5 öğretmen (%19.23) “Veli işbirliği olmalı ve veliler bilgilendirilmeli.” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencinin daha iyi tanınması konusunda, okul dışı destek faaliyetlerinde ailenin önemi düşünüldüğünde veli katılımının etkili bir kaynaştırma eğitimi için önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Veli desteğini almayan, veli katılımı olmadan kaynaştırma eğitimini yürüten öğretmenlerin bu şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir.

4 öğretmen (%15.38) “Tespit sürecine özen gösterilmeli.” cevabını vermiştir. Çağlar (1979), eğitimin cevaplandırılması gereken ilk sorusu “kim?” dir. Eğitimin kime verileceği ve eğitim verilecek kişilerin mevcut halleri ayrıntılı bir şekilde belirlenmedikçe verilecek eğitim havada kalacaktır. Özel gereksinimli çocukların doğru bir şekilde gözlenmesi, görüşülmesi ve tanınması için uygun testlerin kullanılması öğrenci, aile ve öğretmen açısından önemlidir (Aktaran: Akkoyun, 2007: xxi). Özel gereksinimli öğrencisinin doğru bir şekilde tanınmasının öğrencinin tespitine bağlı olduğu düşünüldüğü zaman, öğrencinin tespitine özen gösterilmesinin yerinde bir öneri olduğu düşünülmektedir.

“Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalı.” şeklinde cevap veren öğretmen sayısı 3’tür (%11.53). Güleç ve Şahin (2007) yapmış oldukları çalışmada, hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve uygulamaya daha olumlu bakarak öğrendiklerini uygulama çabası içine girdiklerini tespit etmiştir (Metin ve ark., 2007: 7). Yapılan araştırma bulguları da incelendiği zaman, öğretmenlere kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması öğretmenlerin uygulamadaki başarısını arttıracakı düşünülmektedir.

3 öğretmen (%11.53) “Materyal ve kaynak kitap desteği sağlanmalı.” cevabını vermiştir. Yalın (2007), kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin, uygun materyal kullanması amaçlanan hedefe daha etkili ve çabuk ulaşılmasını sağlayabilir. Uygun materyal kullanılmaması belirlenen hedefe ulaşmayı zorlaştırabileceği gibi öğretmenin zamanı etkili bir şekilde kullanamamasına da sebep olabilir. Kullanılacak görsel, işitsel materyaller öğrenilecek olanı somutlaştırarak sınıf içi öğrenme etkinliklerinin de verimli olmasını sağlamaktadır.

Öğrenmenin daha kalıcı ve etkili olmasında büyük önemi olan materyallerin, kaynaştırma eğitiminde de önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Üniversitelerde teorik değil uygulamaya yönelik dersler verilmeli, uygulamanın takibinin iyi yapılması lazım, rehber öğretmenler sınıf öğretmenlerine rehberlik yapmalı, öğretmen ile öğrencinin kaynaşması birbirini iyi tanıması lazım, öğrencilerin özel durumuna göre eğitim süreleri belirlenmeli ve gördüğüm bir eksiklik yok şeklinde cevap veren öğretmenler de mevcuttur.

Sonuç olarak, öğretmenlerin tamamına yakını kaynaştırma eğitimi uygulamalarında eksikler/hatalar olduğunu düşünmektedirler. Bu eksiklerin/hataların giderilmesi de için de öğretmenlerin çeşitli önerileri mevcuttur.

5.2. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin tutumlarının incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin düşüncelerinin belirli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği aynı zamanda bazı alt boyutlara göre de anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aşağıda

Çalışma bulgularının alt boyutlarıyla tartişılmasına ve sonuçlarının yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.2.1.Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum ölçeğinin alt boyutlarından zaman ve eğitimde kalite, başarıya yönelik tutum, korunmaya yönelik tutum, sınıf yönetimi, branşa yönelik tutum ve toplam puan ortalamalarından elde ettikleri puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak korunmaya yönelik tutum faktörü incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Cankaya'nın (2010) "İlköğretim 1. kademedede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yekeler'in (2005) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının incelemek amacıyla Sivas ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Akt. Güleriyüz, 2014: 45). Parasuram (2006: 235) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyet faktörünün öğretmenlerin özel eğitime ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir. Demir (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Soyyiğit (2013) "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleriyle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" konulu araştırmasında öğretmenler tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Literatür incelendiğinde yapılan birçok çalışmada da öğretmen tutumları ile cinsiyet faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti ne olursa

olsun, kaynaştırmaya yönelik tutum, beceri ve yeterliliklerin başarıyı arttıracakı düşünölmektedir.

