

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL KABUL VE İŞ MOTİVASYON DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE ÜRÜN

DANIŞMAN
PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL

TEMMUZ 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL KABUL VE İŞ MOTİVASYON DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE ÜRÜN

DANIŞMAN
PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL

TEMMUZ 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak

sunmadığımı beyan ederim.

Ayşe ÜRÜN

İTHAF

Günümüzde özel gereksinimle bireylere yönelik yapılan çalışmaların arttığı söylenebilir. Yapılan çalışmalar, özel gereksinimli bireylerin farkındalıklarını arttırmayı hedeflemiştir. Özel gereksinimli bireylerin farkındalıklarının artması onların toplum içinde sosyal kabulünü destekleyebilir. Buradan hareketle yapılan bu çalışma sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerini ve iş motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Alanyazın incelendiğinde daha çok özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulleri üzerine yapılan çalışmalarda akran ve velilerin bu öğrencilere yönelik sosyal kabullerine ağırlık verilmiştir. Bu açıdan bu çalışmanın özgün olması ve çalışmanın sosyal kabul kavramı üzerine literatüre farklı bir bakış açısı kazandırabilmesi açısından oldukça değerlidir.

Çalışmanın başlangıcından bitişine kadarki süreçte bilgisine ve tecrübelerine oldukça güvendiğim, takıldığım hususlarda sorularımı ivedilikle cevaplayan, yapıcı eleştirileriyle farklı fikirler ortaya koyabilmemi sağlayan, düzenli aralıklarla toplantılar yapıp tezin durumunu yakından takip eden, oldukça sabırlı, güler yüzlü, özverili, disiplinli, açık sözlü kısacası tez yazma sürecinde her zaman iyi dileklerle hatırlayacağım çok değerli tez danışman Sayın Prof. Dr. Rüştü YEŞİL'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Diğer taraftan yüksek lisans ders dönemim boyunca derslerime giren ve birikim ve deneyimlerimi özveri ile benimle paylaşarak bilimsel yetkinliğimin gelişmesine önemli katkılar sunan Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK, Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU, Doç. Dr. Ebru UZUNKOL ve Arş. Gör. Fatih Selim SELLÜM hocalarıma da özel olarak teşekkür ederim. Emekleriniz için minnettarım...

Araştırmamın ölçek geliştirme aşamasında alan bilgilerine güvendiğim kıymetli hocalarım; Sayın Ahmet İSKENDEROĞLU'na, Ahmet USTALAR'a, Ebru GÜNAY'a ve Hacı Bayram ÇELENK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Anket uygulama aşamasında gerekli sayıya ulaşabilmem için yardımlarını benden esirgemeyen sayın okul müdürüm Mustafa GEÇİCİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmamda yüksek lisans tecrübelerini her zaman paylaşmaktan mutluluk duyan sevgili arkadaşım Gonca KAVGACI'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimin anlam ve yazım kuralları açısından düzenleme konusunda yardımlarını esirgemeyen canım arkadaşım Rukiye ŞENTÜRK'e teşekkür ediyorum. Çalışma sürecinde desteğini hep hissettiğim canım kuzenim Fatma BÖLÜKBAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tezimin tez yazım kılavuzuna uygun şekilde biçimsel düzenleme işlemlerinde yardımcı olan sevgili

abim Mustafa AĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmamın veri toplama aşamasında katkılarından dolayı değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Tez yazma sürecinde benim motivasyonumu arttıran ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen arkadaşlarımdan hepsine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisansa başlamamda varlığını ve desteğini her daim hissettiğim, beni doktora ve profesörlük mertebeleri için cesaretlendiren, ayrıca yabancı dil eğitimi almam için her türlü desteğe hazır olduğunu her daim belirten canım babam Yaşar ÜRÜN'e, kıymetli annem Raziye ÜRÜN'e ve hayattaki en büyük moral kaynağım değerli ikizim Osman Recep ÜRÜN'e teşekkürlerimi sunuyorum.



ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK SOSYAL KABUL VE İŞ MOTİVASYON DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ayşe ÜRÜN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırmada sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyi ve iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim -öğretim yılında Uşak İl merkezinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan 240 kadın ve 134 erkek olmak üzere toplam 374 sınıf öğretmeni amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, İş Motivasyon Ölçeği (İMÖ) ve Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 25.0 programı yardımıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ise aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (SS), bağımsız örneklem t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon, regresyon ve Scheffe testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri ise iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sosyal kabul ve iş motivasyonu arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve anlamlı düzeyde çıkmıştır. Ayrıca sosyal kabul düzeyinin iş motivasyonunu %26 yordarken iş motivasyon düzeyinin sosyal kabulü %22 yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul ve iş motivasyon düzeylerini daha da iyileştirebilmek adına daha çok uygulamalı derslere yer verilmesi ve farkındalık eğitimlerinin süre ve miktarlarının artırılması önerilebilir. Ayrıca okullarda kurum kültürünün oluşturma, kurumun vizyon ve misyonu ile hedeflerinin belirlenmesi de önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma/Bütünleştirme, Sınıf öğretmeni, Sosyal kabul, İş motivasyonu

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SOCIAL ACCEPTANCE AND WORK MOTIVATION LEVEL FOR INCLUSION/INTEGRATION STUDENTS

Ayşe ÜRÜN, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya University, 2023

In this study, it was aimed to determine the relationship between social acceptance and work motivation levels of classroom teachers who have inclusion/integration students in their classes. Relational survey model, one of the survey model types, was used in the research. A total of 374 classroom teachers, including 240 women and 134 men, were selected through purposive sampling method. In the research, data were collected with the tools of “Personal Information Form” and “Job Motivation Scale” and Social Acceptance Scale. The collected data were analyzed with the help of SPSS 25.0 program. In the analysis of the data, arithmetic mean ($\bar{x}$), Standard deviation (SS), independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation, regression and Scheffe tests were used. The social acceptance levels of the classroom teachers were generally very high. The work motivation levels of the classroom teachers were generally at a good level. The relationship between social acceptance and work motivation was found to be negative and significant. Moreover, it was concluded that while social acceptance level predicted work motivation by 26%, work motivation level predicted social acceptance by 22% to include more applied courses on behalf of it can be suggested to increase the duration and amount of averseness training and averseness training. It can also be suggested to create the corporate culture in schools, to determine the vision, mission and goals of the institution.

Keywords: Inclusion/ Integration, Classroom teacher, Social acceptance, Work motivation

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar	8
2.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma/Bütünleştirme.....	9
2.1.1. Özel EğitimUygulaması Kapsamında Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin İlkeleri	11
2.1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Kavramı	12
2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Uygulaması	12
2.2.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Ortamları	13
2.2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Amacı	15

2.2.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Gerekçesi	16
2.2.4. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Kapsamı ve Yasal Düzenlemeler.....	21
2.2.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Yararları	18
2.2.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Bireyler ve Roller	24
2.2.7. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimde Görev Alan Personelde Bulunması Gereken Özellikler	28
2.2.8. Özel Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirme Konusunda Bazı Sorunlar	29
2.2.9. Sosyal Kabul ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi İlişkisi.....	38
2.3. Sosyal Kabul Kavramı ve Kapsamı.....	38
2.3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisinin Sosyal Kabulünü Etkileyen Faktörler	39
2.3.2. Sosyal Kabulü Arttırmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler	42
2.3.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Çalışmalar .	44
2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve İş Motivasyonu	47
2.4.1. Motivasyon ve İş Motivasyonu Kavramı	48
2.4.2. Motivasyon Türleri	48
2.4.3. İş Motivasyonunun Özellikleri ve Önemi	49
2.4.4. Eğitim Örgütleri, Öğretmen ve İş Motivasyonu.....	51
2.4.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Öğretmenin İş Motivasyonu ile İlgili Çalışmalar.....	54
BÖLÜM III.....	56
YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırma Modeli.....	56
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	57
3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni	57
3.2.2. Araştırmanın Örneklemi	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59

3.3.1. Sosyal Kabul Ölçeği'nin (SKÖ) Geliştirilme Süreci.....	60
3.4. Verilerin Toplanması.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	68
BÖLÜM IV.....	71
BULGULAR	71
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine İlişkin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	71
4.2. Cinsiyetine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
4.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
4.4. Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	78
4.5. Aile ya da Çok Yakın Çevrelerinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	83
4.6. Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	85
4.7. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	88
4.8. Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	91
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular	93
4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeyleri ve İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular	95
4.11. Sınıfında Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine İlişkin Sosyal Kabul Düzeylerinin İş Motivasyon Düzeylerini Yordama Gücüne Yönelik Regresyon Analizi Bulguları	97

4.12. Sınıfında Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin, Sınıflarındaki Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	99
BÖLÜM V	101
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç ve Tartışma	101
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Dönük Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	101
5.1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	102
5.1.3. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	103
5.1.4. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	104
5.1.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	105
5.1.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	106
5.1.7. Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	107
5.1.8. Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	108
5.1.9. Aile ya da Çok Yakın Çevresinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	108
5.1.10. Aile ya da Çok Yakın Çevresinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	109
5.1.11. Medeni Duruma Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin	

Sonuç ve Tartışma	109
5.1.12. Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	110
5.1.13. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	110
5.1.14. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	111
5.1.15. Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	111
5.1.16. Okuttukları Sınıf Düzeylerine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	111
5.1.17. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile Sosyal Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma	112
5.1.18. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılına Yönelik İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	112
5.1.19. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeyleri ile İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	113
5.1.20. Sosyal Kabul Ölçeği Alt Faktörlerinin İş Motivasyon Düzeyini Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma	113
5.1.21. İş Motivasyonu Alt Faktörlerinin ve Sosyal Kabul Düzeyini Yordama Gücüne İlişkin Sonuç Ve Tartışma	114
5.2. Öneriler.....	114
5.2.1. Eğitim Uygulamalarına ve Uygulamacılara Yönelik Öneriler	114
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKLAR.....	120
EKLER	144

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	74
Tablo 2. Sosyal Kabul Ölçeğinin (SKÖ) Faktör Analizi Bulguları.....	79
Tablo 3. Madde-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları	82
Tablo 4. SKÖ'nin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 5. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları.....	85
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine İlişkin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	87
Tablo 7 . Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	88
Tablo 8. Cinsiyetine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 9. Cinsiyetine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	90
Tablo 10. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	91
Tablo 11. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	93
Tablo 12. Mesleki Kıdem Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları	95
Tablo 13. Mesleki Kıdem Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	97
Tablo 14. Aile Ya Da Çok Yakın Çevrelerinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi	

(Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 15. Aile Ya Da Çok Yakın Çevrelerinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin T Testi Analizi Sonuçları.....	104
Tablo 16. Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 17. Medeni Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 18. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 19. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 20. Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 21. Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile Sosyal Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları.....	114

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeyleri ve İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 25. Sosyal Kabul Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların İş Motivasyonu Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .	118
Tablo 26. İş Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların Sosyal Kabul Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .	120



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Kabul Ölçeği'nin Özdeğer Faktör Grafiği.....	62
--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

SKÖ	: Sosyal Kabul Ölçeği
İMÖ	: İş Motivasyon Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
D-OY	: Dışlama-Olumsuz Yargı
KAÇ	: Kabul Çabası
K-OY	: Kabullenme-Olumlu Yargı
FO-K	: Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme
EU	: Ekip Uyumu
İB	: İşle Bütünleşme
KB	: Kuruma Bağlılık
KG	: Kişisel Gelişim

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ülkemizdeki teknolojik ve bilimsel gelişmeler sayesinde eğitim, ekonomi, sosyo-kültürel ve psikoloji gibi farklı alanlarda ilerlemelerin yaşandığı söylenebilir. Özellikle eğitim alanındaki gelişmeler sayesinde bireysel farklılık kavramının önem kazanmaya başladığı ifade edilebilir. Bu kavramın ön plana çıkmasıyla beraber normal gelişim gösteren akranlarından sosyal, bilişsel, fiziksel, psikolojik, akademik, dil konuşma gibi gelişim alanları bakımından önemli derecede farklılık gösteren çocukların eğitimlerine verilen önemin daha da arttığı söylenebilir. Bu çocuklar için verilen eğitime genel olarak “özel eğitim”; böyle bir eğitime ihtiyaç duyan çocuklara da “özel eğitime ihtiyacı olan çocuk” (MEB, 2006, s. 7) kavramı kullanılabilmektedir. Kırcaali-İftar (1998, s. 3) özel eğitimi, beceri alanları bakımından normal gelişim gösteren akranlarına göre önemli ölçüde farklılık gösteren veya üstün yetenekli çocuklara alanında uzman kişiler tarafından verilen eğitim şeklinde tanımladığı söylenebilir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitim ortamları, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru sıralanabilmektedir. Alanyazında en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru yapılan sıralamalarda; tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme, genel eğitim okulu bünyesinde özel eğitim sınıfı ve bağımsız özel eğitim okulları gibi isimlendirmelerinin yapıldığı söylenebilir (Atkın, 2013, s. 7; Diken, 2016, s. 3). Dennig ve Moddy (2013, s. 11), özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin önemli olduğunu ifade edebilmektedir. Çünkü tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların farklı gelişim alanları açısından ilerlemelerine katkı sağladığı söylenebilir. Buradan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi; özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kendi potansiyellerine yönelik en yüksek başarı seviyelerine ulaşabilmelerini sağladığı söylenebilir (Hayvvard, 2006, s. 41). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde normal gelişme gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim alan özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların sosyal gelişimleri, normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim almayan özel

eğitime ihtiyaç duyan çocuklara göre daha fazla geliştiği ifade edilebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 8).Kaynaştırma/bütünleştirmenin amacı, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların yaşlıları tarafından kabul edilmelerini sağlayarak her iki taraf arasında arkadaşlık bağlarının oluşabilmesini, iletişim becerilerinin artırılabilmesinidestekleyerek taraflar arasında birbirlerine yönelik farkındalığıoluşturulabilmektir (Kabasakal, Girli, Orkun| Çelik ve Vardarlı, 2008'den aktaran Ürün, 2022). Başka bir deyişle özel gereksinimi bulunan çocukların aynı yaş grupları ile bir arada olacak eğitim ortamlarını paylaşılarak sosyalleşmelerini desteklemek, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin en temel amaçlarından birini oluşturabilmektedir (Nayır ve Karaman, Kepenekçi, 2013, s. 72).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyal hayata adapte olabilmeleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle gerçekleşebileceği söylenebilir (Ahmetoğlu, 2015, s. 279). Başarılı bir sosyal adapte için ise sınıf öğretmenlerine önemli görevlerin düştüğü ifade edilebilir (Atkın, 2013, s. 27; Batu, 2000, s. 40; Sucuoğlu, 2006, s. 6-7). Kargın (2004, s. 8-11), Sınıf öğretmenin en nihai görevi, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik farkındalık oluşturabilmektir. Buna yönelik normal gelişim gösteren çocuklara kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin süreci ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların yetersizlik durumları hakkında bilgilendirme yapabilmelidir. Sınıf öğretmenin bu sayede arabuluculuk görevi üstlendiği söylenebilir. Arabulucuk sürecinde sınıf öğretmenin; öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanması, sağlıklı iletişiminin sağlanması, özel gereksinimli bireylerin sınıfa, okula ve topluma kabulünü sağlama gibi bazı önemli görevlerinin olduğu ifade edilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2000, s. 35). Sınıf öğretmenlerinin, her çocuğa sınıfın birer üyesi olduğunu hissettirebilmek, çocuğun kendisini değerli görebilmesini sağlamak gibi önemli görevlerinin de olduğu söylenebilir (Friend ve Bursuck, 2006, s. 17; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 10). Ataman'ın (2003) da belirttiği gibi kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sınıf öğretmenlerinin; özel eğitime ihtiyacı olan çocukları kabullenebilmeleri, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların kabulünü de etkileyebilmektedir. Bazı durumlardaormal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli arkadaşlarını yetersizlik durumlarından dolayı etiketleyebilirler. Yetersizlik durumundan dolayı etiketlenen özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun sosyal kabulü gerçekleşmeyebilir. Bu yüzden kaynaştırma /bütünleştirme eğitiminde sınıf öğretmenlerinin rolünün oldukça önemli olduğu; öğretmenlerin sınıftaki kabullenme durumlarının, öğrencilerin de kabullerine olumlu etkisinin olacağı söylenebilir.

Özyürek (2006) sosyal kabulü; normal gelişim gösteren çocukların, özel eğitime ihtiyacı

olan çocuklara yönelik olumlu duygular beslemesi, kabul edici tutumlar sergilemesi ve bu bireyleri de kendileri gibi görmeleri şeklinde tanımlanabilir. Eguaven ve Eniola (2016, s. 218) ise sosyal kabul kavramını tanımlarken sosyal farkındalık ve akranlara ilgi, iletişimi başlatma ve sürdürülebilirlik ile arkadaşlık ve sosyal beceriler olmak üzere üç temel özelliğin öne çıktığını ifade edebilmektedir. Buna göre sosyal kabulün, her türlü farklılığa saygı duyma ve farklılıkların bir zenginlik olduğunu kabul etme yeteneği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Alanyazında özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ya da öğretmenleri tarafından sosyal kabullerinin önemini ve özel gereksinimli bireyler üzerine yansımalarına ilişkin bazı çalışmalara yer verildiği söylenebilir. Bu kapsamda Civelek (1990) Hafif derece zihinsel engele sahip bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerle birlikte yaptığı çalışmada özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilen normal gelişim gösteren bireylerin yetersizliklerinden etkilenmiş akranlarını daha kolay kabul ettikleri sonucuna ulaştığı söylenebilir. Alptekin (2010) yaptığı çalışmada, zihinsel yetersizliğe sahip bireylere normal gelişim gösteren öğrencilerin rol model olduğu ve doğrudan öğretim yöntemi ile bu bireylerin sosyal beceri kazanabilme, beceriyi devam ettirebilme ve genelleyebilmesinde etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçladığı ifade edilebilir. Çalışmanın sonucunda ise normal gelişim gösteren öğrencilerin, zihinsel yetersizliğe sahip arkadaşlarına rol model olmaları ve doğrudan öğretim yaklaşımı ile bu bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Çalışmanın diğer bir sonucu ise sosyal becerilerin kazandırılması zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal kabullerini anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir. Yapılan bu çalışmalardan yola çıkarak özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin nitelikli olmasının önem arz ettiği ifade edilebilir. Çünkü sosyal kabulü sağlayamamış bireyde değersiz ve güvensizlik duyguları, kendini yetersiz görme ve düşük benlik algısı gibi durumlar ortaya çıkabilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar olumsuz duygulardan etkilenmemek adına çevrelerindeki kişilerle sosyal ilişki kurmaktan kaçınabilirler (Batu, Özen ve Yaşaran 2014, s. 168). Sosyal kabul görmüş özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde normal gelişim gösteren akranlarıyla daha kolay iletişim ve etkileşim kurabildikleri söylenebilir. Bu etkileşim sayesinde özel gereksinimli çocuk normal gelişim gösteren akranını model alabilir. Böylelikle çocuk yeni beceriler kazanabilir (Bak, 1987, s. 9, Sperstein, 1987, s. 34). Normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilen özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun okula bağlılığı artabilir, akademik başarısında olumlu ilerlemeler gözlenebilir, ileriki yaşamında suça karışma veya madde kullanımı gibi olumsuz davranışları da

düşebilir (Demirbilek, 2013, s. 62).

İşini severek yapan öğretmenler; enerjik, hevesli, yeni yöntem ve teknikler denemeye yatkın öğretmenler şeklinde açıklanabilir (Ergün, 2007, s. 133, Herndan, 2007, s. 138). Sınıf öğretmenin iş motivasyonu düşükse bu durum öğrencilerin eğitimini olumsuz bir şekilde etkileyebilir (İnayatullah ve Jehangir, 2012, s. 83). Öğretmenlerinin iş motivasyonlarının yüksek seviyede olması; yapacakları çalışmanın niteliğini, ortaya koyacakları ürünün kalitesini, öğrencilerin kazanımlarını etkileyebilmektedir (Yavuz, Bahtiyar ve Karadeniz, 2009, s. 260). Motivasyon ile performans arasında pozitif yüklü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Motivasyon arttıkça performans artabilir (Vatansever ve Bayraktar, 2015, s. 1083). Öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olması hizmet kalitelerini de etkileyebilmektedir (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s. 508). Buna göre öğretmenlerin iş motivasyonlarının, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarının sosyal kabullerini desteklenmesi açısından önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Alanyazın çalışmalarında özellikle son dönemlerde öğretmen, öğrenci, veli gibi tarafların sosyal kabul düzeylerinin belirlenebilmesine dönük birçok çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Genel içerikleri ile ilgili bilgilerin paylaşıldığı bu çalışmaların, gereksinim durumlarının nitelik ve nicelik farkına da bağlı olarak farklı örneklem gruplarında ve farklı değişkenlere dönük olarak artırılması gerektiğinin sıklıkla ifade edildiği dikkati çekebilmektedir. Ergin (2012) 5-6 yaş çocukları ile yaptığı çalışmada sosyal alandaki kabulün dil üzerinden etkisini incelediği çalışmasında dil gelişim düzeylerinin sosyal alanda kabule olumlu etkisinin bulunduğu yönünde bir sonuca ulaşmışken; Yaşaran, Batu ve Özen (2014), özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren bireylere sunulan kaynaştırma/bütünleştirme hazırlık çalışmalarının etkisini incelediği çalışmasında katılımcı öğrencilerin sosyal alanda kabul yönlerinin daha çok arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerin ise anlamlı bir fark görülmediği tespit ettiği söylenebilir. Alan yazında öğretmenlerin iş motivasyonları kapsamında da birçok çalışma yapıldığı ifade edilebilir. Tanrıverdi (2007) tarafından özel ortaöğretim kuramlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan tez çalışmasında öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarının "Yüksek" düzeyde olduğunu; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Fırat (2012) tarafından İzmir İlinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarıyla yapılan çalışmasında ise, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu ile mesleki yabancılaşma arasında ters orantılı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Alanyazındaki bu ve benzeri çalışmalardan yola çıkarak özellikle öğrencilerin akademik, sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimleri ile bu iki temanın yakın ilişki içerisinde olduğunun bilim insanları tarafından genel kabul gördüğü ifade edilebilir. Bu iki tema farklı yönleriyle kuramsal ve uygulamalı birçok araştırmaya konu edilip nicel, nitel ve karma yöntemlerle ele alındığı söylenebilir. Bu çalışmalarda iş motivasyonu ve sosyal kabul düzeyleri konularının farklı örneklem grupları üzerinde, farklı boyutlar çerçevesinde ele alınması ve araştırmaların sürdürülmesinin önerildiği de ifade edilebilir. Diğer taraftan alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde iş motivasyonu ve sosyal kabul düzeyleri kavramlarının birbirinden bağımsız olarak ele alındığı çalışmaların bulunduğu; buna karşılık bu iki değişkenin birlikte ele alındığı çalışmanın ise gözlenmediği söylenebilir. Diğer taraftan ilkökul öğretmenleri üzerinde bu iki temel değişkenin birlikte ele alındığı doğrudan bir çalışmaya rastlanmadığı belirtilebilir. İlkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öğrencilerine ilişkin sosyal kabul düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenebilmesi, bu araştırmanın temel problemini oluşturabilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı; sınıflarında eğitim alan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine karşı sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul ve iş motivasyon düzeyleri ile bu iki değişken arasında ilişkinin bulunma durumunu belirleyebilmektir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma /bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonları düzeyleri ile ilgili sorunların belirlenmesi ve çözüm yollarının bulunmasına katkı sunacak verilere ulaşılabilmesinin de amaçlandığı söylenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitim hayatında oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, empatik bir yaklaşımın sergilenebilmesi, farklılıkların birer zenginlik olduğunun düşünülebilmesi ve buna göre hareket edilebilmesi kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin verimliliğini arttırabilir (Baldiris, Zervis, Fabregot ve Sempsan, 2016'dan aktaran Ürün, 2022). Eğitimde fırsat eşitliğinden söz edebilmek için öğrencilerin tümüne kendi potansiyelleri bağlamında en yüksek başarı seviyesine ulaşabilmeleri için kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin önemsenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir (Hayward, 2006, s. 104). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun sosyal kabulünü

kolaylaştırmak adına normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşime girmesi sağlanabilmelidir (Altıparmak, Bektaş ve Sarı 2010, s. 82). Normal gelişim seyri gösteren yaşlılarıyla bir arada eğitim gören özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun iletişim kurma, arkadaşlık geliştirme, birlikte çalışma, birbirlerini destekleme, birbirlerine yardımcı olma gibi becerileri ve sosyal kabulleri artabilmektedir (Batu, 2000, s. 37). Böylelikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocuk, toplum tarafından genel kabul görmüş davranışları fark edebilir. Bu davranışlara uygun olarak hareket ederek toplum içerisinde dışlanmaktan kurtulabilir (Aral ve Ceylan, 2009, s. 438). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine düşmanca ya da sevgiyle yaklaşmaları, sınıftaki normal gösteren öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara karşı tutumlarını, kabulünü büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Kuz, 2001'den aktaran Ergenekon ve Özen, 2011).