5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Medeni Durumu Arasında Anlamli Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite, korunmaya yönelik tutum, sınıf yönetimi alt boyutlarından ve toplam tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların medeni hal değişkenine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin başarıya yönelik tutum ve branşa yönelik tutum faktörlerinden elde ettikleri puanlar ile medeni halleri arasında anlamli bir farklılık olmadığı da tespit edilmiştir. Buna rağmen ölçeğin tüm boyutlarında ve toplam tutum ölçeğinde bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları da bulgular arasındadır.

Çolak ve Çetin (2014), öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırma sonucunda öğretmenlerin tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Çolak ve Çetin'in yapmış olduğu çalışma araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Şentürk (2010) ve Durğun (2010) araştırma sonuçlarında medeni hal değişkeninin öğretmenlerin tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamli bir farklılığa sebep olmadığını tespit etmişlerdir. Bu yönüyle yapılan araştırmalar çalışma bulgularımızla tezattır.

Sonuç olarak medeni hal değişkeninin öğretmen tutumları üzerinde etkileyici bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin sosyal hayat içerisindeki görev ve sorumluluklarının bekâr öğretmenlere oranla daha fazla olmasının bu durumun sebebi olabileceği düşünölmektedir.

5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Çocuk Sahibi Olma Durumları Arasında Anlamli Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman ve eğitimde kalite, korunmaya yönelik tutum faktöründen ve toplam tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile çocuk sahibi olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık varken başarıya yönelik tutum, sınıf yönetimi ve branşa yönelik tutum faktörlerinden elde ettikleri puanlar ile çocuk sahibi olma değişkeni arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Zaman ve eğitimde kalite faktöründen anlamlı farklılık çıkmasının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sosyal hayatlarında daha az sorumluluğa sahip olmaları ve sınıf içi faaliyetlere daha fazla vakit ayırabiliyor olmaları düşünülmektedir. Korunmaya yönelik tutum faktöründe anlamlı bir farklılığın meydana gelmesinde çocuk sahibi öğretmenlerin anne-baba olma içgüdüsüne sahip olmalarının sebep olduğu düşünülmektedir.

Yıldırım (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları” adlı çalışmasının sonucunda çocuk sahibi olma değişkeninin öğretmen tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım’ın araştırması bu yönüyle kısmen araştırma bulgularımızla çelişmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin tutumları ile çocuk sahibi olma durumlarının belirli değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Ailelerinde Engelli Birey Olma Durumu Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç lılık Var Mıdır?

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar tüm alt boyutları açısından incelenmiştir. Ancak öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ailelerinde engelli birey bulunup bulunmaması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ailesinde engelli birey bulunan öğretmen sayısının azlığını bu duruma sebep olduğu düşünülmektedir.

5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Bugüne Kadar Kaynaştırma Öğrencisi Okutup Okutmama Durumları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile bugüne kadar kaynaştırma öğrencisi okutup okutmama durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar tüm alt boyutlar açısından değerlendirilmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2014) yapmış olduğu benzer bir çalışmada öğretmenlerin tutumları ile engelli öğrenci okutup okutmama durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu yönüyle Yıldırım'ın çalışması araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin bu zamana kadar engelli öğrenci okutup okutmama durumlarının tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Çocuk Sayıları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları ile çocuk sayıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar tüm alt boyutları açısından incelenmiş ve çocuk sayısının öğretmen tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

5.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Yaşları Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip gösterilmediği incelendiğinde zaman ve eğitimde kalite, korunmaya yönelik tutum faktörlerinde ve toplam tutum ölçeğinden elde edilen puanların yaş

değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak başarıya yönelik tutum, sınıf yönetimi ve branşa yönelik tutum faktörlerinde yaş değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutların tamamına yakınında öğretmenlerin yaşı küçüldükçe kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu bir hal aldığı da tespit edilmiştir. Yaş olarak daha büyük öğretmenlerin mesleki yaşamlarının da ilerleyen dönemlerinde oldukları düşünüldüğünde mesleki tükenmişlik seviyelerinin artması ve buna bağlı olarak da tutumlarının daha olumsuz olduğu düşünülmektedir. Zaman ve eğitimde kalite ile korunmaya yönelik tutum faktörlerinde anlamlı farklılığın meydana gelmesinde yaş olarak genç öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin de düşük olduğu dolayısıyla mesleki tükenmişliklerinin daha az olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Doğan (2010) “İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmen tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Pamuk (2016), yapmış olduğu araştırmada öğretmen görüşmelerinin yaş değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. İlgili araştırmalar bu yönleriyle çalışma bulgularımızı destekler niteliktedir.

5.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Mesleki Kıdemleri Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile tutumları arasında zaman ve eğitimde kalite, korunmaya yönelik tutum ve toplam tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna karşılık öğretmenlerin başarıya yönelik tutum, sınıf yönetimi ve branşa yönelik tutum faktörlerinden elde ettikleri puanlar ile mesleki kıdemleri arasında bir farklılık olmadığı da bulgular arasındadır. Elde edilen puanlar zaman ve eğitimde kalite ve korunmaya yönelik tutum faktörlerinde incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarının azaldıkça daha olumlu bir tutuma sahip oldukları da belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak da daha genç öğretmenlerin mesleğin başında olduklarından dolayı tükenmişlik düzeylerinin daha az olduğu düşünülmektedir.

Akın (2006), yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır.

Yeşilyurt ve ankaya (2008), sınıf yönetimi konusunda ğretmen niteliklerini belirlemek için yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre bu durumun farklılaştığını tespit etmişlerdir.

ulhanoğlu ve İmrak (2009), ğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Benzer bir çalışma yapan Demir ve Açar (2011), ğretmenlerin özel eğitim ile ilgili tutum ve düşüncelerini bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ğretmen tutumlarını mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar benzer yönleriyle yapmış olduğumuz araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ancak araştırma bulgularının aksiyle sonuçlanan çalışmalar da mevcuttur. Cankaya (2010), ğretmenlerin mesleki tecrübelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarını etkilemediğini belirtmiştir. Ekşi (2010) de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki bulamamıştır.

Sonuç olarak, bazı çalışmalar araştırma bulgularını destekler nitelikte iken bazı çalışmalar da araştırma bulgularının tersini söylemektedir. Sonuçların farklılaşmasının araştırma yapılan ğretmen tutumlarının, araştırma yapılan yılın ve araştırmanın yapıldığını çevrenin farklılaşmasından kaynaklandığını düşünülmektedir.

5.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Puanları İle Mezun Oldukları Bölüm Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında görev yapan sınıf ğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanları tüm alt boyutlarda incelenmiş ancak öğretmenlerin tutumları ile mezun oldukları bölümler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yekeler (2005), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir (Akt. Güleriyüz, 2014: 34). Yekeler'in araştırma sonucu bu yönüyle yapmış olduğumuz araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir.

Bilen (2007), sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının diğer bölüm mezunlarına göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Güner (2011) "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin mezun oldukları bölümün sınıf yönetimi bilgileri ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Bilen ve Güner'in çalışma sonuçları yapmış olduğumuz araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmen tutumları ile mezun olunan bölüm arasında ilişki olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmaların yapıldığı yılın farklı olması, öğretmen tutumlarının değişiklik göstermesi, araştırmaların yapıldığı yerlerin farklılaşması gibi sebeplerin bu duruma yol açtığı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulguları incelenip elde edilen sonuçlara göre uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecine özen gösterilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisinin tespit sürecine özen gösterilebilir, bu süreçte gerek öğretmene gerek de aileye rehberlik yapılabilir.
2. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf içi düzenlemeler konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç

doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin mevcut durumu ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sınıf içi düzenlemeler yapılabilir.