Bu çalışmalardan hareketle sınıf öğretmenleri, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların normal gelişim seyri gösteren yaşlıları tarafından sosyal kabulün sağlanmasında köprü görevini üstlenebilmektedirler (Kargın, 2004, s. 15). Bu yüzden öğretmenin iş motivasyonunun yüksek olmasının, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun sosyal kabulü ve sınıftaki başarısı üzerinde katkı sağlayacağı söylenebilir (Soodak ve McCarthy, 2006, s. 5). Alanyazın taramasından yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyi ile ilgili ilişkinin belirlenebilmesine yönelik doğrudan ve bu kapsamda herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı söylenebilir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilere karşı sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyi arasındaki ilişkinin farklı değişkenler göz önünde bulundurularak gerçekçi bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından önemli olduğu söylenilebilir. Ayrıca bu araştırmanın yapılacak olan diğer çalışmalara ilham kaynağı olması açısından da önemli olduğu ifade edilebilir.

1.3. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin sosyal kabul düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeyleri nedir?
3. Sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri sınıf öğretmenlerinin;
 - a. Cinsiyetine göre
 - b. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almış olma durumlarına göre
 - c. Kıdem yılına göre
 - d. Aile ya da çok yakın çevrelerinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocukları) bulunma durumuna göre
 - e. Medeni durumlarına göre
 - f. Çocuk sahibi olma durumlarına göre
 - g. Okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı ile sosyal kabul düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yıl ile iş motivasyonu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri ve iş motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?
7. Sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri arasında birbirini yordamakta mıdır ?

1.5. Varsayımlar

Araştırmada başlıca;

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, veri toplama araçlarına samimi olarak cevap verdikleri,
2. Alan yazın taraması sonunda ulaşılan çalışmaların, çalışmanın ana konusunun farklı yönlerini ortaya koyabilmesi için yeterli olduğu varsayılabilir.

1.6. Sınırlılıklar

- 1.Araştırma zaman açısından 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı ile,
2. Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulayan sınıf öğretmenleri ile sınırlılık gösterdiği söylenebilir.

1.7. Tanımlar

Özel Gereksinimli Öğrenci: Doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrası meydana gelen komplikasyonlar ya da genetik faktörler nedeniyle gelişim alanları bakımından normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak ifade edilebilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006, s. 2).

Kaynaştırma/bütünleştirme: Özel eğitim ihtiyaç duyan çocukların, normal gelişim seyri gösteren yaşlılarıyla bir arada eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmelerine imkân veren özel eğitim uygulamaları olarak açıklanabilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006, s. 3).

Sosyal Kabul: Sosyal kabul, bireyin grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi ya da kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen tepkiler ve bir tutum olarak tanımlanabilir (Kırman ve Sarı, 2011, s. 85-92).

Özel Eğitim: Gelişimsel özellikleri açısından çoğunluktan farklı veya üstün yetenekli kişilerin kapasitelerini daha da üst düzeye çıkarabilmek amacıyla verilen eğitim şeklinde tanımlanabilmektedir (Ataman, 2003, s. 19).

İş Motivasyonu: Bireyin yapacağı işte başarılı olmasını destekleyen ve çalışanların performansını doğrudan etkileyen güç olarak tanımlanabilir (Özdemir ve Muradova, 2008, s. 52).

Sınıf Öğretmeni: İlkokul kademesinde görev yapıp öğretim programlarında yer alan çalışmaları uygulayan ve sınıfındaki her öğrenciye eşit mesafede yaklaşp onları kabullenen profesyonel kişi olarak açıklanabilir (Koçel, 2005, s. 22).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturacak alanyazına dayalı bilgilere yer verilmiş olup araştırmanın amacı doğrultusunda temel ve alt problemlerine cevap oluşturabilecek bilimsel bir zemin oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca son kısımda, konu ile ilişkili olduğu değerlendirilen bazı araştırmaların temel özellikleri ve bulgularına da değinilmiştir. Alanyazın taramasına dayalı olarak elde edilen bu bilgiler, araştırma süreci ve sonuçlarının doğru bir temele oturtulmasına ve son bölümde yapılan tartışmaların bilimsel bir şekilde yapılmasına zemin oluşturması amacıyla kullanılmıştır.

2.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırma/Bütünleştirme

Sosyal çevremizdeki insanların hem fiziksel olarak hem de psikolojik olarak birbirinden farklı özellikler taşıdığı söylenebilir. Bu durum bireysel farklılıkları ortaya çıkarabilmektedir. Bireysel farklılıkların, kişilerin sosyal hayattaki kabulünü olumlu veya olumsuz etkilediği söylenebilir. Genel olarak toplum içerisinde aynı tepkileri veren, benzer fiziksel özellikler taşıyan, ilgi ve ihtiyaçları aynı olan bireylerin toplum tarafından kabulünün daha kolay olduğu ifade edilebilir. Ancak toplum içerisinde her zaman bu tür tepkisel ortaklıkları bulunan bireyler bir arada yaşamayabilir. Farklı tepkileri bulunan bireyler de olabilir. Diğer bir deyişle Kargın'ın (2004, s. 3) belirttiği gibi toplum içerisinde normal gelişim seyri gösteren bireyler olduğu kadar gelişimsel özellikleri açısından akran gruplarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren ve özel eğitime ihtiyacı bulunan bireylerin de bulunduğu söylenebilir.

Özel eğitimde bireyler; ihtiyaçları, düzeyleri, engel durumları, engel dereceleri gibi çeşitli kriterler dâhilinde gruplandırılabilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB,2018, s.1-2) 4. maddesi çerçevesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler; işitme, görme, zihinsel, ortopedik yetersizliği olan; dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu olan; otizmli, serebral palsili, süregen hastalığı olan ve üstün yetenekli bireyler şeklinde sınıflandırılabilir.

Bu sınıflandırmanın içerisinde bulunan grupları incelemek gerekirse zihinsel yetersizliğe

sahip olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarından zihinsel işlevleri açısından iki standart sapma altında farklılık gösteren bireyler olduğu söylenebilir. Bu bireyler bilişsel, sosyal, psikolojik, akademik alanlarda belli başlı sınırlılıklar yaşayabilmektedirler (Eripek ve Vuran, 2010, s. 15). İşitme yetersizliği olan bireyler ise işitme yetisini kısmen veya tamamen kaybeden bireyler şeklinde açıklanabilir. İşitme kaybından dolayı bu bireylerde iletişim becerilerinde yetersizlik, konuşamama, dili kullanmada güçlük çekme gibi durumlar ortaya çıkabilir (MEB, 2006, s. 1). Görme yetersizliğine sahip bireyler, gözün yapısının çeşitli nedenlerden dolayı gözün görme işlevini geçici veya kalıcı bir şekilde kaybetmesi durumu olarak açıklanabilir (Özokçu, 2002, s. 2526). Bedensel yetersizliği olan bireyler ise genetik faktörler, doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrası meydana gelen komplikasyonlar, kazalar vb. nedenlerden kaynaklı olarak bireyin iskelet, kas ve sinir sistemlerinde yetersizlikler meydana gelebilir. Yetersizliklerinden dolayı bireyler özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyabilirler (Gürkan, 2010, s. 6-7). Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, dil becerilerini kullanabilme, konuşabilme veya iletişim kurabilme gibi alanlarda zorluk yaşayan ve bundan kaynaklı olarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireyler şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2006, s. 1).

Diğer taraftan serebral palsi, beyinde meydana gelen hasarın kas ve sinir sistemine zarar vermesi sonucu bireyin motor becerilerinde yetersizliğe yol açması durumu olarak açıklanabilir. Serebral palsili birey, bu durumdan kaynaklı olarak özel eğitime ihtiyacı olan birey olarak ifade edilebilir. Üstün yetenekli bireyler ise normal gelişim gösteren akranlarından yaratıcılık, zekâ düzeyi, bilim, sanat, spor veya akademik alanlarda performansı yüksek olan bireyler şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2006, s. 12-13). Süreğen hastalığı olan birey, uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığa sahip bireylerin olduğu söylenebilir. Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, sosyal veya kültürel açılardan yaşına uygun olmayan tepki ve davranışlar sergileyen birey olarak adlandırılabilir (MEB, 2006, s. 2). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler ise yazma, okuma, dinleme, konuşma, heceleme, matematiksel işlemlerde güçlük yaşayabilen bireyler şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2006, s. 2). Otizmli bireyler, nörobiyolojik nedenlerden dolayı iletişim ve sosyal etkileşim alanında yetersizlik gösteren ve bazı stereotip davranışlara sahip olan bireyler şeklinde açıklanabilir (Birkan, 2010, s. 150-151). Dikkat Eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey ise zeka düzeylerine uygun olmayan aşırı hareketlilik durumu, kısa dikkat süresine sahip ve dürtüselliklerini kontrol edemeyen bireyler olarak adlandırılabilir (MEB, 2006, s. 2). Kaynaştırma/bütünleştirme sürecine

dâhil olan öğretmenlerin, bahsi geçen engel gruplarına yönelik gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin seyri açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarının belirli ilkelere göre yürütülmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

2.1.1. Özel Eğitim Uygulaması Kapsamında Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin İlkeleri

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamaları, özel eğitim ilkeleri dikkate alınarak hazırlanabilmelidir. Bu ilkeler doğrultusunda sunulan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin ihtiyaçlarına kolaylıkla cevap vererek onları günlük yaşamlarında ihtiyaçlarını bağımsız bir şekilde karşılayabilecek düzeye gelebilmelerine yardımcı olabilir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, kaynaştırma /bütünleştirme eğitimlerine olabildiğince erken yaşta başlamalarının önemli olduğu söylenebilir.
- Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki özel eğitime ihtiyacı olan çocukların mümkün olabildiğince normal gelişim gösteren akranların olduğu yerde eğitim almalarının önemli olduğu ifade edilebilir.
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, öncelikle kaba değerlendirme formları yardımıyla eğitsel performans düzeyleri belirlenip günlük yaşamda işlevsel karşılığı olan amaçlar oluşturularak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması gerektiği söylenebilir.
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yararını gözeten her türlü özel eğitim rehabilitasyon kurum ve kuruluşları ile iş birliği yapılabilmelidir.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğu olan ailelerin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarında aktif katılımı sağlanabilmelidir.
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyalleşmesi ve toplumdan soyutlanmaması adına sivil toplum örgütlerinin düzenlediği etkinliklere aktif katılım sağlanabilmelidir (MEB, 2006:2-3).

Bu ilkelerin hayata geçmesi gereken sürecin temel karakteristiği olan kaynaştırma/bütünleştirme kavramına ilişkin bazı tespitler yapmanın faydalı olacağı ifade edilebilir.

2.1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Kavramı

Kaynaştırma/bütünleştirme kavramı son dönemlerde üzerinde sıklıkla durulan bir kavram olarak nitelendirilebilir. Nitekim alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme kavramıyla ilgili birçok tanım yapıldığı söylenebilir. Bu tanımlardan bazıları ise şu şekilde açıklanabilir: Kaynaştırma/bütünleştirme; özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların normal gelişim seyri gösteren yaşlılarıyla birlikte yetersizlik durumlarına, derecelerine, türlerine bağlı olarak ihtiyaçlarına uygun olarak eşit eğitim koşullarında eğitim alabilmesi şeklinde açıklanabilir (Civelek, 1990, s. 36). Kırcaali-İftar (1992), kaynaştırma/bütünleştirmeyi; özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik sınıf öğretmenin ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanarak genel eğitim sınıflarında eğitim alabilmesidir. Strain ve Kerr (1981, s. 37) ise kaynaştırma/bütünleştirmeyi, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun ihtiyaçlarına yönelik her bir birey için özel hazırlanan bireysel eğitim programlarının; özel eğitim ve normal personelle birlikte öğrencinin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bütünleştirilmesi süreci olarak tanımlanabilmektedir. 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de kaynaştırma/bütünleştirme;

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır”

Yukarıda ifade edilen kaynaştırma/bütünleştirme kavramına ilişkin tanımlardan yola çıkarak kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alarak ilerlemelerine destek olmayı hedeflediği ifade edilebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme kavramının daha çok ilişkilendirildiği bir kavram olan eğitimle birlikte alındığında eğitimde kaynaştırma/bütünleştirme ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kavramlarına ilişkin de bir çerçeve oluşturmak yararlı olabilir.

2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Uygulaması

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi; gelişimleri bakımından akranlarından önemli derecede gerilik ve farklılık gösteren çocukların, uzman kişiler tarafından değerlendirilip tanınması sonucunda normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı sınıf ortamlarında ve eşit olanaklar

dâhilinde eğitim almaları şeklinde açıklanabilir (Osborne ve Dimattia, 1994, s. 8-9). Friend ve Bursuck’a (2006, s. 163) göre ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, “Okul içi ve dışı eğitim bölgesinin eğitime muhtaç engelli çocuklar için uygun hale getirilmesi ve onlara kendileri için gerekli olan eğitimin normal öğrenciler ve akranlarıyla beraber verilmesi” şeklinde tanımladığı söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013, s. 4-5) kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini; özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bireysel farklılıklarından dolayı yargılanmadan okullarda belli bir müfredat programı ve zaman içerisinde bu bireylerin yararı gözetilerek uzman ekip tarafından verilen eğitim olarak tanımlayabilmektedir. Sucuoğlu’na (2006, s. 42) göre ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akranlarından ayrıştırılmadan ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almasını ifade edilebilmektedir. Özel gereksinimli çocukların gerekli eğitsel tanılama ve yönlendirilme aşamalarından sonra ihtiyaçları doğrultusunda bireysel eğitim programlarının hazırlanıp program dâhilinde kazandırılmak istenen amaçların en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli bireye kazandırılabilmesidir (Akçamete, 2009, s. 21). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin yanı sıra bilişsel, akademik ve fiziksel beceri alanlarının gelişmesine de katkı sağladığı söylenebilir (Orakçı, Aktan, Toraman ve Çevik, 2016, s. 118). Buna göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi açısından özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların normal gelişim seyri gösteren yaşlılarıyla etkileşim kurabilmesinin, onların da normal yaşama ve normal bireylere uyum sağlayabileceği; benzer şekilde normal gelişim gösteren akranlarının da onlarla etkileşime girerek onları anlayıp kabul edebileceği söylenebilir. Bunun için, özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamının yapısının özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.2.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Ortamları

Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin eğitim ortamı, onun ihtiyaçlarına en uygun şekilde düzenlenebilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (MEB,2018, s.5-8)- göre kaynaştırma/bütünleştirme sürecindeki uygulamaları aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1. Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarda, sınıf mevcudu 25-30 kişiyi geçmediği söylenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıflarında sınıf öğretmenlerinden eğitim alabilmektedir.

2. Yarım Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme: Özel eğitim sınıfında kayıtlı olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin planlaması doğrultusunda bazı dersleri ve sosyal etkinlikleri diğer akranları ile bir arada yapabilir.

3. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma/Bütünleştirme: Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, eksiklik hissettiği alanda normal sınıftaki eğitim ortamından çıkıp ihtiyacına yönelik veya ek çalışmaya gerek duyduğu durumlara istinaden kaynak odaya alınabilmektedir. Burada kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine, kaynak öğretmen (özel eğitim öğretmeni veya uzman (dil -konuşma terapisti) öğrenciye bireysel ya da küçük grup eğitimi verilebilir (Kırcaalı-İftar, 1998, s. 5-6).

4. Özel Eğitim Sınıfları- Gündüzlü Özel Eğitim Okulu: Engel durumları nedeniyle örgün eğitim ortamlarından yararlanamayacak bireylerin aldığı eğitim hizmeti olarak açıklanabilir Yatılı Özel Eğitim Okulu: Engel türleri aynı olan özel gereksinimli bireyler eğitimlerini birlikte aldıkları söylenebilir. Gündüzlü özel eğitim okulundan farklı olarak geceleri okulun yatakhaneinde kalabilirler.

5. Evde Eğitim Hizmetleri: Okula başlama yaşı gelmiş özel gereksinimli bireyin, sağlık sorunlarından kaynaklı olarak en az on iki hafta örgün eğitim ortamlarından yararlanamayacağı tespit edilen öğrencilerin evde eğitim verilmesi durumu olarak açıklanabilir.

6. Hastanede Eğitim Hizmetleri: Eğitim öğretim yaşı gelmiş sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören özel gereksinimli bireylerin, eğitimini sürdürebilmesi adına hastaneler bünyesinde valilik oluruyla açılan hastane sınıfları şeklinde tanımlanabilir. Görüldüğü üzere kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri için; tam ve yarım zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve özel eğitim okulu, evde eğitim hizmetleri, hastane okulları, kaynak oda destekli gibi çeşitli ortamlarda eğitim sunulabilmektedir. İfade edilen bu eğitim ortamlarının, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olabilmesine farklı yönlerden katkı sunabilecek ortamlar olduğu söylenebilir. Ancak bu katkı oranları ve şekilleri konusunda yorum yapabilmek için öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacının belirgin şekilde ortaya konulabilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

2.2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Amacı

Normal gelişim seyrinde ilerleme gösteren akranlarından fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dil gelişimi gibi farklı gelişim alanlarında gerilik sergileyen kişiler özel eğitime ihtiyacı olan bireyler şeklinde ifade edilebilir. Bu bireylerin, sosyal hayatlarında bağımsız bir şekilde ya da en az destekle yaşamlarını idame ettirebilmeleri için bazı eğitimleri almalarının gerekli olduğu söylenebilir. Bu eğitimlerden biri ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi olduğu söylenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan çocuklar aldıkları eğitimler sayesinde kendilerinde var olan yeteneklerini ve gizil güçlerinin ortaya çıkartabilir. Ayrıca bu eğitimler sayesinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, karşılaştığı herhangi bir olumsuzluk karşısında en iyi çözüm yolunu bulma yeterliliği kazanabilir. Ashley (1979), kaynaştırma/bütünleştirme eğitimin başlıca amaçlarını aşağıdaki gibi açıklayabilmektedir:

Eğitiminin ilkelerinden biri olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle normal gelişim gösteren öğrenciler kadar özel gereksinimli bireylerin de eğitim almaları en doğal haklarıdır. Bu sayede özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin en az kısıtlayıcı çevrede ihtiyaçlarına uygun eğitim alması sağlanabilir. En az kısıtlayıcı ortam olarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin normal gelişim seyri gösteren akranlarıyla aynı ortam ve zaman diliminde eğitim alabildiği kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öne çıkabilmektedir. Normal gelişim seyrinde ilerleme gösteren yaşlılarıyla birlikte eğitim alan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin sosyal çevresiyle olan iletişim bağları güçlenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin özgüveninin artabileceği söylenebilir.

Ayrıca Ashley (1979) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin diğer amaçları şu şekilde ifade edilebilmektedir:

- Normal gelişim seyri gösteren bireyler ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin iş birliğini içeren grup çalışmalarının yapılması amaçlanabilir.
- Normal gelişim seyrinde ilerleme gösteren bireylerin özel eğitime ihtiyacı olan bireylere karşı ön yargılarını ortadan kaldıracak eğitim fırsatlarının verilmesi amaçlanabilir.
- Özel gereksinimli bireylerin akran etkileşimini arttıracak çalışmalar ve ortam düzenlemeleri yapılabilir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB,2018, s.3). 6. Maddesi çerçevesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı: özel eğitime gereksinimi olan çocukların,

kabiliyetlerine ve ilgi alanlarına göre kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilmelerine olanak sağlayarak toplumsal hayata ve meslek hayatlarına hazırlanmalarını sağlayabilmeyi amaçladığı söylenebilir. Kısaca kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi içerisinde yer alan kişiler tarafından kabullenilip sınıfın aktif bir üyesi haline gelmesini sağlayabilmektedir (Chopra, 2008'den akt. Özcan, 2020, s. 21). İfade edilen bu amaç, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerekçesini de kısmen ifade etmekle birlikte bu gerekçelerin daha da belirginleştirilmesi yararlı olabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin en genel anlamıyla amacı özel gereksinimli bireylerin akademik, sosyal, bilişsel, dil konuşma, iletişim vb. gibi gelişim alanları bakımından ilerlemelerini destekleyebilmektir. Bu amaca yönelik ise özel gereksinimli bireyleri sosyal ve fiziki çevrelerinden uzaklaştırmamak gerektiği söylenebilir. Buna göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli olan kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerekçelerini ortaya koymanın yararlı olacağı ifade edilebilir.

2.2.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Gerekçesi

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik yararını ve amaçlarını daha iyi şekillendirebilmek adına kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerekçeleri hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğu söylenebilir. Toplum içerisindeki birçok birey yetersizliğe sahip çocuklarla karşılaşabilmektedir. Bu karşılaşma, doğrudan olabileceği gibi dolaylı yollarla da gerçekleşebilir. Bireyin yetersizliğe sahip çocuklarla doğrudan karşılaşma durumu; aile fertlerinde veya birinci derecedeki akrabalarında yetersizlikten etkilenmiş bireyler olarak ortaya çıkabilir. Bu bireylerle dolaylı olarak karşılaşma durumu ise toplum içerisinde tanımadığı kişiler ile geçtiği etkileşimden kaynaklı olabilir. Özetle toplum içerisinde normal gelişim gösteren çocuklar olduğu kadar özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların varlığı da yadsınamaz bir gerçek olduğu ifade edilebilir. Toplumda özel eğitime olan çocuklarla sürekli bir etkileşim içerisinde bulunduğu söylenebilir (Cavkaytar, 2017, s. 6-7). Toplumun önemli bir ögesi olan özel eğitime ihtiyacı olan çocukların toplum içerisinde bütünleşebilmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmeleri; yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ihtiyaçlarına uygun ve farklı bireysel özellikleri doğrultusunda eğitim verilmesiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve toplum

yaşamına entegre olabilmelerini sağlamak amacıyla eğitimlerinde ayrıştırıcı faaliyetlerden ziyade daha çok bütünleştirici faaliyetlere ihtiyaç bulunduğu söylenebilir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, "*Herkesin eğitim hakkı vardır*" denilerek, her bireyin eğitim alma hakkının olduğu ifade edilebilmektedir. Aynı şekilde, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)'nun (1984, s. 5-14) yetersizlikten etkilenmiş çocukların genel entegrasyonu ve eğitimde eşit erişimi sağlama ile ilgili politikaları ve Anayasamızın 42. Maddesinde, "*Hiç kimsenin eğitim ve öğrenim hakkı engellenemez. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda önlemler alınmalıdır*" şeklinde açıklanabilmektedir. Hükümlerde açıkça belirtildiği üzere özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarına çeşitli eğitim fırsatları oluşturularak onların eğitimleri desteklenmelidir.

Yasal ve düşünsel gereklilik olarak kabul edilmiş özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanabilmelidir. Dolayısıyla, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ihtiyaç ortaya çıkabilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999, s. 25-26; Orel, Zerey ve Töret, 2004, s. 24). Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerekçelerini Yeni (2007, s. 21), insan, vatandaşlık, ebeveyn, ahlak, etik ve eğitsel haklar çerçevesinde ele almıştır. Bu gerekçeler şu şekilde açıklanabilir:

İnsan hakkı olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi: Her bireyin yaşama ve eğitim hakkının olduğu söylenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun engel türü, derecesi ve engelin görünürlüğü açısından eğitim alması hiçbir şekilde engellenemez. Tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların da toplumun bir bireyi olarak her türlü haklardan yararlanması gerekebilmektedir.

Vatandaşlık hakkı olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi: Özel gereksinimli bireylerin ilgi, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden faydalanması ilkesinden hareketle özel gereksinimli bireyler, Türkiye Cumhuriyeti'nin bir ferdi olarak eğitim alma hakkına sahip oldukları söylenebilir.

Ebeveyn hakkı olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi: Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitiminin bir ekip işi olduğu söylenebilir. Bu ekibin en önemli üyelerinden biri de ailelerin olduğu ifade edilebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların aileleri, çocuğunun gelişimine katkı sağlayacak ve onlara sosyal hayatlarında gerekli olacak bilgi ve becerilere ulaşabilmelerini sağlayabilmek amacıyla uygun eğitim ortamlarından faydalanmak istemelerinin en tabii hakları olduğu söylenebilir.

Ahlaki bir gereklilik/hak olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi: Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, sınıf ortamlarındaki adaptasyonlarını sağlayabilmek için sınıfta bulunan çocuklarla etkileşime girmeleri gerekebilir. Bu etkileşim sonucu özel eğitime ihtiyacı olan çocuk, arkadaşlık kurma ve sosyalleşme imkânı bulabilir.

Etik bir gereklilik olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi: Sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrencinin varlığı sınıf için bir zenginlik olduğu söylenebilir Bu sayede sınıftaki akranları, arkadaşına karşı daha hoşgörülü ve hümanist yaklaşma becerilerini geliştirebilir.

Eğitsel bir gereklilik olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi: Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilere; “Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması” ilkesinden hareketle özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun ihtiyaçlarına uygun ve en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin eğitsel, ahlaki, etik, ebeveyn, insan ve vatandaşlık hakkı gibi farklı türdeki gerekçelerinde ortak olarak vurgulanmak istenen ana düşünce özel eğitime ihtiyacı olan çocukların da toplumun birer üyesi olduğu ve onların herhangi bir sebepten dolayı toplumdan soyutlanmalarının önüne geçebilmektir. Buradan hareketle özel gereksinimli bireylere yönelik Türkiye’de yapılan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarına ve bu bireyler adına gerçekleştirilmiş olan yasal düzenlemelere yer vermek, ifade edilen bu gerekçelerin daha iyi anlaşılabilmesine fayda sağlayabileceği söylenebilir.

2.2.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin bir ekip çalışması olduğu söylenebilir. Bu ekibin içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin ailesi, sınıf öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, rehber öğretmen, okul yönetimi, okulda çalışan temizlik görevlisi dâhil kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin birer ekip üyesi olduğu ifade edilebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008, s. 63).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin içerisinde bulunan ekip üyelerine faydaları konusunda şunlar söylenebilir:

Kaynaştırma/bütünleştirmenin özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yararı: Özel gereksinimli bireyin tanısına ve ihtiyaçlarına göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü özel gereksinimli çocuk,

sınıf ortamında normal gelişim seyri gösteren yaşlılarının ve sınıf öğretmeninin davranışlarını rol model alabilir. Bu sayede özel gereksinimli çocuk, toplum tarafından kabul gören uygun davranışlar sergileyebilir (Metin, 1992, s. 34). Özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı sayesinde öğrencinin eğitim kalitesi artırılabilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı paralelinde öğrenci için hazırlanan uygun eğitsel ortam, öğrencinin özgüvenini de etkileyebilmektedir. Çünkü kendini daha yakından tanıyan özel gereksinime ihtiyacı olan birey, kendisinde var olan üstün ve zayıf yönlerini keşfetme fırsatı yakalayabilir. Bu sayede özel gereksinimli birey cesaretlenebilir, kendine olan öz saygısı artabilir, akademik yönden ilerleme kat edebilir, diğer akran gruplarıyla iletişim becerilerini arttırabilir. Bu sayede özel gereksinimli birey, sosyalleşme imkânı yakalayabilir. Farklı ortamların getirdiği uygun davranışları sergilemeyi öğrenebilir. Başka bir deyişle ortamın getirdiği kurallara göre hareket etmesini öğrenebilir. Bunun sonucunda özel gereksinimli bireyin farklı ortamlardaki sosyal bütünleşmesi gerçekleştirilmiş olduğu ifade edilebilir (Çevik ve Göksu, 2004, s. 86).

Kaynaştırma/bütünleştirmenin normal gelişim gösteren öğrencilere yararı: Özel eğitime gereksinim duyan bir arkadaşına sahip normal gelişim gösteren çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sayesinde herkesin birer engelli adayı olduğunun farkına varabilirler. Böylelikle özel gereksinimli arkadaşına daha hoşgörülü, yardımsever, saygılı, anlayışlı, merhametli olma gibi duygular sergileyebilirler. Bu sayede normal gelişim gösteren bireylerin empatik düşünme, sorumluluk bilinci, liderlik gibi becerileri artabilir (Çevik ve Göksu, 2004, s. 86-87). Böylelikle özel gereksinimli bireyleri aşağılamadan, hor görmeden, eziklemeden, alay konusu etmeden yaklaşabilirler (Eripek, 1986, s. 160).

Kaynaştırma/bütünleştirmenin anne-babalara yararı: Özel gereksinimli bireye sahip aileler, çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde neye ihtiyaçları varsa okuldaki rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve okul idaresiyle görüşerek bilgi edinebilirler. Bu okul-aile işbirliği sayesinde ailelerde, çocuğuma yeterli bir ebeveynim düşüncesi oluşabilir. Bu düşünce sayesinde aileler çocuğunu daha yakından tanıma fırsatı yakalayabilirler. Yani ailelerin kaygı düzeyleri azalabilir. Aynı zamanda kendi çocuğunun dışında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan diğer bireyleri gören ebeveynler, yalnız olmadıklarının farkına varabilirler. Bununla birlikte ailelerin motivasyonları ve mücadele etme duyguları da artabilir (Çevik ve Göksu, 2004, s. 87-88).

Özel gereksinimli bireye sahip ailelerin, çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıflarında eğitim almaları ailelerin morallerini yükseltebilir. Çocuğunun, toplumdan dışlanmadığını aynı zamanda kendi kapasitesi doğrultusunda bir şeyleri başarabildiğini gören aileler çocuklarına daha fazla güvenmeye başlayabilirler. Bu sayede çocuğuna karşı beslediği ön yargıların yerine ailelerde çocuğunu destekleme duyguları artabilir (Kırcaali ve İftar, 1998, s. 62).

Sınıf öğretmenine yararı: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sayesinde sınıf öğretmenleri farklı yetersizliğe sahip bireylerle iletişime geçme fırsatı yakalayabilir. Bu sayede sınıf öğretmenin bireysel farklılıklara saygı duyma, sabırlı olma, koşulsuz kabullenme, merhametli olma duyguları daha da gelişebilir. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alacak öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan bireysel eğitim programına yönelik bilgilerini de arttırabilir. Bu durum sınıf öğretmenin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin artmasına yardımcı olabilir (Çevik ve Göksu, 2004, s. 88-89). Sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sayesinde yetersizliğe sahip bireylerin aileleriyle daha yakından iletişime geçme fırsatı yakalayabilir. Böylelikle ailelerin içerisinde bulundukları duygu ve düşünceleri daha yakından anlama imkânı bulabilir. Bu sayede normal gelişim gösteren bireye sahip ailelere bu duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde aktararak kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin kabullenilmesini kolaylaştırabilir. Diğer bir deyişle sınıf öğretmeni, özel gereksinimli bireye sahip olan aileler ve normal gelişim gösteren bireylerin aileleri arasında bir köprü görevi görebilir. Bu durum sınıf öğretmenin, iletişim ve iş birliği becerilerinin de artmasına yardımcı olabilir (Kırcaali-İftar, 1998, s. 64).

Buna göre başarılı bir şekilde gerçekleştirilen kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin arka planında normal gelişim gösteren birey, anne ve babalar, sınıf öğretmeni ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin işbirliğinin olduğu ifade edilebilir. Bu işbirliği başarılı bir şekilde gerçekleşirse kaynaştırma/bütünleştirme sürecine dâhil olan ekip üyelerine büyük faydalar sağlayabilir. İşbirliği sayesinde, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin kalitesi ve verimliliği arttırabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden tarafların etkin şekilde yararlanabilmesi, öncelikle üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu rol ve görevler çerçevesinde sağlanacak işbirliği ve koordinasyonun, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi ve her kesimin bu süreçten yararlanması açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.2.4. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Kapsamı ve Yasal Düzenlemeler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kapsamı ve bu doğrultuda gerçekleştirilen yasal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki eksikliklerin tespit edilebilmesi ve çözümü açısından önemli olduğu söylenebilir. Türkiye’deki özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların normal gelişim seyri gösteren akranlarıyla bir arada kurumsal düzey anlamında eğitim almaları 1950’li yıllarında gerçekleştiği ifade edilebilir. Özel eğitimin Türkiye’deki okullarda örgün eğitim hizmetleri kapsamında yer alması 1951 yılında gerçekleştirilebilmiştir (Turhan, 2007, s. 28). Kaynaştırma eğitiminin Türkiye’deki gelişimi, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*” ile yasal olarak benimsenmeye başladığı söylenebilir. Bu kanunun 4. maddesinde yer alan

“Durumları ve özellikleri uygun olan yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır”

hükmü ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim seyri gösteren yaşlılarıyla bir arada eğitim almaları ilk defa vurgulandığı ifade edilebilir.

1985 yılında yayınlanan “*Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nde*” özel sınıfların açılmaması durumunda destek yardımcı hizmetler sağlanarak, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim seyri gösteren yaşlılarıyla aynı sınıfta eğitim alabileceğine dair açıklamanın yer verilmesi ile kaynaştırma eğitimi uygulamaları adına bir gelişme daha sağlandığı söylenebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 78). Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla alakalı olarak en kapsamlı yasal düzenleme 1997 yılında kabul edilen “573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname” olduğu söylenebilir. Bu kararnamenin, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların tanılanma aşamalarını, özel eğitim desteklerini ve eğitim programlarının geliştirilebilmesine kadar ki tüm süreçleri kapsadığı söylenebilir. 1997 yılında çıkan kanun hükmünde kararname kararları esas alarak hazırlanan ve 2000 yılında yürürlüğe konulan “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”nin yedinci kısmında kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili açıklamalara detaylı olarak yer verildiği söylenebilir. Bu açıklamalar: kaynaştırmanın tanımı, kaynaştırma eğitiminin ilkeleri ve kaynaştırma uygulama ölçütleri şeklinde ifade edilebilir. Aynı yönetmeliğin ikinci ve üçüncü bölümlerinde ise yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına ve kaynaştırma

uygulamalarındaki görev ve sorumlulukların detaylı olarak tanımlandığı söylenebilir (MEB, 2000, s. 7-8).

2005 yılında 5378 sayılı “*Özürlüler Hakkında Kanun*”nun çıkarılmasıyla birlikte özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitim ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak normal gelişim seyri gösteren akranlarıyla birlikte aynı şartlarda ve ortamlarda eğitim alabilmelerine vurgu yapıldığı söylenebilir (ERG, 2011b s.25). Buna takiben 2006 yılında çıkarılan “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*”nin çıkarıldığı söylenebilir. Yönetmeliğin 4. maddesinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların en az sınırlandırılmış eğitim ortamları (MEB, 2006, s. 2): “Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun; sosyal hayatla bütünleşebilmesi için öz bakım ,dil ve iletişim ,sosyal vb.gelişim alanlarına yönelik beceriler geliştirebilmesini destekleyebilmek adına mümkün olabildiğince yetersizliğe sahip olmayan yaşıtlarıyla birlikte eğitim aldığı ortamdır.” şeklinde tanımlanabilmektedir.Bu tanımda özel eğitime ihtiyacı olan çocuk için toplumla bütünleşme kavramının kullanıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra madde 86’da “*öğrencilerin sosyal bütünleşmesini sağlayamaya yönelik tedbirlerin alınması*” ve “*sosyal bütünleşmelerini sağlamak amacıyla okul ve kurumda sosyal, kültürel faaliyetler düzenlemesi ve diğer okul ve kurumlarda düzenlenen faaliyetlere bireylerin katılımının sağlanması*” ibarelerinde (MEB, 2006, s. 29-30) bütünleşme kelimesinin bulunduğu ifade edilebilir. 2008’de “*Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*” yayınlanmıştır. Bu Genelge farklı kademeler görev yapmakta olan okul yöneticilerine ve öğretmenlerine gönderildiği söylenebilir. Genelgenin içerisi ise kaynaştırma eğitiminde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bu eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmesi için gerekli olan önlemlerin neler olduğu açıklanmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Ayrıca yayınlanan genelgenin ekinde “*Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlere Öneriler*” adlı dokümanın da öğretmenlere gönderildiği söylenebilir (Yazıcıoğlu, 2018, s.95-96). Bu Genelge 2017 yılında “*Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları*” genelgesinin yayınlanması ile yürürlükten kaldırıldığı ifade edilebilir.Yeni Genelge’de ise “kaynaştırma” terimi yerine “kaynaştırma/bütünleştirme” terimlerinin birlikte kullanılmaya başlandığı söylenebilir (MEB, 2017,s.4).Buna bağlı olarak Türkiye’de yasal anlamda bütünleştirme terime yönelik bir farkındalığın oluşmaya başlandığı ifade edilebilir.Ancak Genelge ‘de yer alan terimler incelendiğinde (MEB, 2017,s.5) bu terimler ile hâlâ kaynaştırmanın teriminin kast edildiği anlaşılabilmektedir.Genelge’de bu iki terimin birlikte yer alması kaynaştırma ve

bütünleştirmenin birbirlerinin yerine kullanılabileceğini gösterebilmektedir (Diken & Batu, 2010,s.17-18).

Bunu takiben 2018 yılında Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (Resmî Gazete, 2018) çıkarıldığı söylenebilir. Bu Yönetmelik hala geçerliliğini ve güncelliğini koruyabilmektedir. Bu yönetmelik, geçmiş yönetmeliklerle kıyas yapıldığında ilk defa kaynaştırma teriminin yerine “kaynaştırma/bütünleştirme” terimlerinin birlikte kullanıldığı söylenebilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018, s.7) 4. maddesinde “kaynaştırma / bütünleştirme uygulamaları” adı altında şu tanım yapılmıştır: *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı 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 eğitimi ifade eder.”* Bu tanım incelendiğinde sadece özel gereksinimli bireylerin ele alındığı ve kaynaştırmayı niteleyen bir tanım olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkiye’nin birçok uluslararası sözleşmeye ya da girişime taraf ülke konumunda olduğu ifade edilebilir (Azarkan & Benzer, 2018, s.8; Dede, 1996, s.91-94; United Nations, 1948, s.1). Bu durumun Türkiye’nin kaynaştırma/bütünleştirme terimine doğru evrileceğini destekleyebilmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de henüz bütünleştirmeye yönelik herhangi bir adımın olmadığı ve bütünleştirme teriminin dahi tam olarak ortaya koyulmadığı görülebilmektedir (Keser & Düzkantar, 2019, s.845-847). Uluslararası alanyazında kaynaştırma ve bütünleştirmenin ayrı terimler olarak ele alındığı; ancak Türkiye’de bu terimlerinin birbirinin yerine kullanıldığı belirtilebilmektedir (Diken & Batu, 2010, s.21-22). Oysa Keser ve Düzkantar (2019, s.848) bu terimlerin farklı terimler olduğuna ve bütünleştirmenin kaynaştırmayı da içerisine alan şemsiye bir terim olduğuna dikkat çekebilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bazı şartların yerine getirilmiş olması gerekebilmektedir. Bu yüzden bir sonraki bölümlerde kaynaştırma/bütünleştirmenin yararlarına ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarına değinilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2.2.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Bireyler ve Roller

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin bir ekip işi olduğu söylenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bu ekibin içerisinde bulunan bireylere bazı sorumluluk ve roller düşebilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde istenilen kaliteye ulaşabilmek adına eğitim içerisindeki bireylerin kendilerine düşen rolleri doğru ve eksiksiz şekilde yerine getirebilmelidir (Sucuoğlu, 2006, s. 61).

2.2.6.1. Okul Yönetimi ve Rolü

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarının etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için okul yönetiminin de bu eğitimi destekleyici ve özel gereksinimli öğrencileri kabullenici bir tutum içerisinde olması gerektiği söylenebilir. Çünkü okulun işleyişi konusunda en etkili role sahip kişi okul yönetiminin olduğu ifade edilebilir. Okul yönetiminin tutum ve sergiledikleri davranışlar okulun diğer üyelerini etkileyebilir. Bundan dolayı okulda verilen kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve özel gereksinimli bireyin başarısı doğrudan etkilenebilir (Kargın, 2004, s. 8). Okul yönetiminin kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerekli olduğuna dair olumlu inancının olması oldukça önem arz edebilir. Çünkü bu inançla hareket eden bir okul yönetimi üzerine düşen tüm rollerinin farkındadır. Farklı bir ifadeyle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için gerekli olan tüm fiziksel düzenlemeleri, ihtiyaç duyulan materyalleri, gerekli personeli sağlamada okul yönetimi istekli davranması gerektiği söylenebilir. Bunun sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden daha çok verim elde edilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s. 47).

Kısaca kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için okul yönetiminin öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarına yönelik olumlu bir tutum içerisinde olmaları gerektiği ifade edilebilir. Okul yönetimi, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerçekleşeceği ortam ile ilgili gerekli olan tüm fiziksel düzenlemeyi yapabilmelidir. Bu şartlar eksiksiz bir şekilde sağlanırsa kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi başarıya ulaşabilir. Ancak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarının başarısında etkin bir role sahip diğer unsurun ise sınıf öğretmenleri olduğu unutulmamalıdır. Buna göre sınıf öğretmeninin

kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki rollerine değinmek faydalı olabilir.

2.2.6.2. Sınıf Öğretmeni ve Rolü

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için sınıf öğretmenine düşen en nihai görev, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler hakkında normal gelişim gösteren öğrencilere ve ailelere gerekli bilgilendirmeyi yapabilmektir (Kargın, 2004, s. 8-9). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için sınıf öğretmenin gözlem gücünün gelişmiş olması gerektiği söylenebilir. Özel gereksinimli bireyleri gözlemleyerek onların güçlü ve zayıf özelliklerinin farkına varabilmelidir. Sınıf öğretmenin rollerinden biri ise özel gereksinimli öğrencilerin sınıftaki uyumlarını zorlaştıran durumları tespit edip bunların çözümüne yönelik çalışmalara yer verebilmelidir. Ayrıca sınıf öğretmenin çözemediği durumlar karşısında sınıf öğretmeni okuldaki rehber öğretmeninden, çocuğun ailesinden, sınıfındaki akranlarından çocuk hakkında bilgi alarak sorunun çözümüne dair bilgiler edinebilmelidir (Gürkan, 2010, s. 78). Sınıf öğretmenin özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin takibini sağlayabilmek amacıyla kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi içerisinde yer alan kişilerle düzenli olarak toplantılar gerçekleştirebilmelidir. Böylelikle özel gereksinimli bireyin gelişimi yakından takip edilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s. 49). Sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yetersiz kaldığı durumlarda okul rehber öğretmeninden yardım talep edebilmelidir. Bu yüzden rehber öğretmenin rollerinden bahsetmenin yararlı olacağı söylenebilir.

2.2.6.3. Rehber Öğretmen ve Rolü

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde rehber öğretmenin rolü; sınıf öğretmenin çözemediği durumlarda iş birliği sağlayarak problemin çözülmesine yardımcı olabilmek, özel gereksinimli bireylerin aileleriyle çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirme toplantıları düzenleme ve okul yönetimiyle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin devamlılığı konusunda düzenli olarak görüşmeler yapma gibi rollerinin olduğu söylenebilir (Sucuoğlu, 2006, s. 63). Buna göre okul rehber öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sınıf öğretmenin, ailelerin, okul idaresinin, normal gelişim gösteren bireylerin ve özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları hal ve durumlarda destek sağlamasının önemli olduğu söylenebilir. Bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Özellikle hem özel

gereksinime sahip çocuğu olan hem de normal gelişim gösteren çocuğun aileleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde bazı durumlarda sorunlar yaşayabilmektedir. Bu durumların önüne geçebilmek adına okul rehber öğretmenini önleyici tedbirler alabilmelidir. Bu süreçte rehber öğretmenin çabası bazı durumlarda yetersiz kalabilmektedir. Bu yüzden ailelerin de kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yerine getirmesi gereken rolleri bulunduğu ifade edilebilir.

2.2.6.4. Aile-Ebeveyn ve Rolü

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde ailelerin rolü; hem özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin aileleri hem de normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan aileler kaynaştırma/bütünleştirme eğitime karşı olumlu tutum içerisinde olabilmelidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri kabullenip destekleyebilmelidirler. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin içeriği hakkında çocuklarına gerekli bilgilendirmeyi yapabilmeli ve bu durumda olmaları arkadaşlarının seçimi olmadığı ifade edilebilmelidir. Çocuklarının, özel eğitime ihtiyaç duyan arkadaşlarına karşı hassas olmaları gerektiği vurgulanabilmelidir (Eripek, 2003, s. 25).

İfade edilenlere göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, ailelere önemli roller düşebilmektedir. Özel gereksinimli bireye sahip aileler, ilk etapta çocuğunun durumunu kabullenememe, çocuğu görmezlikten gelme ve çocuğuna başarısızlıklarından dolayı hakaret etme, küçük düşürücü davranışlarda bulunma gibi psikolojik şiddet uygulayabilmektedirler. Bunun yerine aileler, bu durumu bir an önce kabullenip, çocuğuna koşulsuz sevgi ve saygı göstererek, onun iyileşebileceğine dair umutlarını daima diri tutmalıdırlar. Ayrıca aileler, çocuğunun gelişimi açısından gerekli olan eğitimleri araştırıp bu eğitimlerden çocuğunun istifade etmesini sağlayabilmelidirler. Aileler eğitiminde her zaman işbirliğine açık olabilmelidir. Buradan hareketle normal gelişim gösteren bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki rollerine hakkında bilgilere yer vermek faydalı olabilir.

2.2.6.5. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ve Rolü

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin diğer bir ekip üyesinin de normal gelişim gösteren bireyler olduğu söylenebilir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyan arkadaşlarına yönelik rolleri şu şekilde ifade edilebilir; yetersizlikten etkilenme durumunun herkesin başına gelebilecek bir durum olduğunun bilincinde olabilmelidirler. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan arkadaşlarına karşı kabullenici, empatik, yardımsever ve hoşgörülü tutumlar sergileyebilmelidirler. Sınıftaki yetersizlikten etkilenen arkadaşları için bir rol model olduklarının farkında olup o şekilde davranışlarını düzenleyebilmelidirler. Bu sayede normal gelişim gösteren bireylerin liderlik özellikleri de gelişebilir (Danca, 1992, s. 20; Gürkan, 2010, s. 27). Buna göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde normal gelişim gösteren bireyler, özel eğitime ihtiyaç duyan arkadaşlarına karşı empati kurarak arkadaşlarının içerisinde bulunduğu durumu kısmende olsa anlamaya çalışabilmelidirler. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde normal gelişim gösteren bireylerin tutumları her ne kadar olumlu olsa bile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin de kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde bazı rolleri yerine getirmesi gerekebilir.

2.2.6.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi ve Rolü

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin öznesi özel eğitime ihtiyacı olan bireydir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011, s. 51). Sınıf öğretmeni; öncelikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencisinin durumu ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin içeriği hakkında normal gelişim gösteren bireyleri bilgilendirmesi gerekebilir. Daha sonrasında ise sınıf öğretmeni kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini sınıftaki arkadaşlarıyla tanıştırmalı, sınıf kuralları hakkında bilgilendirebilmeli, sınıfın düzeni hakkında konuşabilmelidir (Pavri, 2000, s. 57). Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi için rollerini gerçekleştireceği ortam oluşturulduğunda özel eğitime ihtiyacı olan çocuk sınıfındaki normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişime geçebilmeli, onlarla iş birliği kurabilmeli, gerektiği durumlarda arkadaşlarından yardım isteyebilmeli, sınıfın kurallarına uygun davranışlar sergileyebilmeli öğretmenin verdiği ödevleri zamanında yapabilmelidir. Bu şekilde hareket eden kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin akademik başarı artabilir. Kendinin bir şeyleri başardığının farkında olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin öz güveni ve öz saygısı da doğru oranda arttırılmış olabilir. Aynı zamanda akranlarıyla iletişim halinde olduğu için sosyal yönü de gelişebilir (Gürkan, 2010, s. 29). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki

kişilerin yerine getirmesi gereken roller kadar bu kişilerin belli başlı özelliklere de sahip olması kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarısını etkileyebilmektedir. Buradan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki görevlilerin özellikleri konusunda tespitlerde bulunmak yararlı olabilir.

2.2.7. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimde Görev Alan Personelde Bulunması Gereken Özellikler

Bu bölümde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin içindeki bireylerin ne tür özellikler taşıdığı açıklanmaya çalışılmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, ekip üyelerinin rolleri olduğu kadar taşımaları gerekli bazı özellikler de bulunmaktadır. Ekip üyeleri Turhan'a (2007, s. 32) göre:

1. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin içeriği, gerekliliği, amacı ve önemi hakkında donanımlı bilgiye sahip olabilmelidir.
2. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara karşı kabullenici tutum ve ön yargısız bir düşünce yapısına sahip olabilmelidir.
3. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusundaki gelişmeleri yakından takip edebilmelidir. Yenilik ve gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayarak uygun davranışlar sergileyebilmelidirler.
4. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde davranışsal ve düşünce açısından bir tutarlılık ve denge içerisinde olabilmelidir.
5. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde hümanist ve empatik düşünme yeteneklerini geliştirebilmelidir.
6. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde karşılarına hangi tür olay çıkmış olursa olsun son derece sabırlı ve ılımlı bir davranış sergileyebilmelidir.
7. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin içeriğine dair gerekli bilgiye sahip değilse hizmet içi eğitimlere katılabilmelidir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki her birey maalesef bu özelliklere sahip olmayabilir. Bu yüzden kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde bazen aksaklıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu aksaklıkların nedenlerine ve aksaklıkların çözümü üzerinde durmadan önce, genel olarak özel eğitim kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme sorununa ilişkin bir

çerçevenin sunulması yararlı olabilir.