3. Elde edilen sonuçlara göre görüşme yapan öğretmenler kaynaştırma eğitimine ilişkin materyal ve kaynak kitap desteğinin sağlanması konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda MEB tarafından kaynaştırma eğitime yönelik, öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kaynak kitaplar ve eğitsel materyaller hazırlanarak kaynaştırma eğitiminde kitap ve materyal kullanımı yaygınlaştırılabilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenlerin büyük kısmının destek eğitim hizmetlerinden yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okullarda destek eğitim odalarının sayısı artırılarak ihtiyaç doğrultusunda iyileştirmeler yapılabilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre görüşme yapılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin uzman desteğinden yararlanma konusunda eksik oldukları saptanmıştır. Buna ilişkin olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve destek alabilmelerini sağlamak amacıyla konuyla ilgili uzmanlar ile işbirliği yapılarak öğretmenlerin bu kişilere yönlendirilmeleri sağlanabilir.
6. Kaynaştırma eğitimi veren okullarda BEP Geliştirme Birimlerinin işleyişinin takibi yapılabilir.
7. BEP hazırlama ve uygulama konusunda öğretmenlere rehberlik yapılabilir ve uzman kişiler tarafından eğitimler verilebilir.
8. Araştırmaya katılan öğretmenler üniversitede özel eğitime yönelik eğitime özen gösterilmesi gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda lisans eğitimi yapılırken özel eğitim konusunda uygulamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.
9. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Buna ilişkin olarak öğretmenlere özel eğitim konusunda destek eğitim hizmetleri sağlanıp hizmet içi eğitimler verilebilir ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine destek sağlanabilir.

10. Sınıf mevcutlarının etkili ve verimli bir kaynaştırma eğitiminin verilmesine olanak sağlayacak şekilde iyileştirilmesi sağlanabilir.
11. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin velilerle etkili bir işbirliği yapmadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda veliler sürecin en başından itibaren sürece dâhil edilebilir gerekli hallerde gerek normal öğrenci velilerine gerekse de özel gereksinimli öğrencilerin velilerine bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma Ağrı İl Merkezi ile sınırlıdır. Bu bakımdan Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Daha geniş örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırma devlet okullarında görev alan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Özel okullarda kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerle de çalışmalar yapılabilir.
4. Devlet okullarında ve özel okullarda kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin konuya ilişkin tutum, beceri ve yeterlilikleri karşılaştırılabilir.
5. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin demografik durumlarının genel olarak tutumları üzerinde etkileyici bir rol oynamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılabilir.

6. KAYNAKÇA

Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). *Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları*. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.

Akçamete, G. (2009). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. G. Akçamete (Ed.), *Özel gereksinimli olan çocuklar* (s. 31-74). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akçamete, A. G., Kargın, T., Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar, Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP, Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. A. G. Akçamete (Ed.). *Özel Eğitim*. (s. 29-139). Ankara: KÖK Yayıncılık

Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.

Akkoyun, Ayşe K. (2007). *Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aksoy, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Üniversitesi, Ankara

Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2011* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.

Bailey, D. & Winton, P. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73–88.

Başbakanlık. (2000). *Özürlülere hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon kurum ve kuruluşları işbirliği ve koordinasyon toplantıları sonuç raporları*, Ankara.

Battal, İbrahim (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Batu, E. S. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Batu, S. (2003). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bender W. N., Vail, C. O. & Scott K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.

Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 18, Sayı 2, 198-199

Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri Ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir.

Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim Ders Geçme ve Kredi Uygulaması*. Ankara: MEB Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.

Comfort, R. *On the idea of curriculum modification by teachers*. Academic Therapy, 25(4), 397-405, 1990.

Chubon, R. An analysis of research dealing with the attitudes of professional toward dissability. *Journal of Rehabilitation*, January, February, March, 2529, 1982.

Çolak, M. ve Çetin C. (2014). *Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:29, Sayı:1, S.: 191-211

Çuhadar, Yavuz (2006). *İlköğretim Okulu 1-5.Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Demir, M. K., Açar, S. (2011). *Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi,19(3), 719-732.

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

Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Dönmez, B. N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. *I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Kitabı*. 10-12 Eylül, Eskişehir.

DPT. (1992). *Devlet planlama teşkilatı raporu*, Ankara.