2.2.8. Özel Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirme Konusunda Bazı Sorunlar

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin özel eğitimin ilkelerine uygun ve başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için donanımlı ve bilinçli bir ekibin olmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Okullardaki fiziki alt yapı ve materyallerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine uygun bir şekilde düzenlenemelidir. Okulların fiziki alt yapı ve materyal eksikliklerinden kaynaklı olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sorunlar ortaya çıkabilir. Okullardaki fiziki alt yapı ve materyal eksikliğinden kastedilen durum; sınıfların kalabalık olması, okul girişlerinde engelli bireyler için engelli rampalarının olmaması, engelli bireyler için tuvalet ve lavaboların olmaması, engelli bireylerin sınıflarının üst katlarda olması gibi durumlar sıralanabilir (Halvorsen ve Neary, 2009, s. 58; Yazıcıoğlu, 2018, s. 96-97). Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ihtiyaçlarına uygun eğitim verilmediği takdirde okula devam ve devamsızlıklarında problemler, düşük not alma kaygısı, öğrencilerin adaptasyon ve disiplin sorunları ortaya çıkabilir (Gürgür ve Hasanoğlu, 2019, s. 852). Kendisini ifade edemeyen, öğretmeniyle ve normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişim kuramayan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi dikkat çekebilmek adına vurma, küfür etme, tükürme gibi problem davranışlar sergilemeye başlayabilir (İlk, 2014, s. 72). Karşılaşılan bütün bu problemleri engelleyebilmek adına kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin özellikleri çok iyi bilinip ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde sınıfta düzenlemeler ve uyarlamaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir (Zigmond ve Kloo, 2009, s. 192). Diğer taraftan normal gelişim gösteren bireylerin aileleri kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sınıf düzenini bozacağını, çocuklarının öğrenmelerini olumsuz şekilde etkileyeceğini ayrıca bu öğrencilerin kendi çocuklarında istenmeyen davranışların ortaya çıkabileceğini düşünebilmektedirler (Bilen, 2007, s. 43; Gürgür ve Hasanoğlu, 2019, s. 857). Buradan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili bazı tespitlerin yapılması yararlı olabilir.

2.2.8.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların birden fazla nedeni olabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde reddedici tutumlar, fiziksel ortamların düzenlenememesi, ön yargıyla ortaya konulan olumsuz davranışlar gibi bazı nedenler sıralanabilir. Güleriyüz'e (2009, s. 35) göre, sorunlara ilişkin sınıflandırma yolları:

Negatif, ön yargılı, isteksiz öğretmen tutum ve davranışlarından kaynaklı sorunlar: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin ana unsurunun sınıf öğretmeni olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf öğretmenin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine karşı sergilediği hal ve durumlar sınıftaki diğer bireylerin düşüncelerini doğrudan etkileyebilmektedir. O açıdan kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için sınıf öğretmenin olumlu tutumlar sergilemesi gerekebilir (Yeli, 1998, s. 60). Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sınıf öğretmenin B.E. P geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi konularda da yeterli donanıma sahip olmaları gerekebilir (Sucuoğlu, 2004, s. 21). Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde hümanist bir yaklaşım sergileyebilmelidir. Aksi durumda kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde hedeflenen başarı gerçekleşmeyebilir.

Okul yönetiminin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini ciddiye almamasından kaynaklı sorunlar: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde okul yönetimine oldukça önemli görevler düşebilmektedir. Okul yönetimi, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenle özel gereksinimli bireyler hakkında sık sık görüşmeler yapıp bu öğrenciler hakkında bilgi alabilmelidir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için gerekli olan araç gereç ve personel ihtiyacını karşılamasını sağlayabilmelidir. Ayrıca okulun fiziki imkanlarını kaynaştırma/bütünleştirme eğitime uygun hale getirebilmelidir (Şahin, 2010, s. 67).

Okul yönetiminin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için gerekli olan materyal ve personel ihtiyacını karşılamamasından kaynaklı yorumlar: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde istenilen kaliteye ve verimliliğe ulaşabilmek için eğitimde kullanılacak olan materyallerin eksiksiz bir şekilde tamamlanması gerektiği söylenebilir. Bir eğitim ortamında masa, sandalye, akıllı tahta, projektör, bilgisayar, tablet vb. araç- gereçler eğitimin başarısını etkileyebilmektedir. Bu araç gereçlerin amacına uygun ve temiz bir şekilde kullanılması kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Şahin, 2010, s.

69). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, okul yönetiminde okulun hizmetlisine kadar herkesin bu eğitimde bir sorumluluğunun olduğu söylenebilir (Şahin, 2010, s. 70). Kısacası kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin sağlıklı koşullar altında gerçekleşebilmesi için gerekli alt yapının ve personel ihtiyacının eksiksiz olarak karşılanması gerekebilmektedir.

Okulun kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için gerekli fiziksel imkânlarının olmamasından kaynaklı sorunlar: Fiziksel imkânların düzenlenmesi kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarısını etkileyebilir. Fiziksel ortam derslik ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşabilmektedir. Fiziksel ortamın dizaynı bireylerin davranışlarını etkileyebilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1987, s. 23). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde; Ortopedik engelli çocuklar için giriş pisti yapılabilir, görme engelli bireyler için ortak kullanım alanlarına Braille alfabesiyle bilgilendirici yazılar yazılabilir, koridorların ışıklandırılması yeterli düzeyde ayarlanabilir. Bu düzenlemelerin yapılmaması durumunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde istenilen başarı yakalanamayabilir (Şahin, 2010, s. 72). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde istenilen başarıya ulaşabilmek için özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek gerekli materyal desteği sağlanabilmelidir. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin öğrendikleri bilgileri daha hızlı ve kalıcı şekilde öğrenebilmelerini sağlayabilmek için birden fazla duyu organlarını aktive edebilecek materyallerin kullanılması gerekebilir. Böylelikle öğrencilerin öğrenmeleri hızlı ve uzun süre akılda kalıcı olabilir (Senemoğlu, 2007, s. 36). Özetle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki öğrencilerin engel durumlarına uygun şekilde fiziksel imkânların düzenlenmesi gerekebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için ihtiyaç hallerinde rehberlik servisinin yetersiz kalmasından kaynaklı sorunlar: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, özel gereksinimli bireyin ihtiyaç duyduğu durumlarda rehberlik servisiyle iletişime geçmesi gerekebilir. Okulda rehber öğretmeninin olmaması ve rehberlik odalarının yetersiz kalması durumunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sekteye uğratabilir. Çünkü rehberlik hizmetleri öğrencinin kendini güvende ve rahat hissedebilecekleri özel alanlar olduğu söylenebilir. Okul yönetiminin rehberlik uygulamalarının etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için gerekli olan çalışmaları gerçekleştirebilmelidir (Şahin, 2010, s. 74). Kısacası kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde öğretmenin, ailelerin, okul yönetiminin, özel gereksinimli çocuğun ve arkadaşlarının ihtiyaç duyduğu anlarda okulun rehberlik servisleriyle rahatça iletişime geçebilmeleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacını gerçekleştirebilmede önemli olduğu söylenebilir. Özellikle rehberlik servisleri, sınıf

mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda tercih edilebilmektedir. Yani kalabalık sınıfların getirmiş olduğu sorunların çözümünde tercih edilebilecek alternatif çözüm yolu olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilecek ortamlarda sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı sorunlar: Sınıf mevcudunun çok olduğu durumda sınıf öğretmenin sınıf yönetimi becerisi yetersiz kalabilir. Sınıfta kaos ortamı oluşabilir. Bu durumdan kaynaklı olarak sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine, ihtiyacı olan eğitimi tam olarak veremeyebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, kalabalık sınıflarda kendini ifade edemeyebilme, konuyu anlamayabilme gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. Bu durumların önüne geçebilmek adına sınıf mevcutlarının az olması gerektiği ifade edilebilir (Güleryüz, 2009, s. 36). Buna göre kalabalık sınıflarda sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yeterince zaman ayırmada zorluk yaşayabilir. Bu durum kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde istenilen başarıyı sergilemeyen özel gereksinimli birey, arkadaşları tarafından dışlanabilir. Bu durum normal gelişim gösteren bireylerin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine karşı ön yargılı ve reddedici tutumlar sergilemelerine yol açabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğiliminde, normal gelişim gösteren bireylerin bu bireylere karşı ön yargılı ve reddedici tutumlar sergilemelerinden kaynaklı sorunlar: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan bir diğer unsur ise normal gelişim gösteren bireyler olduğu söylenebilir. Normal gelişim gösteren birey, özel eğitime ihtiyacı olan akranına karşı ret edici ve ön yargılı bir tavır sergilerse kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde istenilen başarıya ulaşamayabilir. Bu durumun önüne geçebilmek için sınıf öğretmeni kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkında öğrencileri bilgilendirebilmelidir. Sınıf öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin, empati yapabilmelerini sağlamak için onlardan engelli arkadaşının durumunu canlandırarak eğer bu engel durumuna kendileri sahip olsalardı hayatlarında ne gibi zorluklar olurdu düşünmelerini isteyebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle ilgili uzman kişiler sınıfa davet edilebilir veya özel gereksinimli bireyleri anlatan eğitici filmler izletilebilir (Güleryüz, 2009, s. 38). Kısaca kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi bir yapboz gibi düşünülürse yapbozun herhangi bir parçasının eksikliği resmin tam olarak algılanmasının önüne geçebilir. Buradan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin parçalarından birisi olan normal gelişim gösteren bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime karşı ön yargılı ve reddedici tavırlar

sergiler sergileyebilirler. Normal gelişim gösteren bireylerin bu tutumları kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin eğitimini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Bu durumla karşılaşan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, kendisini yetersiz hissedip başarısını düşürebilir. Başarısı düşen kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik ailelerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik inancı da azalabilir. Bundan dolayı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine sahip aileler, çocuğunun eğitimine karşı isteksiz ve ilgisiz tavırlar sergilemeye başlayabilir. Böylece velilerin isteksizliği ve ilgisiz tavırlarından kaynaklı sorunlar ortaya çıkabilir. Bu sorunların neler olduğu hakkında tespitlerde bulunmak faydalı olabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde velilerin isteksiz ve ilgisiz tavır sergilemelerinden kaynaklı sorunlar: Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun ailesi, ilk etapta çocuğunun yetersizlik durumunu kabullenemeyebilir. Sürekli kendilerini veya çocuğunu suçlayıcı tavır içerisinde olabilirler. Bundan dolayı ise aileler kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılmak istemeyebilir. Belki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sayesinde kendi potansiyelinin üzerinde başarı sergileyebilecek olan özel eğitime ihtiyacı olan çocuğunun henüz eğitime başlamadan hevesi kırılabilir (Turhan, 2007, s. 52). Özetle özel gereksinimli bireye sahip ailelerin çocuğunun engel durumunu bir an önce kabullenip çocuğunun gelişimine destek verebilmelidir. Ayrıca bu durumu yaşayan başka ailelerin de olduğunun bilincinde olabilmelidirler.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilen sınıflarda birden fazla kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin olmasından kaynaklı sorunlar: Sınıfta birden fazla kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin olması sınıf öğretmeninin işini zorlaştırabilir. Bu durum normal gelişim seyri gösteren öğrencilerin okul başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bundan kaynaklı olarak normal gelişim seyri gösteren çocukların, özel eğitime ihtiyacı olan akranlarına yönelik düşmanca duygular beslemesi gibi durumlar ortaya çıkarabilir. Bu yüzden gerek özel gereksinimli bireyler gerek sınıf öğretmeni gerekse normal gelişim seyri gösteren kişilerin sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin çok olmasının uygun olmadığı söylenebilir. Sınıf mevcutlarının bu durumları göz önünde bulundurularak ayarlanabilmelidir (Turhan, 2007, s. 53).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sınıf öğretmenlerinin b.e.p hazırlama ve uygulama konusunda yetersiz kalmalarından kaynaklı sorunlar: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sınıf öğretmenlerine; b.e.p geliştirebilme, uygulayabilme ve değerlendirebilme gibi konularda hizmet içi eğitimler, konferanslar ve seminerler düzenlenebilir. Bu eğitimler

sayesinde sınıf öğretmenleri eksikliklerini tamamlayabilme ve mevcut bilgilerini güncelleyebilme imkânı yakalayabilir (Kırcaali-İftar, 1997, s. 46). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde istenilen başarıyı sağlayabilmek için sınıf öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini öncelikle değerlendirip sonrasında ise bu bireyin ihtiyaçlarına yönelik doğru amaçları belirleyebilmelidir. Böylece kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin ihtiyaçları tam ve doğru şekilde belirlenerek çocuğa kaliteli bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde eğitsel ortamların ve eğitim programlarının öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenememesinden kaynaklı sorunlar: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin sürecinde; özel eğitime ihtiyacı olan çocuk, bu çocuğun ebeveynleri, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, okul idaresi, özel eğitim öğretmeni, normal gelişim gösteren bireyler ve aileleri, okul personelinin olduğu söylenebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşmasında sürecin içerisinde olan kişilerinin işbirliği içerisinde hareket etmesi kadar programın, ders araç ve gereçlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amaçlarına uygun olarak düzenlenmesinin de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Aksi takdirde kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ket vuracak olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir. Turhan'a (2007,s.55) göre problemlerin çözülebilmesi için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

1. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sınıf mevcudunun azaltılabilir.
2. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde engelli bireylerin tanı durumları ve ihtiyaçlarına uygun okulda düzenlemeler yapılabilir (Engelli tuvaletinin olması, bireysel odanın olması, merdivenlerin alçak olması, zeminlerin kayganlığının azaltılması, engelli giriş –çıkışının olması gibi).
3. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin diğer akranlarıyla ilişkilerini geliştirebilmek adına bu engelli bireylere sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilme fırsatları verilebilir.
4. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin öz güvenlerini artırabilecek ve kendilerini ifade edebilme imkânı sunacakları ortam ve etkinlikler oluşturulabilir.
5. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde öğrencinin ihtiyacına en iyi şekilde yanıt verecek yöntem ve teknik uygulanabilir.
6. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde öğrencinin düzeyine ve ihtiyacına uygun materyaller tercih edilebilir.
7. Sınıf öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve B.E.P konusunda gerekli

bilgiye ulaşabilme fırsatı verilebilir. İfade edilenlere göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde gerekli ortamların ve eğitim programlarının öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmemesi eğitimin işleyişini olumsuz şekilde etkileyebilir. Buna göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık çalışmalarına yer verilmesi faydalı olabilir.

2.2.8.2. Sorunların Çözümünde Kullanılabilecek Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Hazırlık Çalışmaları

Bu bölümde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki sorunların çözümüne dair kullanılan kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık çalışmalarına değinilmiştir. Batu ve Kırcaali-İftar'a (2006, s. 95) göre sorunların çözümü aşamasında kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık çalışmaları şöyle açıklanabilir:

Normal sınıf öğrencilerini özür türleri ve özellikleri konusunda bilgilendirmek: Sınıf öğretmeni, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun olmadığı zamanlarda normal gelişim gösteren çocuklara, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkında bilgilendirme yapabilir. Donaltson 'a (1980, s. 509) göre, özel eğitime ihtiyacı olan arkadaşı hakkında bilgi sahibi olan normal gelişim gösteren çocuk, arkadaşına karşı daha hoşgörülü, merhametli, empatik, kabullenici bir şekilde yaklaştığını söylenebilir.

Normal sınıf öğrencileriyle toplantılar düzenlemek: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencilerle, belirli zaman aralıklarında toplantılar düzenlenebilir. Bu toplantıların içeriği ise özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara karşı ne düşündüklerini ve onlara yönelik hangi duyguları taşıdıklarını ortaya çıkarma olabilmelidir. Eğer ki olumsuz duygu ve düşüncede olan çocuklar varsa mantıklı ve bilimsel açıklamalar yapılarak bu çocukların olumsuz düşünceleri değiştirilmeye çalışılabilir.

Kendilerini özel gereksinimli bireyin yerine koyma çalışmaları yapmak: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde farklı engel türlerine sahip çocuklar vardır. Bu çocukların içerisinde bulundukları duygu ve düşüncelerinin normal gelişim gösteren çocuklar tarafından anlaşılabilmesi adına canlandırma etkinlikleri yapılabilir. Bu canlandırma etkinlikleri farklı şekillerde sergilenebilir. Örneğin; öğrencilerin gözleri bağlanarak kapıya doğru ilerleyip öğrenciden kapıyı açması istenebilir. Öğrencilerin kulakları pamukla kapatılarak konuşulanları anlamaları ve ifade etmeleri istenebilir. Ortopedik engelli bireylerin yaşadıkları durumları daha iyi anlayabilmeleri öğrencinin

adına iki kolu da arkada ipe bağlanarak öğrenciden su içmesi istenebilir.

Sınıfa konuk konuşmacı çağırarak deneyimlerini anlatmasını sağlamak: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi içerisinde yer alan bireylerden özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar hakkında bilgi alabilmek adına sınıf ortamına bu kişiler konuk olarak davet edilebilir. Sınıftaki diğer öğrenciler merak ettiklerini bu kişilere sorabilirler. Konuk konuşmacı olarak özel gereksinimli bireyin velisi, özel eğitim öğretmeni sınıfa davet edilebilir.

Normal gelişim gösteren öğrencileri görevlendirmek: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde normal gelişim seyri gösteren öğrenciler, yetersizliğe sahip olan arkadaşlarına karşı destekleyici tutumlar içerisinde olabilmelidirler. Sınıf öğretmeni, normal gelişim gösteren çocuklara bazı görev ve sorumluluklar verebilir. Normal gelişim gösteren öğrencilere görevler verilmeden önce kendilerinin yetersizliğe sahip arkadaşlarına karşı rol model görevi üstlendikleri dile getirilebilir. Bu açıdan normal gelişim seyri gösteren öğrencilerin görevleri yerine getirirken bu bilinçle hareket etmelerini isteyebilir. Bu bölümde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik başvurulacak hazırlık çalışmaları, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıyla sürdürülmesi noktasında yapılması gerekenler bir başlık altında toplanmaya çalışıldığı söylenebilir. İzleyen bölümde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıyla sürdürülebilmesine dair dikkat edilmesi gereken hususlara yer vermek faydalı olabilir.

2.2.8.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Başarıyla Sürdürülebilmesi İçin Dikkat Edilecek Hususlar

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde hedeflenen başarıyı sağlayabilmek için öncelikle ekip üyelerinin üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarını eksiksiz ve düzenli bir şekilde yapmaları gerekebilir. Ayrıca okul-aile iş birliği, öğretmen -öğrenci iş birliği, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ebeveynleri ve normal gelişim seyri gösteren çocukların ailelerinin iş birliği, öğrenci-öğrenci iş birliğinden söz edebilir. Bu sayede öğrencinin ihtiyaçları tespit edilip gerekli eğitimsel düzenlemelere yer verilebilir. Bu görüşlerin ışığında kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin verimliliğini arttırabilmek için aşağıdaki uygulamalar yapılabilir (Şahin, 2010, s. 53):

1. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, özel gereksinimli bireyle uzun süre vakit geçirecek olan kişi sınıf öğretmeninin olduğu söylenebilir. Bunun için sınıf öğretmeninin

sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer ortamı oluşturması gerekebilir.

2. Sınıf öğretmenini kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve özel gereksinimli bireyin engel durumu hakkında sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere önceden bilgi verebilir. Bu sayede normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli arkadaşına karşı kabullenici bir tutum içerisinde olmaları sağlanabilir.

3. Sınıf öğretmenine, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin ihtiyaçlarına yönelik yapılan bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanışı, uygulanışı ve değerlendirilmesi hakkında bilgi verilebilir.

4. Sınıf öğretmenin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi içerisindeki tüm ekip elamanlarıyla iş birliği içerisinde olması gerekebilir.

5. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi içerisindeki tüm ekip üyelerinin özel gereksinimli bireye karşı destekleyici ve kabullenici bir tutum içerisinde olması gerekebilir.

6. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili gelişmelerin yakından takibi sağlanabilir.

7. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde kullanılacak araç- gereç ve personel desteği sağlanabilir.

8. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkında velilerle sürekli iletişim halinde olup bu eğitimin içeriği hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Böylelikle velilerin, farklılıkları kabullenmeleri daha da kolaylaşabilir.

9. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, sınıf öğretmenin öğrenciye verdiği ödevlerinin takibinin yapılması gerekebilir. Yapılan ödevlerin pekiştirilmesi gerekebilir.

10. Sınıf öğretmenlerine, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkında eksikliklerinin tamamlanabilmesi adına hizmet içi eğitimin verilebilir.

11. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde ihtiyaç halinde Rehberlik Araştırma Merkezleri'yle iletişime geçilebilir.

12. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sosyalleşebilmeleri için farklı eğitsel ve sosyal etkinliklere katılabilme fırsatı sağlanabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde dikkat edilmesi gerekli noktalar, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin sosyal kabulünde de oldukça etkili olduğu söylenebilir. Buna göre sosyal kabul ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ilişkisi hakkında tespitlerde bulunmak faydalı olabilir.

2.2.9. Sosyal Kabul ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi İlişkisi

Çevresi tarafından kabul gören çocuk psikolojik açıdan olumlu etkilenebilir. Ancak bazen bireysel farklılıkların belirgin olması çocukların sosyal kabullerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu farklılıkların özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar açısından önemli olduğu söylenebilir. Okul dönemi özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal gelişim seyri gösteren yaşlılarından kendilerini farklı hissettikleri ve bu farklılıktan kaynaklı olarak akran zorbalığına maruz kalma riskinin en fazla olduğu dönem olduğu söylenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların zorbalıktan kaynaklı benlik kavramları gelişemeyebilir. Düşük benlik algısına sahip özel eğitime ihtiyacı olan çocuk akranları tarafından kabul görmeyebilir. Ayrıca düşük benlik algısı özel eğitime ihtiyacı olan çocukta özgüven eksikliğine de sebep olabilir. Hâlbuki kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin en nihai amaçlarından bir tanesi çocuğun kendisini rahat ve güvende, kabul görmüş bir ortamda hissetmesini sağlayabilmektir (Aktaş, 2001, s. 75). Herhangi bir kişinin kendisini değerli görmesi için yaşlıları tarafından kabul edilmesi ve sevildiğini hissetmesi gerekebilir (Tekin, 2003, s. 58). Bunun için özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar sınıfın birer üyesi olarak görülüp normal gelişim gösteren akranları ve sınıf öğretmenleri tarafından koşulsuz kabul edilebilmelidir (Batu, 2008, s. 102). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öğrencisinin normal gelişim seyri gösteren yaşlılarıyla iletişime girerek sosyal - iletişimsel özelliklerinin gelişmesi sağlanabilmelidir. Bu sayede kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin akranları tarafından sosyal kabulü artabilir (Küçüker, 2001, s. 9). Kısacası kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun sosyal kabulü gelişimsel özellikleri açısından da önemli olduğu söylenebilir.

2.3. Sosyal Kabul Kavramı ve Kapsamı

Sosyal kabul ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle sosyal kabul teriminin anlamı ve kapsamı incelenebilir. Gifford-Smith ve Brovvnell (2003) sosyal kabulü, grup içinde bireye duyulan sevginin ortaya çıkma veya çıkmama durumu olarak açıkladığı söylenebilir. Başka bir tanımda ise sosyal kabulün; grup içerisindeki bireyin, etkinlik ve oyunlarda seçilip seçilmeme durumu olarak tanımlanmıştır (Leary,1995, s. 104). Schneider (1993) ise çocuğun sosyal becerilerini sergileyip sergileyememe durumuna göre yaşlıları tarafından tercih edilmeyi sosyal kabul olarak ifade etmiştir. Gresham ve Elliott (1990) ise “sosyal kabulün, sosyal uyum ve sosyal

beceri davranışlarının bir sonucu olduğunu” şeklinde açıklık getirdiği söylenebilir. Tanımlardan hareketle sosyal kabul tanımının en genel özelliği bireyin tercih edilip edilmemesi durumu olarak açıklanabilir. Boutot (2007, s. 158) ise sosyal kabulün ölçütlerini “sosyal ve akademik becerilerde veya sportif becerilerde iyi olmak, yaşlıları ve öğretmenler tarafından sevilme” şeklinde sıralandığı söylenebilir. Sosyal kabulün tersi ise sosyal rettir. Sosyal ret; çocuğun akranları tarafından etkinlik için az tercih edilmesi veya hiç tercih edilmemesi durumu olarak ifade edilebilir (van der Wilt, van der Veen, van Kruistum ve vanOers, 2018, s. 712). Buna göre sosyal ret kısaca, çeşitli bilgi ve beceri gerektiren etkinlikler için bireyin seçilmemesi, dışlanması durumu olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulünü etkileyen faktörlere değinmek faydalı olabilir.

2.3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisinin Sosyal Kabulünü Etkileyen Faktörler

Sosyal kabulün bir bireyin herhangi bir etkinlik için tercih edilip edilmemesi durumu olarak açıklanabilir. Buna göre özel eğitime ihtiyacı bulunan çocukların sosyal kabullerini etkileyen bazı durumlar bulunduğu ifade edilebilir. Kargın ve Sucuoğlu’na (2006, s. 32) göre: özel gereksinimli öğrenci özellikleri ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumlar olmak üzere bu durumlar iki başlıklandırma altında toplanabilmektedir.

2.3.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Özellikleri

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci özellikleri kapsamında birçok alt bileşenin sosyal kabulü etkilediği söylenebilir. Engel durumunun özelliği, engelin derecesi, engel durumunun görülebilirliği, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin akademik başarısı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin davranışları, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin sosyal becerileri bunlar arasında sayılabilir.

Engelin görünebilirliği: Yaşadığımız toplumda kaynaştırma/bütünleştirme çocuğunun engel durumunun görünebilirliği çocukların kabulünü zorlaştırabilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuk genel olarak olumsuz bir tutum ile karşılaşabilir. Olumsuz tutumların köklü sebebi ise toplumdaki insanların özel eğitime ihtiyacı olan bireye karşı nasıl davranacağını bilememesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu bilinmezlik, yetersizlikten etklenmiş çocukların sosyal kabul düzeylerini azaltabilir. Sosyal kabul düzeyini artırmak için özel

eğitime ihtiyacı olan çocukların yaşam tarzları, fikirleri, yetenekleri, istekleri, akademik başarıları değerlendirilerek çocuklara uygun davranış ve tutumlar belirlenebilir (Sucuoğlu, 2006, s. 28).

Özel gereksinimli bireyin akademik başarısı: Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin akademik başarısı sosyal kabulü etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukla aynı ortamı paylaşan paydaşların, arkadaşının yetersizlik durumuna ve ihtiyaçlarına uygun şekilde davranmaları istenebilir. Sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin özelliklerine uygun şekilde ders anlatımı yapabilmelidir. Bu sayede özel kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin akademik başarısı artış gösterebilir. Akademik anlamda başarısı artan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar akranlarıyla daha rahat iletişime geçebilir bu sayede özgüvenleri artış gösterebilir ve akranları tarafından sosyal kabulü kolaylaşabilir (Sucuoğlu, 2006, s. 30). Kısaca sosyal kabul gören kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin, akademik alanda başarısının arttığı söylenebilir.

Özel gereksinimli bireyin davranışları: Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin engelinin türü, derecesi ve engelinin gözlemlenebilme durumundan dolayı sosyal çevresindekiler tarafından genellikle olumsuz bir şekilde etiketlenebilir. Bu etkilenme, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sosyal hayatta olduğu gibi eğitim hayatında da birtakım sorunlar yaratabilir. Bundan dolayı normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabulü zorlaşabilmektedir. Sosyal kabulü gerçekleşmemiş çocuk sınıftaki diğer akranlarıyla veya öğretmeniyle rahat bir şekilde iletişime geçemeyebilir. Bu durumun önüne geçebilmek için kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin engel durumu ve yaşadığı zorluklar hakkında toplumun farkındalığı artırılabilirdir (Sucuoğlu, 2006, s. 31-32). Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi kendisini ifade edebilmek ya da kendisinin de tıpkı arkadaşları gibi aynı şartlar altında ders aldığını gösterebilmek için dikkat çekici hareketler sergileyebilir. Örneğin; Ortopedik engelli bir birey sınıf öğretmenin ya da arkadaşlarının dikkatini ve ilgisini kazanabilmek adına arkadaşına vurabilir ya da kendisini sıradan atarak yere düşürebilir. Bu durum özel gereksinimli bireyin sosyal kabulünü zorlaştırabilir. Ya da farkı bir örnekle ifade etmek gerekirse Down sendromlu bir birey, yine kendisini kabul ettirebilmek adına altına kaçırma davranışını gerçekleştirebilir. Bu örneklerden hareketle kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin sosyal kabulünü arttırabilmek için yapılması gereken öncelikli davranış; öğrenci çok iyi bir şekilde gözlemlenip bu davranışın arkasında yatan neden çok iyi tespit edilerek çözüme kavuşturulması sağlanabilmelidir.

Özel gereksinimli bireyin sosyal becerileri; Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun sosyal kabulünü etkileyen bir diğer unsur sahip oldukları sosyal becerilerin olduğu söylenebilir. Sosyal beceri; belirli bir duruma özgü sergilenen davranışlar olarak tanımlanabilir. Bu davranışların sergilenmesi sonucu bireyde psikolojik, sosyal, kişisel alanlarda belli bir doyuma ulaşma ortaya çıkabilir (Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani, 2010, s. 364). Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin, günlük hayatta iletişime geçtiği kişilere karşı belli başlı sosyal becerileri yerine getirmesi gerekebilir. Sabah karşılaştığı kişilere günaydın demek, yardım istemek, yardım etmek, özür dilemek, izin istemek, sırasını beklemek gibi beceriler kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin yerine getirmesi gereken sosyal becerilerden birkaçı olduğu söylenebilir. Bu becerileri sergileyen kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin çevresi tarafından sosyal kabulü artabilir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006, s. 37).

2.3.1.2. Özel Gereksinimli Bireye Yönelik Tutumlar

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara sergilenen tutumların sosyal kabulü etkileyebildiği ifade edilebilir. Tutumları; akran tutumları ve öğretmen tutumları diye iki başlıklandırmada inceleyebilir (Sucuoğlu, 2006, s. 34). Bu başlıklandırmaları değerlendirmeden önce tutum kavramının ne ifade ettiğini açıklanabilir. Smith' e (1968) göre tutum, duygu ve davranışlarını sistematik bir şekilde oluşturan eğilimdir. Tutumun üç ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler: Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögelerdir. Bir tutumun gücü, bu üç ögenin varlığıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bireyin tutumunun ne kadar güçlü ve yerleşmiş olduğunu anlamak için tutumun öge sayısının önemli olduğu söylenebilir. Ögesi fazla olan tutumlar, daha güçlü ve bireyde daha çok yerleşmiş olabilir. Tutum, bireyde ne kadar yerleşmiş ve güçlüyse değiştirilmesinin bir o kadar zor olduğu söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 1985, s. 110). Buna göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden sorumlu olan ekip üyelerinin (anne-baba, ebeveyn, sınıf öğretmeni, idare, normal gelişim gösteren akran grubu, normal gelişim gösteren bireylerin aileleri, okul rehberlik ve psikolojik danışman servisi, okul hizmetlisi vb.) özel gereksinimli bireye yönelik tutumları bireyin sosyal kabulünü olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir.

Öğretmen tutum ve davranışları: Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin sosyal kabulüne etki eden tutumları iki başlıklandırmada ele alabiliriz. Bu başlıklandırmalar ise akran ve

öğretmen tutumları şeklinde ifade edilebilir (Sucuoğlu, 2006, s. 35). Özel gereksinimli bireyler ortopedik engelli, otizmlı birey, işitme engelli, görme engelli, zihinsel engelli diye etiketlenirilebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerin bu etiketlenmeden dolayı yetersizlikten etkilenmiş çocuğa yönelik beklentisi düşebilir. Beklentisi düşen öğretmenin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisini objektif bir şekilde değerlendiremeyebilir. Bu yüzden sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde gerekli uyarlamaları yapma konusunda yetersiz kalabilir (Lewis ve Doorlag, 1999, s. 66). Kısaca sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik olumsuz tutum sergilerse sınıftaki diğer normal gelişim gösteren bireyler öğretmenin bu sergilemiş olduğu tutumdan etkilenerek aynı tutumu sergileyebilirler. Lâkin tersi durum ortaya çıkarsa yani sınıf öğretmeni, özel gereksinimli bireyi kabul edici bir tutum içerisinde olursa bu kez özel gereksinimli bireyin sosyal kabulü akranları ve ebeveynler tarafından kolaylıkla gerçekleştirilebilir.

Akran tutum ve davranışları: Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulünün sağlanabilmesinde öğretmen tutumları kadar akran tutumlarının da önemli olduğu ifade edilebilir. Normal gelişim seyri gösteren öğrencilerin aileleri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere karşı olumsuz tutum içerisinde olursa ileride çocukları okula başladıklarında kendilerinden fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal açılardan farklı olan arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar içinde olabilirler (Gottlieb, Corman ve Curci, 1984, s. 38). Normal gelişim seyri gösteren öğrencilerin, özel eğitime ihtiyacı olan kişilere karşı olumsuz tutumlarını ortadan kaldıracı için önce ailelerin sonrasına ise öğretmenlerin bireysel farklılıkları kabullenebilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Normal gelişim gösteren çocuklarda, farklılıkların birer zenginlik olduğu bilinci oluşturulabilmelidir. Böylelikle normal gelişim seyri gösteren çocukların özel eğitime ihtiyacı olan yaşlıları hakkındaki ön yargıları kırılabilir (Kargın ve Sucuoğlu, 2006, s. 30-31).

2.3.2. Sosyal Kabulü Arttırmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik normal gelişim gösteren bireyler ile canlandırma, modelden öğrenme, yaşantı sağlama, etkileşimde bulunma veya bilgilendirme gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bu yöntemler ve teknikler birlikte uygulanabileceği gibi ayrı ayrı da uygulanabilir. Böylece normal gelişim seyri gösteren çocukların özel eğitime ihtiyacı olan yaşlılarına yönelik ön yargıları azalabilir veya

tamamen ortadan kalkabilir (Yaşaran, Batu ve Özen, 2014, s. 174).

Bilgilendirme: Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik basmakalıp inançlar geliştirmiş kişilere, yeni ve gerçekçi bilgilerin verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu sayede tutumların inanç boyutu değiştirilebilir. Buna bağlı olarak toplumdaki kişilerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik sosyal kabulleri olumlu yönde gelişme gösterebilir (Özyürek, 2006, s. 50). Aksi halde tutumların değişmemesi özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara karşı sosyal kabulü olumsuz etkileyebilir (Özyürek, 2006, s. 55). Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi sosyal kabul görmediklerinde saldırganlık, vurma, kendine zarar verme gibi bazı problem davranışlar sergileyebilirler. Problem davranışlarından kaynaklı olarak normal gelişim gösteren seyri gösteren öğrenciler özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle sosyal ilişki kurmaktan kaçınabilirler. Bu durum özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yaşlıları tarafından kabullenilmemesi durumu zaten düşük olan benlik saygılarının daha da düşmesine ayrıca da özel gereksinimli bireylerin yetersizlik duygularına kapılmalarına yol açabilir (Civelek, 1990, s. 59).

Doğrudan deneyim ve etkileşim: Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde bazı durumlarda bilgilendirme çalışmaları, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyal kabullerinde tek başına yeterli olmayabilir (Krahe ve Altwasser, 2006, s. 63). Tutumun boyutlarından biri olan duygu boyutunun değişebilmesi için normal gelişim seyri içerisinde olan çocukların özel eğitime ihtiyacı olan arkadaşları ile doğrudan etkileşime geçmelerinin önemli olduğu söylenebilir (Özyürek, 2006, s. 68). Normal gelişim seyri içerisinde olan çocukların, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik doğrudan etkileşimleri sosyal kabullerini arttırabileceği gibi yanlış bir şekilde doğrudan iletişime geçmelerisozyal kabullerini olumsuz etkileyebilir. Örneğin; Otizmlili bir akranyla iletişime geçen normal gelişim gösteren çocuk bu arkadaşının seslere karşı aşırı duyarlı olduğunun bilincinde hareket edebilmelidir. Bu şekilde bir iletişimi gerçekleştiren normal gelişim seyri içerisindeki çocuk ile özel eğitime ihtiyacı olan akranyla arasında arkadaşlık bağları güçlenebilir (Aksoy, 2012, s. 43).

Rol oynama / canlandırma: Rol oynama/canlandırma tekniği sayesinde normal gelişim seyri içerisindeki çocukların özel eğitime ihtiyacı olan yaşlılarına karşı empati yeteneklerini geliştirebilir (Shapiro, 2000, s. 36). Örneğin; görme engelli bir arkadaşının yolda karşıdan karşıya geçerken neler yaşadığını anlaması için o arkadaşını canlandırması istenebilir. Benzer şekilde ortopedik engelli bir bireyin tekerlekli sandalye kullanarak okula gelirken yaşadığı zorlukları daha yakından fark edebilmek adına o arkadaşını

canlandırması istenebilir. Shapiro (2000) 'a göre canlandırma tekniğinin doğru uygulanabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için dikkat edilmesi gerekenler:

- Canlandırma çalışmasını gerçekleştirmeden önce bu uygulamanın neden ve hangi amaçlara yönelik yapıldığı net bir şekilde açıklanabilmelidir.
- Canlandırılmak istenen durum veya olayın ayrıntılı bir şekilde anlatılabilmelidir.
- Canlandırma etkinliği gönüllülük ilkesine göre ayarlanabilmelidir.
- Canlandırma etkinliğinin sonunda, etkinliğin başında konuşulan amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı konuşulabilir.
- Canlandırma çalışması için yeterli süre verilebilir.
- Canlandırma etkinliğine katılan bireylerden duygu ve düşüncelerinin alınabilmelidir.

Modelden öğrenme: Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin sosyal kabullünde etkili olan bir diğer yöntemin modelden öğrenme olduğu söylenebilir. Rol model; canlı ya da video ile davranışları katılımcılara aktaran kişi olarak açıklanabilir (Mamatoğlu, 2015, s. 521). Mamatoğlu'nun (2013) tanımında dikkat çeken nokta rol modellerin sadece canlı olarak değil videolar aracılığıyla da davranışları aktarabildiği söylenebilir. Bu durumda sadece yakın çevremizdeki kişiler değil, yakın çevremizde olmayan ama video ya da farklı iletişim araçları sayesinde davranışlarını görebildiğimiz kişiler de tutumlarımızın oluşumunda etki sahibi olduğu söylenebilir.

2.3.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Sosyal Kabul ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sosyal kabul ile ilgili araştırılan bazı bilimsel çalışmalara değinilmiştir. Gottlieb ve Budoff'un (1972), Hafif derecede zihinsel engelli bireylerin sosyal kabulüne yönelik yaptıkları bir çalışmadır. Bu çalışma, kaynaştırma/bütünleştirme ve ayrıştırma eğitiminde yer alan hafif dereceli zihinsel engelli bireylerle yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki hafif derece zihinsel engelli bireyler, genel eğitim sınıflarındaki afif dereceli zihinsel engelli akranlarına göre daha çok reddedildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bruininks, Robert, Rynders, John, Gross, Jerry (1974) çalışmalarında eğitimlerini kaynak oda ve normal sınıflarda alan orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip çocukların sosyal kabul düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmada akran tercihi formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise her iki ortamda normal gelişim gösteren çocukların orta düzeyde zihinsel engelle sahip

olan akranlarını sosyal anlamda kabullendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bryan ve Bryan (1977), özel (özel) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal etkileşimlerini belirleyebilmek için yapmış oldukları bir çalışmadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sözel iletişim becerilerindeki yetersizlik durumlarından kaynaklı olarak normal gelişim seyri içerisindeki yaşlıları tarafından red durumlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise sözel iletişim becerilerinde yetersizlik gösteren bireylerin normal gelişim seyri içerisindeki yaşlıları tarafından sosyal redleri daha yüksek çıkmıştır.

Madden ve Slavin (1983) yapmış oldukları çalışmalarında iş birlikçi öğrenmenin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yer alan zihin engelli bireylerin normal gelişim seyri içerisindeki yaşlıları tarafından sosyal kabulünü nasıl etkilediğini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada, sosyometrik teknikler kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ise işbirlikçi öğrenmenin zihinsel engelli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin akranları tarafından sosyal kabullerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Civelek (1990), normal gelişim seyri içerisindeki öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı olan yaşlılarına karşı sosyal kabul düzeylerini ve sosyal kabul düzeylerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise normal gelişim seyri içerisindeki öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı olan yaşlılarını orta düzeyde kabullendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Tekin (1994), normal gelişim seyri içerisindeki öğrencilere sunulan kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimli bireyin sosyal kabulüne etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde iki ilköğretim okulunun 3., 4. ve 5. sınıflarında okuyan öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Deney grubu 24 ve kontrol grubu 24 kişi olmak üzere toplam 48 kişiden oluşmuştur. Araştırmada “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin normal gelişim seyri içerisindeki öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı olan yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Akçamete ve Ceber’in (1999), lise düzeyindeki kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim alan işitme engelli öğrenciler ile işiten öğrencilerin sosyal statülerini karşılaştırmalı olarak incelenmek istenmiştir. Çalışmada sosyometrik ölçüm tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre işitme engelli bireyler ile işiten öğrenciler arasında sosyometrik statü puanlarının ortalamaları açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Aktaş ve Küçüker’in (2002), bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim

öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisini bulmayı amaçlamışlardır. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Çalışmada ise deney grubu 20 ve kontrol grubu 20 kişi olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sosyal kabul ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise uygulanan bilişsel ve duyuşsal odaklı etkinliklerin normal gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel engelli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini pozitif olarak etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Hartup ve Glazer (2004), engellilere yönelik akran desteği ile sosyometrik konumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada ise veri toplama aracı olarak gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise olumlu akran ilişkilerinin sosyal kabul ile yüksek ilişkili olduğu, olumsuz akran desteğiyle ise ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Vuran (2005), normal gelişim seyri içerisindeki öğrenciler, kaynaştırma/bütünleştirmeye aday gösterilen öğrenciler ve kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim alan öğrencilerin sosyal konumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada akran tercihi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise hem kaynaştırma/bütünleştirme aday gösterilen öğrencilerin hem de kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin normal gelişim seyri içerisindeki yaşlıları tarafından reddedildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Şahbaz (2011), okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkında bilgi verilmesi öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ve engelli bireylere yönelik bakış açılarını nasıl etkileyeceği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırma Isparta ilindeki 86 okul öncesi öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “*Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim /KHD Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin engelli bireylerin kaynaştırılmasına yönelik düşüncelerinin olumlu yönde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Baydık ve Bakkaloğlu (2008), sosyoekonomik düzeyi düşük olan özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile özel eğitime ihtiyacı olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik açıdan statülerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal kabullerini sosyal beceriler, fiziksel görünüm yordarken sosyal retlerini ise problem davranışlar yordamıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulaması ya da eğitim süreçlerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarındaki eğitim süreçlerine göre öğretmenler açısından çok daha zorlayıcı ve yıpratıcı olduğu söylenebilir. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yapılan sınıflarda öğretmenlerin gayret ve başarısını etkileyen önemli unsurlardan birinin de mesleğini sevmeleri ya da iş motivasyonlarının bulunması olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi çalışmalarının verimliliği üzerinde özellikle

öğretmen boyutuyla etkili olan etmenlerden birinin de öğretmenlerin iş motivasyonu olduğu söylenebilir.

2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve İş Motivasyonu

Sınıf öğretmeninin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yaklaşımı iş hayatındaki motivasyonunu etkileyebilmektedir. Sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini kendisine ekstra yüklenmiş bir iş yükü olarak görürse iş hayatındaki kalitesi ve verimliliği düşebilir. İş yaşamında istenilen kaliteyi ve verimliliği sağlayamayan sınıf öğretmeni, işinde mutsuz olabilir. Bu durum sınıf öğretmeninin iş motivasyonuna ve işten aldığı doyuma büyük bir oranda etki edebilir. Fakat kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip sınıf öğretmeni işini severek yapabilir. İş yaşamında hedeflediği başarıya ulaşabilir. Böylece işinde daha mutlu olabilir. Buradan hareketle eğitim örgütlerinde motivasyon teriminin ne anlama geldiğini açıklamanın önemli olduğu ifade edilebilir. Açıklamanın; eğitim örgütlerinde motivasyon kavramı, okulun hedeflediği amaçlara ulaşmak için okul yöneticilerinin öğretmenleri harekete geçirmek, işlevlendirmek amacıyla kullandığı bir süreç olduğu söylenebilir (Başaran, 2000, s. 64; Kocabaş ve Karaköse, 2005, s. 82). Bu motivasyon sürecinin belirgin özelliklerinden birisi de öğretmenin motivasyon düzeyini artırarak sınıf içerisindeki verimliliğini yükseltebilmektir. Motivasyon sürecinin ikinci belirgin özelliği ise öğretmenin eğitim reformlarını gerçekleştirebilmesidir. Motive olmuş bir öğretmen; işinde mutlu olur ve iş performansı yükselir. Ayrıca motive öğretmen, işinde başarıyı ve doyumunu kolay bir şekilde yakalayabilir (Yazıcı, 2009, s. 45). Öğretmen okulda kendini değerli gördükçe özgüveni ve öz saygısı daha da artabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde motive olmuş bir öğretmenin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin tutumları, enerjisi ve genel olarak motivasyonları özel gereksinimli öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilecek en önemli faktörlerden biridir (Dörnyei ve Ushioda, 2011, s. 42). Öğretmen ve normal gelişim gösteren akranları tarafından istenilen düzeyde güdülenmemiş kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, öğrenmeye hazır hale gelmeyebilir. Öğrenmeye hazır halde olmayan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin dersler ilgisini çekmeyebilir. Hâlbuki öğrenmeye hazır haldeki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi konuları merak edebilir. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi, merak ettiği ve ilgi duyduğu konuları daha hızlı bir şekilde öğrenebilir (Çelik, 2012, s. 169).

2.4.1. Motivasyon ve İş Motivasyonu Kavramı

Motivasyon kelimesi farklı anlamlarda kullanılabilir. Motivasyon kelimesinin yerine güdülenme ve istekli olma hali, eyleme geçme durumu kelimeleri kullanılabilir. Motivasyonun birden farklı tanımı yapılabilir. Eren'e (2013, s. 88) göre, ortak bir amaç için bireyleri veya grupları harekete geçirici güç olarak ifade edilebilmektedir. Ayrıca motivasyonun harekete geçirici, olumlu yöne yöneltici ve hareketi sürdürebilme gibi üç temel özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Başka bir tanıma göre motivasyon; kişinin belirli bir amaç doğrultusunda çalışmaya istekli hale gelebilmesi, çalışma isteğini arttırabilmesidir (Robins ve Judge, 2013, s. 350). Sabuncuoğlu ve Tüz 'e (2001) göre motivasyon, kişiyi harekete geçiren itici güç olarak tanımlanırken; Recepoğlu (2013, s. 580) motivasyonu, belli bir iş alanında kişinin içinden gelen güçlü arzu, bir şeyi yapmaya güdülenme durumu olarak tanımlanabilmektedir. Bursalıoğlu'na (2015, s. 81) göre motivasyon, *“davranışı şekillendiren güç ve enerjidir”* şeklinde açıklandığı söylenebilir. Motivasyon tanımlamaları doğrultusunda, iş motivasyonu; *“çalışanların örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmek adına istekli olarak çalışması”* şeklinde tanımlanabilir (Karakaya ve Ay, 2007, s. 58). Özücü ve Kambur (2008, s. 90) ise iş motivasyonunu, *“örgütsel davranışta önemli bir yeri olan olgu”* olarak açıklarken; Ağca ve Ertan (2008, s. 140), *“örgüt amaçları doğrultusunda çaba sarf etme”* olarak tanımlayabilmektedir. İş motivasyonu, *“bir kişinin örgütün misyon ve vizyonuna uygun şekilde emek harcaması ve devamlı istekli olma hali”* şeklinde açıklanabilir (Fan vd., 2014, s. 32). Buradan hareketle motivasyon türlerinin neler olduğu ve özellikleri hakkında tespitlerde bulunmak yararlı olabilir.

2.4.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon, genel olarak *“bireyin harekete geçiren güç, güdü, enerji”* olarak tanımlayabilir Tuna ve Türk 'e (2006, s.625) göre motivasyonun; dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere iki farklı türü vardır. İçsel motivasyon; kişinin yaratılışından gelen içsel olarak güdülenmesi, tatmin olması durumu; dışsal motivasyon ise kişinin tatmin olması veya doyuma ulaşabilmesinin bir başkasının etkisiyle gerçekleşebileceği şeklinde tanımlamıştır.

2.4.2.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon: Kişinin tamamen kendi içinden gelen arzusuyla işi yapması durumu olarak açıklanabilir. İçsel motivasyona örnek olarak bireyin kendisini yetiştirme ve geliştirme isteği, başarı arzusu, merak etme duygusu gibi içsel güdüler örnek verilebilir (Ersarı ve Naktiyok, 2012, s. 83). İçsel motivasyon kadar dışsal motivasyonun da önemli olduğu söylenebilir. Buna göre dışsal motivasyonunun tanımı ve özellikleri hakkında açıklamalar yapmak yararlı olabilir.

2.4.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon: Kişinin harekete geçme durumunun dışarıdan gelen uyaranlara (maaş, bonus, unvan, promosyon vb.) bağlı olması durumu olarak ifade edilebilir (Saracel, Taşseven ve Ay, 2015, s. 17). Dışsal motivasyonun etkili olabilmesi için içsel süreçlerin önemli olduğu söylenebilir. Örneğin; dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan “terfi etme” durumu, bir içsel motivasyon kaynağı olan “istek” olmadan devam ettirilemeyebilir. Dışsal motivasyon araçlarının, örgütsel boyut ve sosyal boyut olmak üzere iki boyutlu olduğu söylenebilir. Sosyal motivasyon boyutu; yardımseverlik, iş birliği, arkadaşlık kurma gibi durumları kapsayabilmektedir. Örgütsel motivasyon boyutu ise işin kalitesini ve iş performansını arttırmak için örgütün ikramiyeler, ödüller ve iş güvencesi gibi durumları içerebilmektedir (Ersarı ve Naktiyok, 2012, s. 85).