Duhaney,D., Salend, S. Creating Instructional Rubrics for Inclusive Classrooms. Council for Exceptional Children. 34, 2. 8 – 13, 2000

Durğun, B. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981) Özel eğitime giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.

Engelliler Hakkında Kanun. (2005). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf>, adresinden 06.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eripek, S. (2007). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fiscus, D. E., & Mandell, J. C. (1983). *Developing individualized education programs*. G. Akçamete (Ed.). (H. G. Şenel, ve E. Tekin, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fisher, D., Pumpian, I., & Sax, C. *High school students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities*. The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23(3), 272-282, 1998.

Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2003). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusundaki bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri* (ss. 136-147), Eskişehir: Karatepe Yayınları.

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

Güleç, H. Ç. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1).

Güleryüz, B. (2014.) *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak

Güner, N. (2011). *Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:19 No:3, ss:691-708

Güven, Y., ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli öğrenciler için akran öğretime ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 415-432.

Horne, M. D. Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1985.

Individuals with Disabilities Education Act Public Law (IDEA PL 101-476) 94-142 (Education of All Handicapped Children Act).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden 06.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden 06.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

İmrak, H.Ç., Sığırtmaç, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.

İmrak, H. Ç. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-17, 2004.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 17-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kırcaali-İftar, G., Batu, S. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara, Kök Yayıncılık.

King-Sears, M. E. Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37(2), 67-76, 2001.

Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 33(1), 3-12.

MacMackin, M. C. & Elaine, M. B. *A change in focus: Teaching diverse learners within an inclusive elementary school classroom*. Equity & Excellence in Education, 3 (1), 32-38, 1997.

MEB. (2000) *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Ankara. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf adresinden 20.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

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*. <https://vignette.wikia.nocookie.net/yenisehir/images/0/0c/MEB-%C3%96zel-E%C4%9Fitim-El-Kitab%C4%B1.pdf/revision/latest?cb=20160309154206&path-prefix=tr> adresinden 08.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2016). *Destek eğitim hizmetleri kılavuz kitapçığı*. <http://orgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-odasi-ve-ozel-egitim-sinifi-kilavuzlari-guncellendi/icerik/765> adresinden 22.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden 02.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, National Education Statistics Formal Education(20162017).http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf adresinden 02.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 06.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://orgm.meb.gov.tr/> adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir..

Metin, Nilgün, Güleç, Havize ve Şahin, Çavuş (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Sonrasında Yeterliliklerinin Belirlenmesi*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. (<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/279.pdf>)

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=4.5.652&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch> adresinden 06.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Morrison, M. (2007). What do we mean by educational research. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management*. (13-36) London: Sage.

Mostropieri, A. M., & Scruggs, E. T. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.

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

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf adresinden 19.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.

Özmen, R. G. (2004). “*Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler*,” (Edit. : Ayşegül Ataman) *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar-Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş*. On birinci baskı. Ankara: KartepeYayınları.

Özyürek, M. (1983) *Birlikte ve ayrı eğitimin etkililiği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Özyürek, M. (2000). *Bireysel farklılığa psikoloji yaklaşımlarıyla bakış*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Pamuk, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.

Parasuram, K. (2006). Variablesthat affect teachers' attitude towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.

Reisberg, L. Curriculum evaluation and modification: An effective teaching perspective. *Intervention in School and Clinic*, 26(2), 99-105, 1990.

Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York. Macmillan Publishing Company.

Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Soyyigit, T. (2013). “*Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleriyle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Pendik İlçesi Örneği)*”. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Controversial issues confronting special education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Şentürk, E. (2010). *İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Şura Raporu. (1999). I. Özürlüler Şurası.

T.C. Anayasası (1982). https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden 06.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Başbakanlık. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=14 adresinden 20.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Shank, M. & Smith, S. (2004). *Exceptional lives: Special educationin today's schools* (4th Edition), New Jersey: Pearson Education.

Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.

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.

Yalın, H.İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın.