2.4.3. İş Motivasyonunun Özellikleri ve Önemi

Örgüt yöneticisi, verimliliği ve örgüt içerisindeki bireylerin motivasyonlarını arttırabilmek için çalışanların ilgi ve isteklerini etkileyen dış ve iç faktörler dikkate alınarak hareket edilebilmelidir. Çalışanın eylemde bulunabilmesini sağlamak ve bu eyleminin devamlılığını getirerek eylemi pozitif tarafa yöneltmek iş motivasyonunun temel özelliklerinden olduğu söylenebilir (Özsoy, 2016, s. 29). Bireyin motive olup olmadığını sergilediği davranışlardan anlaşılabilir. Fakat her insanın motive olma durumu ve motive olduğu kaynaklar farklılık gösterebilir. Bu yüzden yöneticiler örgütün içerisindeki bireyleri çok iyi gözlemleyebilmeli ve bu gözlemler sonucu etkili ve uzun ömürlü motivasyon kaynakları oluşturabilmelidir. Örgütün belirlediği amaçları gerçekleştirebilmesi için örgüt içerisindeki kişilerin işleri severek yapabilmeleri ve işten doyum sağlayabilmelidirler. Bu

açıklamalar sonucunda ise motivasyon teriminin iki farklı özelliği olduğu söylenebilir. Motivasyonun ilk özelliği; kişiden kişiye motive kaynaklarının değişebilmesi diğeri özelliği ise insan davranışlarında motivasyonun gözlemlenebiliyor olabilmesidir (Yılmaz, 1999, s. 101). Örneğin; bir bireyi çok para kazanma isteği motive edebilirken bir başka bireyi ise terfi alma durumu motivasyonunu arttırabilir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010, s. 261). Motivasyon kaynaklarının etkili bir şekilde işleyebilmesi için bazı şartlar sağlanabilmelidir. Bu şartlar aşağıda ifade edilmiştir (Aslanadam, 2011, s. 23-24):

- Yöneticinin ilk görevi bireyler arasındaki takım ruhunu geliştirebilmektir. Yöneticinin gözlem yeteneğinin gelişmiş olması gerekebilir. Örgüt içerisindeki bireyleri sosyal, fiziksel, duygusal, bilişsel özellikleri bakımından bütüncül bir şekilde gözlemleyebilmelidir.
- İş yerinin verimliliğini koruyabilmek için, her bireyi tek tek tanıyıp daha sonrasında her birini kendi içerisinde değerlendirebilmelidir. Bu değerlendirme sonucunda görev duygusu az gelişmiş veya gelişmemiş bireyler tespit edilip görevden uzaklaştırılabilir.
- Örgüt yöneticisinin bireyler arasında kayırmacı tutum içerisinde olmaması gerektiği söylenebilir. Herkese adaletli ve eşit bir tavır sergileyebilmelidir.
- Yönetici duruşu, sergilediği üslubu, kullandığı iletişim dili ve çalışma tarzı ile örgüt içerisindeki bireylere model teşkil edebilmelidir.
- Yöneticilerin bazen her çalışanına ayrı ayrı zaman ayırması kolay olmayabilir. O yüzden iş yerinde mutlaka yönetici yardımcılarının bulunması gerekebilir. Çalışanlar hakkında bilgi sahibi olmak istediğinde yönetici yardımcılara başvurabilmelidir.

2.4.3.1. İşgörenler Açısından Önemi

Örgüt içindeki hedefler doğrultusunda aktivasyonu sağlayan kişiler işgören şeklinde tanımlanabilmektedir. İşgörenlerin iş verimliliğini arttırılabilmesini sağlamak için birtakım şartların yerine getirmesi gerekebilir. Bu şartlardan bazıları: para, terfi, ilgi, ikramiye vs. şeklinde örneklendirilebilir. Tüm bu şartlar işgörenin motivasyonunu etkileyebilir. İyi motive olmuş işgören, işinde mutlu ve istekli bir şekilde çalışabilir. İşgörenlerin iyi motive olması onlara kendilerini geliştirebilme fırsatı ve kariyer basamaklarında ilerleme kat edebilmelerine yardımcı olabilir (Ofaz, 2018, s. 52). Bir işletmenin başarılı bir şekilde yol kat edebilmesi için yönetici; işgörenlerin başarılarını takdir edebilmeli, her birini değerli

görebilmeli, olumlu çalışma atmosferi oluşturulabilmelidir. Bu sayede iş yerinin başarısı arttırılabilir (Selen, 2009, s. 34).

2.4.3.2. Yöneticiler Açısından Önemi

Yönetici ve işgörenlerin eş güdüm içerisinde çalışarak örgütteki amaçları yerine getirmek için yaptıkları faaliyetler yönetim şeklinde adlandırılabilir. Yönetimin ana kaynaklarını yönetici ve işgören oluşturabilmektedir. Bu iki kaynak olmadan yönetimin varlığından söz edilemeyebilir. Yönetici genelde kararı veren kişi olmalı ve örgütün amaçları doğrultusunda çalışanları motive edebilmelidir (Taşdemir, 2013, s. 13). Yönetici, işgörenleri motive eden şeylerin sadece parasal konular olmadığına farkına varabilmelidir. Çağdaş yaklaşımlar sergileyebilmelidir (Sarıhasan, 2014, s. 30). Örgütün hedefleri adına yöneticiler, çalışanlarının bilgilerini, yeteneklerini ve güçlerini doğru şekilde kullanabilmelidir. Bu sayede örgüt hedeflerine ulaşabilir (Koçel, 2011, s. 108).

2.4.3.3. İşletmeler Açısından Önemi

Yönetici işletmenin başarısını arttırabilmek için çalışanların isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hem çalışanların yararına hem de işletmenin faydası için gerekli revize çalışmalarında bulunabilmelidir. İşletmelerdeki motivasyon düşüklüğü iş birliğini yönetici-çalışan iş birliğini azaltabilir. Bunun sonucunda da işletmelerde gergin ve olumsuz bir çevre ortaya çıkabilir. Böyle bir çevrede çalışanlar mutsuz olabılır ve iş verimlilikleri düşebilir (Gürün, 2009, s. 36). Özetle işletmelerdeki motivasyonun yönetici ve işgören arasındaki iş birliği ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. İşletmelerde “birimiz hepimiz hepimiz birimiz için” düşüncesiyle hareket edebilmek işletmelerin motivasyonlarını olumlu şekilde etkileyebilir. Buna göre eğitim örgütlerindeki öğretmen ve iş motivasyonu arasındaki ilişkiye yer vermek yararlı olabilir.

2.4.4. Eğitim Örgütleri, Öğretmen ve İş Motivasyonu

Ortak hedefler doğrultusunda işbirliği içerisinde hareket eden birlikler örgüt olarak tanımlanabilir. Örgütlerin kalıcılığının dünyadaki gelişim ve değişimleri yakından takip etmelerine bağlı olduğu söylenebilir. Örgütlerin yaşayabilmesi için çağın gerisinde kalmamaları oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca her örgütün kendine özgü

oluşturduğu kültür yapılarının olduğu söylenebilir. Bu kültür yapıları her bir örgütü kendi içerisinde özel kılabilir. Başka bir ifadeyle örgütlerin kültürel kimlikleri ortaya çıkabilir (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012, s. 530). Örgütlerin kültürel kimlikleri oluşurken bazı faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu faktörler; örgütsel yapı, idari süreçler, çalışanları geliştirme çalışmaları ile iç ve dış çevredeki yenilikler şeklinde ifade edilebilir (Taymaz, 2003, s. 63).

Ana unsuru insan olan ve insan yararı gözetilen toplumsal nitelikteki örgütler okul olarak adlandırılabilir (İlgar, 2005, s. 52). Okullardaki değişimler okulun kültürünü etkileyebilir. Okul kültürü; “Okulda uygulanan bir dizi inanç, saygı, ve değerler bütünü” olarak tanımlanabilir (Balcı, 2013, s. 77). Okulların hedefledikleri amaçlara ulaşabilmesi için okuldaki kültürün olumlu olmasının önemli olduğu söylenebilir (Swymer, 1986, S. 89-90). Okul kültürünün olumlu olması, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemelerinin yanında onların güven ve kabul görme duygularını da etkileyebilir (Dessel, 2010, s. 410). Okul yöneticilerinin, örgütün bütün üyelerini değerli görüp örgüt içerisindeki görevlere aktif bir şekilde dâhil edebilmelidir. Okul örgütünün bir üyesi olan öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı etkinlikler ve uyarlamalar yapmak okul kültürünü olumlu etkileyebilir. Bu olumlu okul kültürü; öğretmenlerin yeteneklerini arttırabilmelerini ve yeni beceriler edinmelerini sağlayarak okula karşı güven duygularının artabilmesine yardımcı olabilir (Öztürk ve Dündar, 2003, s. 60). Motivasyonu sağlamış öğretmen, motivasyonu düşük öğretmene göre daha istekli ve verimli bir şekilde çalışabilir (Ünsar, İnan, Yürük, 2010, s. 254; Özdemir ve Muradova, 2008, s. 149). Ayrıca motivasyonu yüksek öğretmenin iş doyumunu da fazla olabilir (Çiçek, 2002, s. 25; Farawowan, 2016, s. 29; Mertler, 2016, s. 37; Komariah, Wahab, Hakim ve Syaefuddin, 2015, s. 203). Bu durumun tersi ortaya çıktığında motivasyonu düşük öğretmenin çalıştığı kuruma adapte olması zorlaşabilir (Büyükemirusta, 2007, s. 24). Bu durumdan kaynaklı olarak öğretmenler, yetenek ve becerilerini ortaya çıkaramayabilir (Rao, 2010, s. 47).

2.4.4.1. Öğretmeni Motive Eden Faktörler

Ortak hedefler doğrultusunda örgütün yararına işler sergileyebilme örgütteki kişilerin performansına bağlı olabilmektedir. Zamanının büyük çoğunluğunu okulda geçiren öğretmenlerin sergiledikleri performans, okulun kalitesini ve verimliliğini etkileyebilir (Balcı, 2002, s. 80). Bu durumda yönetici öğretimsel liderlik vasfına sahip

olabilmelidir.Yani öğretmenleri, örgütün amacına göre güdüleyebilmelidir.Öğretmenleri; adil ve yüksek ücret, sağlıklı ve güvenli çalışma ortamları, kariyer basamaklarını ilerleme fırsatı, özel hayat sorunlarının anlayışla karşılanması gibi durumlar motive edebilir (Ataklı, 1996, s. 23).

Ücret Artışı (Para): Yöneticiler, çalışanların isteklerini arttırabilmek için ekonomik motivasyon kaynaklarını kullanabilmelidir. Her çalışan gibi öğretmenler de verdikleri eğitimin karşılığı olarak ücret alabilmelidir. Öğretmenlerin aynı branşlardaki meslektaşlarıyla ücretlerinin aynı derecede olması onların mutlu olmalarını ve motivasyonlarını yükseltebilir Bu sayede öğretmenler işine istekli ve tatmin olmuş şekilde gelebilirler Tersine durumda öğretmenlerin motivasyonları olumsuz yönde etkilenebilir (Fındıkçı, 2000, s. 68).

İyi Çalışma Koşulları: Öğretmenleri fiziksel ve psikolojik açılarından tatmin edebilecek ortamların oluşturulması onların iş motivasyonları açısından önemli olduğu söylenebilir. İyi çalışma koşulları; sınıfın ısı, ışık, ses, gürültü, havalandırma vb. açılarından uygun olabilmesi ve öğretmenlerin derslerde amaçlarına uygun materyallere kolaylıkla ulaşabilmesi şeklinde açıklanabilir (Fındıkçı, 2000, s. 18).

Gelişme ve Yükselme Olanağı: Öğretmenlerin ve yöneticilerin çağın getirmiş olduğu gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekebilir Buna uygun şekilde kendilerini bilgi ve beceri konusunda sürekli güncelleyebilmelidirler (Tortop, 1994, s. 15). Öğretmenlere, kendilerini geliştirebilme ve kariyer basamaklarında yükselme fırsatının tanınması iş motivasyonlarını artırabilir. Gerek alanıyla ilgili gerekse ilgi duyduğu farklı bir konuyla alakalı eğitimlerin düzenlenebilir. Çünkü öğretmenlere, işinde yükselme ve meslekte ilerleme fırsatı sağlamak onları ücret faktöründen daha fazla olumlu motive edebilmektedir (Küçüksayraç, 2013, s. 28). *Başarının Takdir Edilmesi:* Okullardaki öğretmenlerinin iş motivasyonu arttırabilmek için okul yöneticileri, abartı olmayacak şekilde öğretmenlerini çalışmalarından dolayı destekleyip, başarılarını takdir edebilmelidir. Öğretmenlerin çabaları değersiz görülür veya göz ardı edilirse öğretmenin işine olan motivasyonu düşebilir, öğretmen kendini değersiz hissedip çaba göstermekten vazgeçebilir (Çiçek, 2002, s. 72).

İş Garantisi: Günümüzde atanmış öğretmenler olmasına rağmen atanamamış veya herhangi bir okulda ücretli öğretmen olarak hayatını idame ettirmeye çalışan öğretmenler de bulunmaktadır. İşini kaybetme endişesi olan öğretmenlerin motivasyonları olumsuz yönde etkileyebilir. Bu kaybetme endişesinden kaynaklı olarak öğretmen, iş yerinde istekli

ve fedakâr bir şekilde çalışmayabilir.

Kişisel Sorunların Anlayışla Karşılanması: Öğretmenler, özel hayatlarında birtakım olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu durumlara; sevdiği birini kaybetme, hastalık, kaza vb. durumlar örnek verilebilir. Okul yöneticisinin, öğretmenlerinin iş motivasyonunu arttırabilmek için özel hayatlarında gerçekleşen bu problemleri anlayışla karşılayıp öğretmenine çözümci yollar sunabilmelidir.

İşin Anlamlı Olması: Okul yöneticileri, öğretmenlerin ilgi duydukları alanlar ve becerileri doğrultusunda kendilerini geliştirmelerini sağlayabilecekleri etkinlik ortamları oluşturabilmelidirler. Bu etkinlik ortamları, öğretmenlerin yapabilecekleri düzeyde olmalıdır. Çünkü kendisini bu etkinlik ortamlarında yetersiz hisseden öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri düşebilir (Ergen, 2009 s. 64).

2.4.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Öğretmenin İş Motivasyonu ile İlgili Çalışmalar

Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve iş motivasyonu odaklı bazı çalışmanın yapıldığı gözlenmektedir. Bu bölümde, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve öğretmenin iş motivasyonu ile ilgili çalışmalara ilişkin bazı tespitlere yer verilmiştir. Sabancı (1994) yaptığı çalışmada, etkili ve sağlıklı iletişim becerilerinin eğitim sisteminin bir üyesi olan öğretmenlerin başarılarını hangi düzeyde etkilediğini ortaya çıkarabilmek amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın bir diğer amacı ise sağlıklı ve etkili iletişim becerilerinin sistem içerisindeki öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonlarını ne düzeyde etkilediği incelenmek istenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre yöneticilerin çift yönlü iletişim becerilerini kullanmaları eğitim sistemindeki öğretmenlerin motivasyonlarını ve iş doyumlarını önemli düzeyde etkilemektedir. Şahin (1999) yaptığı çalışmada devlet okullarındaki ilköğretim kademesinde görevli öğretmenlerin mezun oldukları okul, kıdem yılları, çalışma süreleri, yaşları, cinsiyetleri ve medeni durumları gibi değişkenler iş doyum boyutlarından bireyler arası ilişkiler, saygınlık tanınma, ücret, yönetim, başarı, veli öğrenci ilgisizliği ve işin kendisi açılarından değerlendirilerek öğretmenlerin iş doyum düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada “*İş Doyum Ölçeği*” kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın 1997-1998 yıllarında İzmir ilindeki ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Bu çalışmanın evreni 9397 tane ilköğretim kademesindeki öğretmendir. Çalışmanın örneklemi ise 658 tane öğretmeni içermektedir. Araştırmanın

sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları okul, mesleki kıdem yılları, cinsiyetleri ve medeni durumlarına göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar oluşurken; öğretmenlerin okuldaki toplam çalışma süreleri ve yaşlarına göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Çiçek (2002) yaptığı çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin, örgüt için belirledikleri hedeflediklerini gerçekleştirebilmelerini sağlamak ve sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kullandıkları psiko-sosyal, maddi güdüleme, örgütsel ve yönetsel gibi yöntemleri belirlemek amacıyla çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlamak için okul yöneticilerinin hangi tür güdüleme tekniklerini kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise okul yöneticilerinin öğretmenlerini güdüleyebilmek için en çok kullandıkları yöntemin çalışanlarına mantıklı bir şekilde açıklama yapmaları ve dostluk kurmaları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ergen (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarını ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri motivasyon (düzeyleri arasında; öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mesleki deneyimleri ve bulundukları görev süreleri bakımından anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bektaş (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın sonucunda ise ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Kısaca yapılan çalışmaları incelemek literatürdeki iş motivasyonu değişkeni açısından yapılan araştırmalar hakkında bilgi sahibi olabilmeyi hem de iş motivasyonu açısından alan yazına katkı sağlayabilecek farklı çalışmaların neler olabileceği hakkında düşünmeye yönlendirmesi açısından önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerine sosyal kabul ve iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini konu alan bu araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Farklı alt modelleri içeren tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlemesini gerektiren bir araştırma yaklaşımını ifade etmektedir (Karasar, 2004). Tarama modeli, temelde genel ve örnek olay tarama modeli olmak üzere iki şekli bulunmaktadır. Genel tarama modeli ise kendi içerisinde; tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Bunlardan tekil tarama modeli, izleme araştırmaları ve kesitsel araştırmalar şeklinde tekrar kendi içerisinde gruplara ayrılırken ilişkisel tarama modeli ise korelasyon araştırmaları ve karşılaştırma araştırmaları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Karasar, 2005, s. 23-65).

İlişkisel tarama; iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998, s. 81). İlişkisel tarama modelinde; korelasyon türü ilişkisiyle elde edilen ilişkiler ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler olmak üzere iki farklı ilişki çözümleme yolu vardır (Karasar, 2005). Korelasyon türü ilişki çözümleme, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel çözümleme ise, denemesi olmayan fakat ona yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belirli bir sonucun oluşma nedenleri teke indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak bu ilişkiler sınanır (Karasar, 2005).

Sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli

türlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Diğer taraftan, sosyal kabul ve iş motivasyon düzeyi olmak üzere iki farklı değişkeni ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi esas alması nedeniyle bu çalışmada, bu iki değişkenin birlikte değişim gösterme durumu incelendiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli ilişki çözümleme yollarından korelasyon türü ilişki çözümleme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni

Araştırma konusunun coğrafi ve sosyodemografik etkenlerden etkilenme durumu dikkate alınarak bu araştırmada çalışma evreni belirleme yoluna gidilmiştir. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Uşak İlinde kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenleri, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu amaçla çalışma evreninde yer alan, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak böyle bir veriye ulaşılamamıştır. Bu nedenle genel olarak sınıf öğretmenlerinin sayısı belirtilmiştir. Bu kapsamda toplamda Uşak il merkezinde 1061 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bunların 554'ü kadın, 507'si ise erkektir (MEB, ty).

3.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmada, örneklem belirlenirken zaman-maliyet-emek açısından ekonomikliği sağlayabilmek ve aynı zamanda Covid-19 tedbirleri göz önünde bulundurularak örneklem seçimi yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın örneklemine, 2021-2022 eğitim yılı Uşak ilindeki kamu ilkokullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olmaları durumundan kaynaklı olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; örneklem grubunun belirli niteliklere sahip olmasının amaçlandığı durumlarda kullanılan rastgele örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 115). Gönüllülük ilkesi esas alınarak Google form ile çevrimiçi olarak iletilen veri toplama araçlarına toplamda 240 kadın, 134 erkek olmak üzere 374 tane sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmeni dönüş yapmıştır. Veri toplama araçları ile değerlendirmelerini ileten örneklem grubun bazı demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Alt gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>Toplam</i>	
				<i>F</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	240	64,2	374	100
	Erkek	134	35,8		
Mesleki Kıdem Yılı	1-2 yıl	89	23,8	374	100
	3-5 yıl	132	35,3		
	6-9 yıl	64	17,1		
	10 ve fazla yıl	89	23,8		
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	116	31,0	374	100
	2. Sınıf	102	27,3		
	3. Sınıf	71	19,0		
	4. Sınıf	85	22,7		
Medeni Durum	Evli	193	51,6	374	100
	Bekar	148	39,6		
	Boşanmış/Ayrı yaşama	33	8,8		
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	199	53,2	374	100
	2 Çocuk	77	20,6		
	3 ve fazla çocuk	98	26,2		
Yakın komşu/akrabada kaynaştırma/Bütünleştirme çocuğu var mı?	Evet	170	45,5	374	100
	Hayır	204	54,5		
Kaynaştırma/Bütünleştirme Konulu Eğitim Alma Durumu	Hayır, almadım	32	8,6	374	100
	Lisans düzeyinde ders aldım	142	38,0		
	MEB hizmet içi eğitime katıldım	90	24,1		
	Diğer (Sertifika programı ya da özel araştırmalar yapma	110	29,4		

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplamda 374 katılımcı araştırmaya gönüllü olarak cevap vermiştir. Katılımcıların %64,2’si kadın, %35,8’i erkek; %23,8’i 1-2 yıl, %35,8’i 3-5 yıl, %17,1’i 6-9 yıl ve %23,8’i 10 ve daha fazla yıl kıdeme sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %31,0’ı 1.sınıf, %27,3’ü 2. sınıf, %19,0’u 3. sınıf ve %22,7’si 4. sınıf öğretmeni olarak katılım sağlamışlardır. Katılımcı öğretmenlerin %51,6’sı evli, %39,6’sı bekâr, %8,8’si ise boşanmış ya da ayrı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %53,2’si 1 çocuk sahibi, %20,6’sı 2 çocuk sahibi, %26,2’si 3 ve fazla çocuğa sahiptirler. Yakın komşu ve akrabalarında kaynaştırma/bütünleştirme çocuğu olma durumuna göre değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin %45,5’inin kaynaştırma/bütünleştirme çocuğu tanıdığının olduğu, %54,5’inin ise yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme çocuğu tanıdıklarının bulunmadığını belirttikleri gözlenmiştir. Diğer taraftan katılımcı öğretmenlerin %8,6’sı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını, %38,0’nin lisans düzeyinde ders aldığını, %24,1’inin MEB hizmet içi eğitime katıldığını, %29,4’ünün ise MEB dışındaki kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen sertifikalı eğitim çalışmalarına katıldığını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada başlıca üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlarla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

1. *Kişisel Bilgi Formu*: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çalışmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu, yakın akraba ve komşular arasında ya da ailesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrenci sayısı, eğitim verdiği sınıf düzeyi, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri konusunda eğitim alma durumu değişkenleri açısından katılımcıların betimlenmesi ve diğer araçlarla toplanan verilerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesinde kullanılacak verileri temin etmek amacıyla kullanılmıştır.

2. *İş Motivasyon Ölçeği (İMÖ)*: Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik iş motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Aksoy (2006) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2009) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan İş Motivasyonu Ölçeği (İMÖ) kullanılmıştır. Yılmaz (2009) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan İMÖ ile toplanan veriler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda KMO değeri= 0,781 olarak hesaplanmıştır. Barlett testi değeri = 470,77 olarak belirlenmiştir. İlk yapılan faktör analizinde 6 alt boyut bulunmuş, iki boyut bir ve iki maddeden oluştuğu için ölçekten çıkartılmış, daha sonra yapılan faktör analizinde bir madde daha ölçekten çıkartılarak 4 alt boyut ve 14 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları; Ekip Uyumu (7, 12, 13 ve 14. maddeler); İşle Bütünleşme (2, 5, 6 ve 8. maddeler); Kuruma Bağlılık (1, 4 ve 9. maddeler) ve Kişisel Gelişim (3, 10 ve 11 maddeler) olarak adlandırılmıştır. Bu araştırmada Yılmaz (2009) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan İMÖ kullanılmıştır. Yılmaz'ın (2009) "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi" adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında kullandığı form araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. İMÖ Formu Ek-9'da verilmiştir.

3. *Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)*: Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 32 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. SKÖ EK-8'de verilmiştir. SKÖ ölçeğinin geliştirilmesi süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Sosyal Kabul Ölçeği'nin (SKÖ) Geliştirilme Süreci

Sosyal Kabul Ölçeği'nin (SKÖ) geliştirilmesi sürecinde 4 aşamalı bir süreç yürütülmüştür. Aşağıda bu aşamalar ve yapılan işlemler özetlenmiştir:

1. *Madde havuzunun oluşturulması:* Bu aşamada ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin sosyal kabul düzeylerini yansıtabilecekleri özellikler listesi oluşturulmuştur. Bu çerçevede alanyazın incelemesi ve öğretmen görüşlerinin alınması olmak üzere iki temel yol izlenmiştir. Öğretmen görüşleri kapsamında bir grup (25) öğretmene, sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin bulunması konusundaki değerlendirmeleri sorulmuş ve görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Görüşlerin incelenmesi sonrasında öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerini kabul etme düzeylerini yansıtacak maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal kabul düzeyini yansıtan madde listesinin karşısına, katılımcı öğretmenlerin görüşlerini yansıtabilmeleri için “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kısmen katılıyorum”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri yerleştirilmiştir. Madde havuzunun başına, araştırmanın amacı ve katılımcılardan beklentileri içeren yönerge ve başlık eklenerek taslak veri toplama aracı hazır hale getirilmiştir.

2. *Uzman incelemesi:* Taslak veri toplama aracı; üç dilbilim, 3 özel eğitim alan uzmanı ve 5 sınıf öğretmenine inceletilerek amaç-içerik uyumu, binişiklik, anlaşılabilirlik düzeyi, imla ve noktalama hataları yönüyle incelemeleri ve düzeltme önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Öneriler doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda 36 maddelik taslak veri toplama aracına son hali verilmiştir.

3. *Verilerin toplanması veri kütesinin analize hazır hale getirilmesi:* Gerekli incelemeler yapıldıktan sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerini ölçmeye yönelik 36 kapalı uçlu madde yazılmıştır. Uzman incelemesi sonrasında yapılan düzenlemeler ile birlikte 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sosyal kabul ölçeği; yönerge, araştırmanın bağımsız değişkeni olarak ele alınacak olan 8 soruyu içeren kişisel bilgiler ve sosyal kabul düzeyi ile ilgili 32 kapalı uçlu soru olacak şekilde son halini almıştır. Veri toplama aracı, örneklem grupta bilgileri sunulan katılımcı öğretmenlere çevrimiçi olarak Google Form aracı yardımıyla uygulanmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler, SPSS 25.00 programına aktarılmış; geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmaya uygun hale getirilmiştir.

4. *Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması:* Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri, toplanıp SPSS 25.00 programına aktarılarak analize uygun hale getirilen veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler üzerinde öncelikle KMO ve Bartlett Testi analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları incelenmiş ($KMO > 0,60$; $p < ,01$) ve veri setinin üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik analizi kapsamında yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Ayırt edicilik geçerliğinin incelenmesi için ise madde-toplam korelasyon katsayılarının incelenmesi (maddelerin amaca hizmet etme düzeyi) tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracının güvenirlik özelliği ise Cronbach alpha katsayısı hesaplanması yoluyla iç tutarlılık analizi yoluyla incelenmiştir.

3.3.1.1. SKÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Çalışmaları

Araştırmada kullanılan SKÖ'nin, araştırmacı tarafından geliştirilmesi nedeniyle ölçeğin özelliklerini belirlemek için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Geçerlik İncelemesi Çalışmaları: “Sosyal Kabul (SKÖ) Ölçeği”nin geçerlilik özelliğinin incelenmesi yapı geçerliği ve ayırt edicilik geçerliği analizleri yoluyla yapılmıştır. Yapı geçerliğinin incelenmesi kapsamında açımlayıcı faktör analizi, ayırt edicilik geçerliğinin incelenmesi kapsamında ise madde-toplam korelasyonu analizi tekniklerinden yararlanılmış; bulgular aşağıda açıklanmıştır.

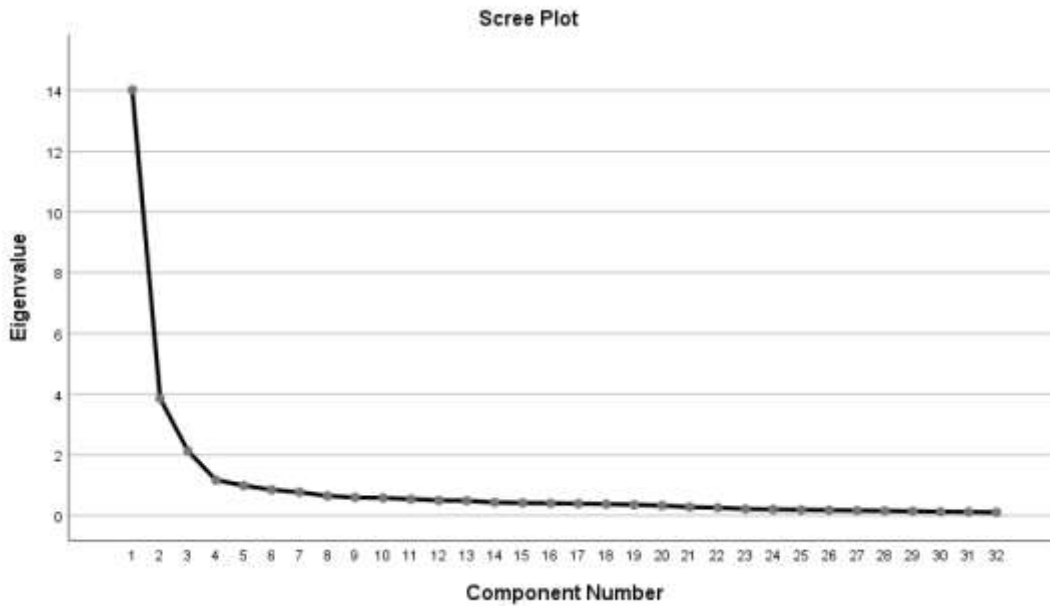
SKÖ'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular: SKÖ'nin yapı geçerlik analizine başlamak ve faktör analizi yapılıp yapılamama durumuna ilişkin karar vermek üzere ilk olarak veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizde KMO değerinin 0,956; Bartlett testi değerlerinin ise χ^2 : 10927,532; sd: 630; $p < ,001$ olduğu belirlenmiştir. Bilindiği üzere KMO değerinin 0,60'dan yüksek olması, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu; 0,90'ın üzerinde olması ise veri setinin faktör analizi açısından mükemmel uyumunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 124; Eroğlu, 2008, s. 322). Bu nedenle elde edilen değerlerden yola çıkarak yapı geçerliği analizi çerçevesinde faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. İlk analizde özdeğeri 1,00'ın üstünde olan değerler incelenmiş ve Varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede normal şartlarda faktör yükünün 0,30'un üzerinde olması yeterli görülmekle birlikte Büyüköztürk'ün (2012, s. 124) önerdiği faktör yükü 0,45 olan maddeler ile farklı faktörlere yükleri dağılıp aralarında 0,100'den az fark bulunan maddeler elenerek analizler

yinelenmiştir (Büyüköztürk, 2012, s. 124; Eroğlu, 2008, s. 322-323). Sonuçta faktör yükü 0,45’den düşük ya da farklı faktör altlarındaki yükleri 0,100’ün altında kalan toplamda 4 madde ölçek kapsamı dışında bırakılmasına karar verilmiştir.

Yapılan inceleme sonrasında ölçekte kalmasının gerekli olduğuna karar verilen 32 maddenin, özdeğeri 1,00’in üzerinde olan 4 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Başka bir ifade ile SKÖ’nin 32 maddeyi 4 faktörde barındıran bir yapıya ulaşılmıştır. SKÖ’nin bu yeni yapısında KMO değeri 0,952; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=9658,671$; $sd=496$; $p<0,001$ olarak gözlenmiştir. SKÖ’ndeki maddelerin 0,495 ile 0,843 arasında faktör yüklerine sahip oldukları ve toplam varyansın %66,124’ünü açıklayabildiği belirlenmiştir. Bilindiği üzere davranış bilimlerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans miktarının %40 olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 125; Eroğlu, 2008, s. 323; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011, s. 1173).

Bir sonraki aşamada, faktörler altında toplanan maddelerin içerikleri incelenmiş; alanyazındaki kavramlaştırmalardan yola çıkarak faktör isimleri belirlenmiştir. Bu çerçevede faktörlere; Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY) (14 madde), Kabul Çabası (KAÇ) (7 madde), Kabullenme–Olumlu Yargı (K-OY), (7madde), Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) (4 madde) adlarının verilmesi uygun görülmüştür.

SKÖ’nde yukarıda yapılan çalışmalar sonunda faktörlerin özdeğerlerine göre oluşan Scree Plot Grafiği Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Sosyal Kabul Ölçeği’nin Özdeğer Faktör Grafiği

Analizler sonrasında Sosyal Kabul Ölçeği kapsamında yer almasına karar verilen 24 madde, maddelerin yer aldığı faktörler, maddelerin faktör yükleri, toplam varyansın açıklanma miktarı ve özdeğerlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sosyal Kabul Ölçeğinin (SKÖ) Faktör Analizi Bulguları

	Maddeler	Fak. Yük
1	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf içerisinde önemli disiplin sorunlarına neden oluyor.	,841
2	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, sınıf öğretmeninin zaman yönetimini olumsuz etkiler.	,835
3	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle iletişim kurmada çok zorlanıyorum.	,833
4	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, mesleğimden soğumama neden olmaktadır.	,833
5	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin tepkilerinin nedenlerini anlamakta zorlanıyorum.	,830
6	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri akranlarının öğrenmelerini olumsuz etkiler.	,827
7	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf öğretmeni için ekstra iş yüküdür.	,821
8	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, eğitimin etkililiğini düşürür.	,820
9	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf yönetimini olumsuz yönde etkiliyor.	,810
10	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri sınıfta bulunmasını istemediğim öğrencilerdir.	,804
11	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine tanınan imtiyazlar, akranlarını olumsuz etkiler.	,800
12	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin, genel eğitim sınıfı problemleri davranış sergileme ihtimalleri yüksektir.	,778
13	Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulaması, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin akademik başarısını olumsuz etkiler.	,768
14	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, akranları tarafından “farklı” olarak etiketlenen kişilerdir.	,699
Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY): Açıklanan Varyans: 43,794 Özdeğer: 14,014		
15	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sınıfta yaşadığı güçlükler karşısındaki duygu/durum değişimlerini fark ettiğimde gecikmeden gerekli tedbirleri alırım.	,721
16	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinde (teneffüslerde), akranlarıyla birlikte etkileşimde bulunmaları için özel önlemler alırım.	,706
17	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin neler yapabileceklerini fark edebilmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlarım.	,702
18	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sınıf içi performanslarını desteklemeye özel önem veririm.	,696
19	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ve akran gruplarının ortak benimsedikleri bir sınıf iklimi oluşturmaya özel gayret gösteriyorum.	,615
20	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin yaşadıkları yetersizlikler karşısında hangi yöntemleri tercih etmeleri gerektiği konusunda özel olarak bilgilendirme yaparım.	,588
21	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri sevgiye ve ilgiye akranlarına nazaran daha fazla ihtiyaç duyar.	,495

Tablo 2'nin devamı

Kabul Çabası (KAÇ): Açıklanan Varyans: 12,035 Özdeğer: 3,851		
22	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, sınıf öğretmenlerine sunulan birer kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi deneyimi kazanma fırsatıdır.	,788
23	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf öğretmenin sınıf yönetimi becerisini geliştirir.	,688
24	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile birlikte eğitim almak, akranların akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşünüyorum.	,641
25	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik değerlendirme uyarlamalarının yapılması olağan ve gerekli bir durumdur.	,635
26	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, diğer öğrencilerde bireysel farklılıkların zenginlik olduğu algısını destekler.	,561
27	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıftaki akranlarının sosyal becerilerini (yardımlaşma, iyilikseverlik vb.) geliştirir.	,549
28	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemez.	,505
Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY): Açıklanan Varyans: 6,631 Özdeğer: 2,122		
29	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi/öğrencileri sınıfta değilken özel gereksinim durumlarına ilişkin diğer öğrencilere empati etkinlikleri yaptırırım (Akranın gözünün bağlanıp hareket etmesini istemek gibi.)	,843
30	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi/öğrencileri sınıfta değilken diğer öğrencilere özel gereksinim durumuna ilişkin bilgilendirici oyun etkinlikleri yaptırırım.	,841
31	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi/öğrencilerinin ders sürecinde hiçbir şey yapmadan boşta kalmamaları için gerçekleştirebilecekleri görevler (tahtayı silme vb.) veririm.	,819
32	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin/öğrencilerinin başarılı olmaları için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlarım.	,813
Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K): Açıklanan Varyans: 3,664 Özdeğer: 1,173		
Sosyal Kabul Ölçeği Açıklanan Varyans: 66,124		

Tablo 2’de görüldüğü üzere SKÖ, 4 faktör altında toplanmış 32 maddeyi içermektedir. Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY), yükleri 0,699 ile 0,841 arasında olan 14 maddeyi içermektedir. Özdeğeri 14,014 olup toplam varyansın %43,794’nı açıklamaktadır. Kabul Çabası (KAÇ), yükleri 0,495 ile 0,701 arasında değişen 7 maddeyi içermektedir. Özdeğeri 3,851; toplam varyansı açıklama miktarı %12,035’tir. Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY), yükleri 0,505 ile 0,788 arasında değişen 7 maddeyi içermektedir. Faktörün özdeğeri 2,122; varyansı açıklama miktarı ise %6,631’dir. Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) ise yükleri 0,813 ile 0,843 olan 4 maddeyi içermektedir. Faktörün özdeğeri 1,173; varyansı açıklama miktarı ise %3,664’tür. SKÖ kapsamındaki 32 maddeyi içeren 4 faktör ise birlikte, toplam varyansın %66,124’ünü açıklamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde (Büyüköztürk, 2012, s. 125; Eroğlu, 2008, s. 322) faktör yükünün 0,30’un üzerinde olması, maddenin ölçekte yer alabilmesi için yeterli kabul edilmekle birlikte ölçek geliştirme çalışmalarında faktör yükünün 0,45’in üzerinde olmasının önerildiği görülmektedir. Diğer taraftan davranış bilimleri açısından toplam

varyansın açıklanabilme oranı %40 ve üzeri olması yeterli kabul edilmektedir. Bu bulgu ve alanyazında ifade edilen sınır değerler dikkate alındığında SKÖ'nin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

SKÖ'nin Ayırt Edicilik Geçerliğine İlişkin Bulguları: Ayırt edicilik özelliği, ölçme aracında geçerlik kapsamında bulunması gereken önemli özelliklerden biridir. Geçerlik, genel anlamda ölçme aracının genelinin ya da her bir maddesinin amaca hizmet etme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2015; Tekin, 2019). Klasik Test Kuramına göre ölçek gibi veri toplama (ölçme) araçlarının ayırt edicilik özelliği incelenirken ölçekte yer alan maddelerin, ölçeğin genel amacına hizmet etme düzeyinin belirlenmesi şeklinde test edilebileceği önerilmektedir. Bu çerçevede madde-toplam korelasyon katsayılarının hesaplanması ve ilişkinin anlamlı olması gerekmektedir. Korelasyon katsayısı olarak hesaplanan ayırt edicilik değeri (r değeri), -1 ile 1 arasında değer alabilmektedir. $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olmayan ilişki, maddenin amaca yeterince hizmet etmediği ya da ayırt edicilik özelliğine sahip olmadığı şeklinde yorumlanıp testten çıkarılması gerekmektedir (DeVellis, 2003, s. 80-81; Pallant, 2007, s. 127). Diğer taraftan Hambleton vd. (1993, 40) KTK parametrelerine yapılan en önemli eleştirinin, seçilen örneklemde kolaylıkla etkilenmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle KTK'ye bağlı parametre değerlerine yapılan bu eleştiriden yola çıkarak bu çalışmada düzeltilmiş madde-toplam ve faktör-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış; madde ve faktörlerin ayırt edicilik özelliği bu katsayılara dayalı olarak incelenmiş; bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Madde-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

D-OY		KAÇ		K-OY		FO-K	
M. No	R	M. No	R	M. No	R	M. No	R
1	,181(*)	15	,388(*)	22	,366(*)	29	,718(*)
2	,147(*)	16	,339(*)	23	,373(*)	30	,675(*)
3	,161(*)	17	,406(*)	24	,327(*)	31	,602(*)
4	,211(*)	18	,361(*)	25	,332(*)	32	,569(*)
5	,167(*)	19	,434(*)	26	,424(*)		
6	,173(*)	20	,392(*)	27	,387(*)		
7	,183(*)	21	,323(*)	28	,297(*)		
8	,122(*)						
9	,159(*)						
10	,180(*)						
11	,155(*)						
12	,197(*)						
13	,139(*)						
14	,227(*)						
I. Faktör: ,202(*)		II. Faktör: ,504(*)		III. Faktör: ,475(*)		IV. Faktör: ,755(*)	

N=408; *= $p < ,01$

Tablo 3'te görüldüğü üzere SKÖ'nde yer alan maddelerden ve faktörlerden elde edilen puanlarla ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri incelendiğinde Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY), yer alan maddelerin 0,139 ile 0,227 arasında; Kabul Çabası (KAÇ), maddelerin 0,323 ile 0,434 arasında; Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY), maddelerin 0,297 ile 0,424 arasında; Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) maddelerin ise 0,569 ile 0,718 arasında korelasyon katsayısı değerlerine sahip olduğu; her bir değerinde de pozitif ve $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı ilişkileri gösterdiği anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan SKÖ toplam puanı ile faktör toplam puanları arasındaki korelasyon değerlerinin de 0,202 ile 0,755 arasında değerler aldığı ve her bir ilişkinin $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Korelasyon katsayılarının $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olması, madde ya da faktörün ölçeğin genel amacına önemli düzeyde hizmet ettiğinin işareti olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2007, s. 140). Buna göre ölçekte yer alan maddelerin ve faktörlerin her birinin ölçeğin genel amacına hizmet etmede yeterli oldukları; bu nedenle de ayırt edicilik geçerliği özelliğini taşıdığı söylenebilir.

Güvenirlilik İncelemesi Çalışmaları: SKÖ'nin güvenilir ölçüm yapabilme özelliğini belirlemek üzere iç tutarlılık testi uygulanmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

SKÖ'nin Güvenirliğine İlişkin Bulguları: Veriler üzerinde faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık özelliğinin incelenmesi amacıyla iç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

SKÖ'nin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach alpha
Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY)	14	0,970
Kabul Çabası (KAÇ)	7	0,866
Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY)	7	0,863
Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K)	4	0,873
Sosyal Kabul Ölçeği	32	0,808

Tablo 4'te Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Dışlama-Olumsuz Yargı (D-OY) için 0,970; Kabul Çabası (KAÇ) için 0,866; Kabullenme-Olumlu Yargı (K-OY) için 0,863; Farkındalık Oluşturma-Kabullendirme (FO-K) için 0,873; Sosyal Kabul Ölçeğinin geneli

için ise 0,808 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha değerinin 0,60'ın üzerinde olması yeterli; 0,70'in üzerinde olması ise iyi olarak değerlendirilmektedir (Malhotra, 1999, s. 282; Kalaycı, 2010, s. 405; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011, s. 1173). Buna göre, Sosyal Kabul Ölçeğinin iç tutarlılık yönüyle güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmadaki veri toplama araçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlik analizleri uygulanmış olup ayrıyeten uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda veri toplama araçlarının son hali araştırma için hazır hale getirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İlgili kurumlardan alınan izin formu EK 3'de sunulmuştur. Ölçek uygulamasından önce okul müdürleri ve öğretmenler ile uygulama için uygun zaman dilimi hakkında konuşulup ve bu kapsamda uygun olan en yakın tarihler belirlenerek uygulamaya gidilmiştir. Araştırma ölçekleri, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde 2 ay süre ile uygulanmıştır. Veri toplama araçları, pandemi salgının bazı tedbirlerinin halen devam etmesi nedeniyle bir kısmı çevrim içi platformlarda ve Google form aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup bir kısmı da öğretmenlerle yüz yüze şeklinde görüşülerek uygulanmıştır. Toplamda Uşak İl Merkezi'ndeki okullardan 374 tane sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmacı, belirlenen uygun zaman dilimlerinde ve gerekli izin belgeleriyle birlikte okullara giderek sınıf öğretmenleriyle görüşmelerin yapılmasını planlamıştır. Görüşmeler esnasında sınıf öğretmenlerine veri toplama araçları dağıtılmadan önce araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve bunların nasıl cevaplandırılacağı hakkında gerekli açıklamaları içeren bir yönerge sunulmuştur. Bu bilgilerin gizlilik ilkesi gereğince herhangi bir yerde paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Ölçekteki soruların samimi ve doğru bir şekilde doldurulması çalışmanın geçerlik ve güvenirliği açısından oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinden ölçekteki soruları cevaplandırırken gerekli özeni göstermeleri istenmiştir. Bu şekilde toplamda yüz yüze olarak 60 tane sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ulaşılan sayının az olması nedeniyle ve özellikle de veri toplama sürecinde salgın döneminin etkisinin sürmesi ve birtakım pandemi tedbirlerin uygulanmaya devam etmesi göz önünde bulundurularak veri toplama uygulamalarının bir kısmı da çevrimiçi platformlarda ve

Google form aracılığıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda Uşak İl Merkezi'ndeki ilkokul öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin WhatsApp gruplarında Google form aracılığıyla oluşturulan ölçek linki paylaşılmıştır. Bu gruplara ara ara hatırlatma mesajları gönderilmiş olup verilerin toplanması için 3 haftalık bir süre kullanılmıştır. Bu şekilde hem öğretmenlerin sorulara geniş zaman diliminde cevap vermesi hem de ölçeğe sadece sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin cevaplayabilmesi sağlanmıştır. Böylelikle çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin düşmesinin önüne geçilmiştir. Bu sayede çevrim içi ve Google form aracılığıyla toplamda 374 tane sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olan sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 25.0 programına girilerek, bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın temel problem ve alt problemleri doğrultusunda verilerin analiz edilmesinde başlıca aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon, regresyon ve Scheffe testi analizleri yapılmıştır. Veri analizi çerçevesinde yapılan fark ve korelasyon testlerinde $p < 0,05$ düzeyi anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Ölçekte öğretmenlerin görüşlerini ölçmek için 5'li Likert tipinde maddeler hazırlanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin bakış açılarını belirlemeye yönelik maddeleri oluşturan kısımda maddeler, (1) “Kesinlikle Katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kısmen Katılıyorum”, (4) “Katılıyorum”, ve (5) “Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri etrafında değerlendirmeye alınmıştır. İkinci bölümü oluşturan ve sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerini belirlemeye dönük maddeler, (1) “Hiç memnun değilim”, (2) “Memnun değilim”, (3) “Kararsız/Kısmen memnunum”, (4) “Memnunum” ve (5) “Çok memnunum” seçeneklerinden oluşmuştur.

Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyini ve iş motivasyon düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ölçeklerden elde edilen puanlara göre belirlenmiştir. Verilerin analizinde, öğretmenlerin verdikleri cevapların beş dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle, aritmetik ortalama aralıkları;

Seçenek Sayısı / Aralık Sayısı = Seçenek Aralığı formülü ile hesaplanmıştır (Tekin, 2018; Balcı, 2017; Kaplanoğlu, 2014).

Seçenek Sayısı / Aralık Sayısı = Seçenek Aralığı; (5-1)=4/5=0.80

Puan aralıkları ve anlamları Tablo 5’de özetlenmiştir (Tekin, 2018; Balcı, 2017; Kaplanoğlu, 2014)

Tablo 5

Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları

<i>Seçenekler</i>		<i>Sayısal Sınırlar</i>
<i>SK</i>	<i>İM</i>	
Tamamen Katılıyorum	ok Memnunum	4,21-5,00
Katılıyorum	Memnunum	3,41-4,20
Kararsızım	Kararsız/Kısmen Memnunum	2,61-3,40
Katılmıyorum	Memnun Değilim	1,81-2,60
Kesinlikle Katılmıyorum	HiMemnun Değilim	1,00-1,80

İlk olarak ana probleme ait bulgular yorumlanmış, sonrasında ise veriler, alt problemler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde katılımcıların betimsel değişkenlerine göre (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumu, ailede ya da çok yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme ğrencisi bulunma durumu, okuttukları sınıf düzeyi,) gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla, betimsel değişkenlerin ikiden fazla seçeneğinin olduğu durumlarda (mesleki kıdem, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumu, eğitim durumu, medeni durum, ocuk sahibi olma durumu, okuttukları sınıf düzeyi) varyans analizi (ANOVA), iki seçeneği olduğu durumlarda (cinsiyet, ailede ya da çok yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme ğrencisi bulunma durumu) ise t-testi yapılmıştır.