Yeşilyurt, E., Çankaya, İ. (2008). “Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Kış -2008 C.7 S.23 (274-295)

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. A. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

Yigen, Sibel (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

Ek-1: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu görüşme formu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yürütülen Yüksek Lisans tez çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. İlkokullarda kaynaştırma /bütünleştirme eğitimi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini araştırmayı amaçlayan bu çalışmaya katılan tüm sınıf öğretmenlerinin isimleri gizli tutulacaktır. Araştırma verileri sınıf öğretmenlerinden görüşme yöntemiyle ses kaydı alınmak suretiyle toplanacaktır. Bu sayede hem zaman etkili şekilde kullanılacak hem de sorulara vereceğiniz yanıtların ayrıntılı bir şekilde kayıt edilme fırsatı elde edilecektir. Bu veriler yazılı hale getirildikten sonra analiz edilecek ve bu veriler araştırma kapsamı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Yukarıda belirtilen amaçlara yönelik yapılacak olan bu çalışmaya vereceğiniz içten ve gerçekçi cevaplar daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için son derece önemlidir. Katkınız ve işbirliğiniz için teşekkür ederim.

Kader ÜNSAL
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin tespiti sürecinde neler yaptınız? Bu süreci nasıl tanımlarsınız?
2. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrenciniz için öğretim ortamının düzenlenmesi konusunda ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
 - a. Bu konuda okul yönetimi ile nasıl işbirliği yapıyorsunuz?
3. İlköğretim programında belirtilen amaçları sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencinize uyarlamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
4. Öğretim esnasında kullandığınız yöntem ve teknikleri kaynaştırma öğrencinize uyarlamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
 - a. Hangi yöntemi nasıl uyarlıyorsunuz?
5. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerinin nasıl belirliyorsunuz ve bu gereksinimleri karşılamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
6. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik uzmanlardan yararlanmak için neler yapıyorsunuz?
 - a. Kimlerden nasıl yararlanıyorsunuz?
7. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunması için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
8. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrenciler arasında çatışmalar yaşanıyor mu? Yaşanıyorsa çözüm yollarınız nelerdir?
9. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirdiğiniz öğretimin etkililiğini değerlendirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
 - a. Hangi ölçme değerlendirme tekniklerini uyguluyorsunuz?
10. Her bir kaynaştırma öğrencisi için ayrı olarak değerlendirme raporu hazırlıyorsunuz mu?
 - a. Bu raporda neler yer alıyor?
 - b. Bu raporu kimlerle paylaşıyorsunuz?
11. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencilerinin ve normal öğrencilerin aileleri ile süreç içinde ne gibi paylaşımlarınız oluyor?
12. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi için gerekli tüm düzenlemeleri yapmanıza rağmen öğrencinin mevcut durumunda bir değişiklik olmadığını gözlemlediğinizde neler yaparsınız? Nasıl bir yol izlersiniz?
13. Kaynaştırma öğrencisinin başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesi gerektiğinde nasıl bir yol izlersiniz?
14. Kaynaştırma öğrencisinin özel gereksiniminden dolayı kullandığı alet veya cihaz varsa bunların kullanımını öğrendiniz mi?
 - a. (Yoktu cevabı gelirse) Olduğu durumda bilgi edinir misiniz?
15. Kaynaştırma öğrencisi ile ilgili alınan kararların (BEP Geliştirme Birimince alınan kararların) uygulanıp uygulanmadığını takip etmek sizce kimin görevidir?
 - a. Kimin görevi olmalıdır?
16. Kaynaştırma eğitiminin etkililiğini arttırmak ve amacına ulaşmasını sağlamak adına uygulamada yer alan eksiklikler/hatalar varsa bunlar nelerdir, nasıl giderilebilir, daha farklı neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?

Ek-2: Tutum Ölçeği

DEĞERLİ MESLEKTAŞIM;

Bu ölçek “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları’nı” belirlemek üzere düzenlenmiştir ve siz değerli katılımcıların görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Cevaplandırırken içten olmanızı, size uygun maddenin altına (X) işareti koymanızı ve boş madde bırakmamanızı rica ederim.

Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu bilimsel çalışmada kullanılacak, gizli tutulacak ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Duyarlı ve içten yaklaşımınız için şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Kader ÜNSAL
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () KADIN () ERKEK
2. Medeni Haliniz: () EVLİ () BEKAR
3. Yaşınız:
4. Meslekteki tecrübeniz (Kıdeminiz): () 1-5 YIL, () 6-10, () 11-15 YIL ve ÜZERİ
5. Mezuniyet
(.....) Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksek Okulu Mezun
(.....) 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
6. Çocuğunuz Var mı: () EVET () HAYIR Varsa Kaç Çocuk:...
7. Aile İçerisinde Engelli Birey Var mı: () EVET () HAYIR Varsa Yakınlık Derecesi.....
8. Bu Zamana Kadar Engelli Öğrenciniz Oldu mu: () EVET () HAYIR
9. Kaynaştırma öğrencinizin ne çeşit yetersizlikleri vardı? (en fazla 4 tanesini işaretleyebilirsiniz)
1.Otizm () 2.Zihinsel bozukluk () 3.Dikkat eksikliği- Hiperaktivite bozukluğu ()
4.Gelişimsel bozuk () 5.Fiziksel yetersizlik () 6.İşitme Engelli ()
7.Görme bozukluğu () 8.Konuşma bozukluğu () 9.Duyusal bozukluk ()
10.Öğrenme Güçlüğü () 11.Down sendromlu ()
12.Bunların dışında

No

KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Hiç Katılmıyorum

Katılmıyorum

Kararsızım

Katılıyorum

Tamamen Katılıyorum

- 1 Özel eğitime muhtaç öğrenciler, sınıflarda eğitimin-öğretimin kalitesini düşürmektedir.
- 2 Kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için yapılan uygulamalar, diğer öğrencilerin başarılarını düşürür.
- 3 Normal sınıflardaki diğer öğrencilerle bir arada olmak, özel eğitim öğrencilerinin uyum sorunları yaşamasına neden olur.
- 4 Öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine ayırdığı zaman, diğer öğrencilerin zamanından çalmasına neden olur.
- 5 Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ayırdıkları zaman, eğitimin kalitesini değiştirir.
- 6 Özel eğitimi muhtaç öğrencinin kaynaştırma eğitime tabi olması, öğrencinin bağımsız davranışlar gösterebilme becerisi kazanmasına faydalı olmaz.
- 7 Kaynaştırma öğrencisi sınıf disiplinini bozar.
- 8 Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi bulunması beni rahatsız eder.
- 9 Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunduran öğretmenlerinin motivasyonu düşük olur.
- 10 Öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile iletişim kurması, diğer öğrencilerle iletişim kurmasından daha zordur.
- 11 Mevcut şartlarda, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşması mümkün değildir.
- 12 Kaynaştırma eğitime tabi tutulan öğrencilerin istenmeyen davranışlar gösterme sıklığının fazla oluşu, diğer 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-3: İzin Belgesi

	T.C. AĞRI VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 68513552-100-E.24316902 Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Çalışma İzni (Kader ÜNSAL)	17/12/2018
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11.12.2018 tarihli ve 28814003-302.08.01 sayılı yazısı.	
İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Kader ÜNSAL'ın detayları ekte bulunan "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme Durumları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ile yapmak istediğini ilgi yazı ile bildirilmiştir. Kader ÜNSAL'ın detayları ekte bulunan "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme Durumları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ile uygulaması, eğitim- öğretileri aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini Müdürlüğümüze vermesi koşulu ile İlimiz merkez ve ilçelerdeki ilkokullarda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Mehmet Faruk TEKİN Millî Eğitim Müdürü	
OLUR 17/12/2018 Onur KÖKÇÜ Vali a. Vali Yardımcısı	
Adres: Kağızman Cad.04100 Merkez/AĞRI Elektronik Ağ: temeilegitim04@meh.gov.tr e-posta: agri@meh.gov.tr	Bilgi için: Sibel YAMEN Tel: 0 (472) 280 94 37 Faks: 0 (472) 280 94 50
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meh.gov.tr adresinden d381-76c5-3898-8f4f-d219 kodu ile teyit edilebilir.	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Kader ÜNSAL
Doğum Yeri ve Tarihi	Ağrı/ 14.08.1993
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği-2015
Yüksek Lisans Öğrenim	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Eleşkirt Gültepe İlkokulu Eleşkirt Ergözü İlkokulu
İletişim	
E-posta Adresi	kadernsl@gmail.com
Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi	
29.08.2019	