Bu şekilde, araştırmada elde edilen bulguların yorumları yapılırken, bağımsız değişkenlere göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunmadığı durumlarda, sonuçlar verilmiş ve gerekli yorumlar yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu durumlar içinse bulgulara ait kısa değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır. Mesleki kıdem yılı ile sosyal kabul düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve mesleki kıdem yılı ile iş motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi gibi ilişkinin varlığının olduğu durumlarda korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca sınıfında okuttuğu kaynaştırma/bütünleştirme ğrencisi sayısı ile sosyal kabul düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için ise yine korelasyon analizine başvurulmuştur. Sosyal kabul düzeyi ile iş motivasyon leğinin alt

faktörleri arasında yordama ilişkisinin olup olmadığını açıklayabilmek için regresyon analizine başvurulmuştur. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme iş motivasyon düzeyi ile sosyal kabul ölçeğinin alt faktörleri arasında yordama ilişkisinin olup olmadığını açıklayabilmek için yine regresyon analizine başvurulmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe testi uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlemelerdeki anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bu çerçevede, veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış, tablolar ve açıklamalarıyla beraber sunulmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerin kişisel bilgi formu ve ölçekler yardımıyla veriler toplanmıştır. Bu bölüm, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguları içermektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine İlişkin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerine dair bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine İlişkin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Faktörler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Dışlama Olumsuz Yargı (D-OY)	373	2,09	1,11	Düşük
Kabul Çabası (KAÇ)	374	4,56	,54	Çok yüksek
Kabullenme Olumlu Yargı (K-OY)	373	4,45	,63	Çok yüksek
Farkındalık Oluşturma Kabullendirme (FO-K)	374	4,24	,89	Çok yüksek
SKÖ Genel	373	4,29	,60	Çok yüksek

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin sosyal kabul düzeyleri faktörlere göre $\bar{X}$ =2,09 ile $\bar{X}$ =4,56 arasında değerler alırken SKÖ geneli açısından ise içeriğindeki anlam zıtlığı nedeniyle D-OY faktöründeki maddeler ters kodlandığında $\bar{X}$ = 3,91 değerini aldığı gözlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabullerinin KAÇ, K-OY, FO-K faktörleri ve SKÖ Geneli açısından “çok yüksek” düzeyde olduğu; buna karşılık D-OY (dışlama-olumsuz yargı) faktöründe de “düşük” düzeyde dışlayıcı ve olumsuz yargı

içerisinde oldukları söylenebilir. Diğer taraftan göreceli olarak diğerlerine göre daha iyi düzeyde oldukları faktörün KAÇ faktörü olduğu dikkati çekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerini kabul etme çabalarının diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olması, sosyal kabul konusunda sorun yaşadıkları ama bu sorunla mücadele ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Faktörler	N	$\bar{X}$	ss	Düzye
Ekip Uyum (EU)	374	4,12	,88	İyi
İşle Bütünleşme (İB)	374	3,87	,89	İyi
Kuruma Bağlılık (KB)	374	4,31	,71	Çok iyi
Kişisel Gelişim (KG)	374	4,16	,87	İyi
İş Motivasyonu Ortalaması (İMÖ)	374	4,10	,76	İyi

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin, faktörlere göre iş motivasyon düzeylerinin $\bar{X}$ =3,87 ile $\bar{X}$ =4,31 arasında değerler aldığı; İMÖ geneli açısından ise bu düzeyin $\bar{X}$ =4,10 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini EU, İB, KG faktörleri ve İMÖ’nin geneli açısından “iyi”; KB faktörü açısından ise “çok iyi” olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre diğer faktörlere göre sınıf öğretmenlerinin göreceli olarak kendilerini KB faktöründe daha iyi olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.2. Cinsiyetine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerindeki farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 8

Cinsiyetine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
D-OY	Kadın	240	1,86	,91	1,139	,102	-5,641	371	,000
	Erkek	134	2,51	1,30					
KAÇ	Kadın	240	4,63	,50	1,034	,125	3,404	372	,001
	Erkek	134	4,43	,58					
K-OY	Kadın	240	4,49	,65	,015	,997	1,823	371	,069
	Erkek	134	4,37	,60					
FO-K	Kadın	240	4,37	,85	,356	,551	3,916	372	,000
	Erkek	134	4,00	,91					
SKÖ Genel	Kadın	240	4,41	,55	1,740	,851	5,349	371	,000
	Erkek	133	4,07	,62					

Tablo 8’de görüldüğü faktörleri ve SKÖ Geneli açısından sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri kadınlarda $\bar{X}=1,86$ ile $\bar{X}=4,63$; erkeklerde ise $\bar{X}=2,51$ ile $\bar{X}=4,43$ arasında değerler almıştır. Genel olarak bakıldığında bütün faktörlerde ve SKÖ Geneli açısından kadın öğretmenlerin erkeklere göre sosyal kabul düzeylerinin göreceli olarak daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerindeki farklılaşmanın anlamlılık durumuna bakıldığında D-OY, KAÇ, FO-K faktörleri ve SKÖ Geneli açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu belirlenmiştir ($p<,01$). Bu durum, kadınların analık duygusunun yansıması olan sıcaklık ve merhamet ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerini kabul etme konusunda daha hassas davranabilmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 9

Cinsiyetine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
EU	Kadın	240	4,12	,94	2,413	,107	-,098	372	,922
	Erkek	134	4,13	,78					
İB	Kadın	240	3,82	,85	2,390	,098	-1,419	372	,157
	Erkek	134	3,96	,93					
KB	Kadın	240	4,33	,75	2,966	,087	,782	372	,434
	Erkek	134	4,27	,63					
KG	Kadın	240	4,14	,95	2,660	,092	-,675	372	,500
	Erkek	134	4,20	,71					
İMÖ Genel	Kadın	240	4,08	,83	2,961	,086	-,517	372	,606
	Erkek	134	4,13	,61					

Tablo 9’da görüldüğü faktörleri açısından sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri kadınlarda $\bar{X}=3,82$ ile $\bar{X}=4,33$; erkeklerde ise $\bar{X}=3,96$ ile $\bar{X}=4,27$ arasında değerler almıştır. Genel olarak bakıldığında bütün faktörlerde erkek öğretmenlerin kadınlara göre iş motivasyon düzeylerinin göreceli olarak daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan kadın ve erkeklerin faktörlere göre iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına bakıldığında ise EU, İB, KB, KG ve İMÖ Genel faktörleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>,01$).

Bu durum, iş motivasyon düzeyinin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılaşmadığı ya da kadın ve erkek öğretmenlerin birbirine yakın iş motivasyonu düzeylerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumuna göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu

düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 10

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

	Eğitimi Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
D-OY	(1)	32	2,43	1,10	Gr.ar.	35,237	3	11,746	10,189	,000	
	(2)	142	2,23	1,09	Gr.içi	425,363	369	1,153			1>4
	(3)	89	2,31	1,17	Top.	460,601	372				2>4
	(4)	110	1,62	,94							3>4
	Toplam	373	2,09	1,11							
KAÇ	(1)	32	4,29	,88	Gr.ar.	5,082	3	1,694	6,015	,001	
	(2)	142	4,57	,41	Gr.içi	104,209	370	,282			1<4
	(3)	90	4,46	,56	Top.	109,291	373				2<4
	(4)	110	4,69	,49							
	Toplam	374	4,56	,54							
K-OY	(1)	32	4,17	,89	Gr.ar.	8,457	3	2,819	7,316	,000	
	(2)	142	4,46	,59	Gr.içi	142,185	369	,385			1<4
	(3)	89	4,30	,65	Top.	150,642	372				2<4
	(4)	110	4,64	,52							
	Toplam	373	4,45	,63							
FO-K	(1)	32	4,00	,95	Gr.ar.	8,147	3	2,716	3,478	,016	
	(2)	142	4,19	,82	Gr.içi	288,855	370	,781			
	(3)	90	4,14	,94	Top.	297,002	373				1<4
	(4)	110	4,45	,88							
	Toplam	374	4,24	,89							

Tablo 10'un devamı

	(1)	32	4,01	,77	Gr.ar.	11,557	3	3,852	11,527	,000
SKÖ Genel	(2)	142	4,25	,50	Gr.içi	123,319	369	,334		
	(3)	89	4,15	,59	Top.	134,875	372			1<4
	(4)	110	4,54	,58						2<4
	Toplam	373	4,29	,60						

(1) Hayır, almadım

(2) Lisans düzeyinde ders aldım

(3) MEB Hizmet içi eğitim seminerine katıldım

(4) Diğer (Özel sertifikalı eğitim, özel araştırmalarla bilgilenme vb)

Tablo 10'da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumlarına göre sosyal kabul düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri D-OY faktöründe $\bar{X}=1,62$ ile $\bar{X}=2,43$; KAÇ faktöründe $\bar{X}=4,29$ ile $\bar{X}=4,69$; K-OY faktöründe $\bar{X}=4,17$ ile $\bar{X}=4,64$; FO-K faktöründe $\bar{X}=4,00$ ile $\bar{X}=4,45$; SKÖ genelinde ise $\bar{X}=4,01$ ile $\bar{X}=4,54$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin D-OY, KAÇ, K-OY, FO-K faktörleri ve SKÖ Geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,05$) gözlenmiştir.

Faktörler ve SKÖ Geneli açısından farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda D-OY faktörünün olumsuz içeriği de dikkate alındığında diğer kapsamında özel gayreti ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda sertifikalı eğitim alan ya da araştırmalar yapan öğretmenlerin diğerlerine; KAÇ ve K-OY faktörü ile SKÖ genelinde yine bu öğretmenlerin eğitim almayan ya da lisans düzeyinde eğitim alanlara; FO-K faktöründe ise yine bu öğretmenlerin herhangi bir eğitim almayanlara göre sosyal kabul düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Buna göre genel olarak kendi özel gayreti ile özel olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda kendini geliştiren öğretmenlerle lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin diğerlerine göre sosyal kabul düzeylerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum, özel olarak kendi ihtiyaç ve talebine göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda eğitim alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabul düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu; bunun ardından lisans düzeyinde düzenli ve uzun vadeli bir eğitim alan öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin eğitim almayanlara ya da MEB hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile

öğretmenlerin gerek kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yeterlikleri konusunda istekli olmalarının ve uzun süreli düzenli eğitim alanların sosyal kabul düzeyleri üzerinde daha olumlu etkiler yaptığı söylenebilir.

Tablo 11

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Eğitimi											
Fakt.	Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Scheffe
EU	(1)	32	3,98	,92	Gr.arası	10,352	3	3,451	4,510	,004	
	(2)	142	4,03	,92	Gr. içi	283,103	370	,765			2<4
	(3)	90	3,99	,93	Toplam	293,455	373				3<4
	(4)	110	4,37	,73							
	Toplam	374	4,12	,88							
İB	(1)	32	3,65	1,01	Gr.arası	5,263	3	1,754	2,202	,088	
	(2)	142	3,93	,92	Gr. içi	294,825	370	,797			
	(3)	90	3,72	,93	Toplam	300,088	373				1<4
	(4)	110	3,98	,76							
	Toplam	374	3,87	,89							
KB	(1)	32	4,20	,79	Gr.arası	2,875	3	,958	1,878	,133	
	(2)	142	4,27	,78	Gr. içi	188,764	370	,510			
	(3)	90	4,24	,65	Toplam	191,639	373				---
	(4)	110	4,44	,64							
	Toplam	374	4,31	,71							
KG	(1)	32	4,15	,88	Gr.arası	6,830	3	2,277	3,028	,029	
	(2)	142	4,06	,92	Gr. içi	278,221	370	,752			2<3
	(3)	90	4,07	,90	Toplam	285,051	373				3<4
	(4)	110	4,37	,74							
	Toplam	374	4,16	,87							
İMÖ GENEL	(1)	32	3,97	,81	Gr.arası	5,263	3	1,754	3,069	,028	
	(2)	142	4,06	,80	Gr. içi	211,519	370	,572			1<3
	(3)	90	3,99	,76	Toplam	216,782	373				3<4
	(4)	110	4,27	,66							
	Toplam	374	4,10	,76							

(1) Hayır, almadım

(2) Lisans düzeyinde ders aldım

(3) MEB Hizmet içi eğitim seminerine katıldım

(4) Diğer (Özel sertifikalı eğitim, özel araştırmalarla bilgilenme vb)

Tablo 11’de Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumlarına göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi alma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe $\bar{X}=3,98$ ile $\bar{X}=4,37$; İB faktöründe $\bar{X}=3,65$ ile $\bar{X}=3,98$; KB faktöründe $\bar{X}=4,20$ ile $\bar{X}=4,44$; KG faktörü için $\bar{X}=4,06$ ile $\bar{X}=4,37$; İMÖ genelinde ise $\bar{X}=3,97$ ile $\bar{X}=4,27$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KG faktörleri ve İMÖ geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,05$); KB faktörü açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir.

Faktörler ve İMÖ’nin genelindeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda EU ve KG faktörlerindeki farklılaşmanın lisans düzeyinde ders olarak eğitim alan öğretmenler ile diğer eğitimi alan öğretmenler ve hizmet içi eğitim semineri kapsamında eğitim alan öğretmenler ile diğer eğitimi aldım diyen öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Lisans düzeyinde ders olarak aldım ya da MEB hizmet içi eğitim seminerlerine katıldım diyen öğretmenler, diğer seçeneği kapsamında eğitim aldım diyen öğretmenlerden EU ve KG faktörlerinde den daha iyi düzeyde iş motivasyonuna sahiptirler. İMÖ geneli açısından bakıldığında ise farklılaşmanın kaynağının, “hiç eğitim almadım” ya da “MEB hizmet içi eğitim seminerlerine katıldım” diyen öğretmenlerin “diğer” kapsamında eğitim aldım diyen öğretmenlere göre iş motivasyonu düzeylerinin daha düşük düzeyde olmasından kaynaklandığı gözlenmiştir. “Diğer” kapsamında eğitimin, seçenek olarak verilen eğitim türlerinden birden fazlasını işaretlemeleri ya da özel eğitim bölümünde okudum şeklinde belirtmeleri dikkate alındığında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri konusunda alınan eğitimin nitelik ve niceliğinin artmasıyla birlikte sosyal kabul düzeylerine paralel olarak iş motivasyonlarının da artmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 12 ve Tablo 13’te özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 12

Mesleki Kıdem Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt.	Mesleki KıdemYılı	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p	Scheffe
D-OY	(1) 1-2 yıl	89	1,69	,90	Gr.arası	24,563	3	8,188	6,929	,000	
	(2) 3-5 yıl	132	2,09	1,18	Gr. içi	436,038	369	1,182			
	(3) 6-9 yıl	64	2,17	1,19	Toplam	460,601	372				1<4
	(4) 10 yıl+	88	2,43	1,02							
	Toplam	373	2,09	1,11							
KAÇ	(1) 1-2 yıl	89	4,71	,42	Gr.arası	4,738	3	1,579	5,589	,001	
	(2) 3-5 yıl	132	4,57	,52	Gr. içi	104,554	370	,283			
	(3) 6-9 yıl	64	4,52	,47	Toplam	109,291	373				1>4
	(4) 10 yıl+	89	4,39	,66							
	Toplam	374	4,56	,54							
K-OY	(1) 1-2 yıl	89	4,62	,51	Gr.arası	10,369	3	3,456	9,092	,000	
	(2) 3-5 yıl	132	4,51	,57	Gr. içi	140,273	369	,380			1>4
	(3) 6-9 yıl	64	4,48	,59	Toplam	150,642	372				2>4
	(4) 10 yıl+	88	4,16	,77							3>4
	Toplam	373	4,45	,63							
FO-K	(1) 1-2 yıl	89	4,19	1,01	Gr.arası	4,843	3	1,614	2,044	,107	
	(2) 3-5 yıl	132	4,30	,92	Gr. içi	292,159	370	,790			
	(3) 6-9 yıl	64	4,41	,61	Toplam	297,002	373				---
	(4) 10 yıl+	89	4,07	,87							
	Toplam	374	4,24	,89							
SKÖ Genel	(1) 1-2 yıl	89	4,46	,54	Gr.arası	7,788	3	2,596	7,538	,000	
	(2) 3-5 yıl	132	4,32	,60	Gr. içi	127,087	369	,344			4<1
	(3) 6-9 yıl	64	4,31	,59	Toplam	134,875	372				4<2
	(4) 10 yıl+	88	4,05	,59							4<3
	Toplam	373	4,29	,60							

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre sosyal kabul düzeylerine ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri D-OY faktöründe $\bar{X}$ =1,69 ile $\bar{X}$ =2,43; KAÇ faktöründe $\bar{X}$ =4,39 ile $\bar{X}$ =4,71; K-OY faktöründe $\bar{X}$ = 4,16 ile $\bar{X}$

=,62; FO-K faktörü için $\bar{X} = 4,07$ ile $\bar{X} = 4,41$ ve SKÖ Geneli açısından ise $\bar{X} = 4,05$ ile $\bar{X} = 4,46$ arasında değerler almıştır.

Yapılan Anova testi analizi sonunda mesleki kıdem yıllarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin D-OY, KAÇ ve K-OY faktörleri ve SKÖ geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$); F-OK faktörü açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p > ,05$) gözlenmiştir.

Faktörler arasındaki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda D-OY faktöründeki farklılaşmanın 1-2 yıl ile 10 yıl ve fazlası kıdemli öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. 1-2 yıl kıdemli öğretmenlerin dışlama-olumsuz yargı konusunda sosyal kabul düzeyi anlamlı düzeyde daha sorunlu durumdadır. KAÇ faktöründeki farklılaşmanın 1-2 yıl ile 10 yıl ve fazlası kıdemli öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. 1-2 yıl kıdemli öğretmenlerin kabullenme çabası konusunda sosyal kabul düzeyi anlamlı düzeyde daha sorunlu durumdadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleğin başında tecrübe eksikliğinden kaynaklı olarak kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerini dışladıkları ve kabullenmekte zorluk yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

K-OY faktöründeki farklılaşmanın 1-2 yıl ile 10 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin kabullenme çabası ve olumlu yargı düzeylerinden kaynaklandığı görülmektedir. 10 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenme çabası ve olumlu yargıya sahip olmada anlamlı düzeyde daha sorunlu durumdadırlar. 3-5 yıl ile 10 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenme çabası ve olumlu yargı düzeylerinden kaynaklandığı görülmektedir. 10 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenme çabası ve olumlu yargıya sahip olmada anlamlı düzeyde daha sorunlu durumdadırlar. 6-9 yıl ile 10 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenme çabası ve olumlu yargı düzeylerinden kaynaklandığı görülmektedir. 10 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenme çabası ve olumlu yargıya sahip olmada anlamlı düzeyde daha sorunlu durumdadırlar. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça genel olarak öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin bir düşme eğilimine girdiğidir. Başka bir ifade ile kıdem yılı arttıkça ya da meslekte geçen sürenin artmasıyla birlikte öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin genel olarak düşmeye başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan hem her bir faktör hem de SKÖ'nin geneli açısından bakıldığında dikkat çeken bir başka durumun da kıdem yılı arttıkça genel olarak öğretmenlerin sosyal kabul

düzeylerinin bir düşme eğilimine girdiğidir. Başka bir ifade ile kıdem yılı arttıkça ya da meslekte geçen sürenin artmasıyla birlikte öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin genel olarak düşmeye başladığı söylenebilir.

Tablo 13

Mesleki Kıdem Yılına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Fakt .	Mesleki KıdemYılı	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
EU	(1) 1-2 yıl	89	4,36	,74	Gr.arası	16,889	3	5,630	7,532	,000	
	(2) 3-5 yıl	132	4,24	,78	Gr. içi	276,566	370	,747			1>3
	(3) 6-9 yıl	64	3,86	,96	Toplam	293,455	373				1>4
	(4) 10 yıl+	89	3,87	1,0 0							2>3 2>4
	Toplam	374	4,12	,88							
İB	(1) 1-2 yıl	89	4,28	,67	Gr.arası	26,042	3	8,681	11,720	,000	
	(2) 3-5 yıl	132	3,91	,84	Gr. içi	274,046	370	,741			1>2
	(3) 6-9 yıl	64	3,60	,92	Toplam	300,088	373				1>3
	(4) 10 yıl+	89	3,60	,98							1>4
	Toplam	374	3,87	,89							
KB	(1) 1-2 yıl	89	4,44	,59	Gr.arası	3,971	3	1,324	2,610	,051	
	(2) 3-5 yıl	132	4,33	,66	Gr. içi	187,668	370	,507			
	(3) 6-9 yıl	64	4,12	,90	Toplam	191,639	373				---
	(4) 10 yıl+	89	4,28	,72							
	Toplam	374	4,31	,71							
KG	(1) 1-2 yıl	89	4,41	,69	Gr.arası	11,838	3	3,946	5,344	,001	
	(2) 3-5 yıl	132	4,22	,82	Gr. içi	273,213	370	,738			
	(3) 6-9 yıl	64	3,92	,99	Toplam	285,051	373				1>3
	(4) 10 yıl+	89	4,01	,93							1>4
	Toplam	374	4,16	,87							
İMÖ GENEL	(1) 1-2 yıl	89	4,37	,62	Gr.arası	13,759	3	4,586	8,359	,000	
	(2) 3-5 yıl	132	4,16	,68	Gr. içi	203,023	370	,549			1>3
	(3) 6-9 yıl	64	3,85	,86	Toplam	216,782	373				1>4
	(4) 10 yıl+	89	3,91	,83							
	Toplam	374	4,10	,76							

Tablo 13'te sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre iş isteklendirme düzeylerine ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir.

Kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin iş isteklendirme düzeyleri EU faktöründe $\bar{X}=3,87$ ile $\bar{X}=4,36$; İB faktöründe $\bar{X}=3,60$ ile $\bar{X}=4,28$; KB faktörü için $\bar{X}=4,12$ ile $\bar{X}=4,44$; KG faktöründe $\bar{X}=3,92$ ile $\bar{X}=4,41$; İMÖ genelinde ise $\bar{X}=3,85$ ile $\bar{X}=4,37$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anoda testi analizi sonunda mesleki kıdem yıllarına göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin EU, İB, KG ve IMO faktörleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,5$); KB faktöründe ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>0,5$) gözlemlenmiştir.

Faktörler ve İMÖ'nun genelindeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Seheffe testi sonunda EU faktöründeki farklılaşmanın 1-2 yıl ile 6-9 yıl mesleki kıdemli öğretmenler ve 1-2 yıl ile 10 yıl ve fazla kıdemli öğretmenler arasında ayrıca 3-5 yıl ile 6-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 3-5 yıl ile 10 yıl ve fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. 6-9 yıl kıdemli öğretmenlerin ekip uyumu konusunda iş motivasyon düzeyi açısından 1-2 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha sorunlu durumdadır. 10 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ekiple uyumu konusunda iş motivasyon düzeyi açısından 1-2 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha sorunlu durumdadır. 10 yıl ve fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 3-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ekip uyumu konusunda iş motivasyon düzeyi açısından daha sorunlu durumdadır. 6-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 3-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden ekip uyumu konusunda iş motivasyon düzeyi açısından daha sorunlu durumdadır.

İB faktöründeki farklılaşma 1-2 yıl ile 3-5 yıl kıdemli öğretmenler, 1-2 yıl ile 6-9 yıl kıdemli öğretmenler ve 1-2 yıl ile 10 yıl ve fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. 3-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işle bütünleşme konusunda iş motivasyon düzeyi açısından 1-2 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha sorunlu durumdadırlar. 10 yıl ve fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-2 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden işle bütünleşme konusunda iş motivasyon düzeyi açısından daha sorunlu durumdadırlar. 6-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işle bütünleşme konusunda iş motivasyon düzeyi açısından 1-2 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde daha sorunludurlar.

KG faktöründeki farklılaşmanın 1-2 yıl ile 6-9 yıl kıdem yılına sahip öğretmenler ile 1-2 yıl ile 10 yıl fazlası kıdemli öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. 6-9 yıl kıdemli öğretmenlerin kişisel gelişim konusunda 1-2 yıl kıdemli öğretmenlerden iş motivasyon düzeyi açısından daha sorunlu durumdadır. 10 yıl ve fazlası kıdemli öğretmenlerin kişisel

gelişim konusunda 1-2 yıl kıdemli öğretmenlerden iş motivasyon düzeyi açısından daha sorunlu durumdadır.

İMÖ geneli açısından farklılaşmanın 1-2 yıl ile 6-9 yıl kıdem yılına sahip öğretmenler ile 1-2 yıl ile 10 yıl ve fazlası kıdemli öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. 6-9 yıl kıdemli öğretmenlerin iş motivasyon düzeyi ortalamaları 1-2 yıl kıdemli öğretmenlerden daha sorunlu durumdadır. 10 yıl ve fazlası kıdemli öğretmenlerin iş motivasyon düzeyi ortalamaları 1-2 yıl kıdemli öğretmenlerden daha sorunlu durumdadır.

Diğer taraftan hem her bir faktör hem de İMÖ'nin geneli açısından bakıldığında dikkat çeken bir başka durumda kıdem yılı arttıkça genel olarak öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin bir düşme eğilimine girdiğidir. Başka bir ifade ile kıdem yılı arttıkça ya da meslekte geçen sürenin artmasıyla birlikte iş motivasyon düzeylerinin genel olarak düşmeye başladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Aile ya da Çok Yakın Çevrelerinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, aile ya da çok yakın çevrelerinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocukları) bulunma durumuna göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15'de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 14

Aile Ya Da Çok Yakın Çevrelerinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Öğrenci Bulunma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
D-OY	Evet	169	2,18	1,16	2,114	,054	1,462	371	,145
	Hayır	204	2,01	1,06					
KAÇ	Evet	170	4,52	,59	2,013	,076	1,094	372	,275
	Hayır	204	4,58	,48					

K-OY	Evet	169	4,46	,62	,003	,953	,210	371	,834
	Hayır	204	4,44	,64					
FO-K	Evet	170	4,22	,90	,005	,946	,243	372	,808
	Hayır	204	4,25	,88					
SKÖ Genel	Evet	169	4,26	,62	1,671	,197	,949	371	,343
	Hayır	204	4,32	,58					

Tablo 14’de görüldüğü faktörleri açısından sınıf öğretmenlerinin aile ya da yakın çevrelerinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocukları) bulunma durumuna göre sosyal kabul düzeyleri evet cevabını verenler $\bar{X} = 2,18$ ile $\bar{X} = 4,52$; hayır cevabını verenlerde ise $\bar{X} = 2,01$ ile $\bar{X} = 4,58$ arasında değerler almıştır. Genel olarak bakıldığında D-OY VE K-OY faktörlerinde ve SKÖ Genelinde evet cevabını verenlerin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. KAÇ ve FO-K faktörlerinde ise hayır cevabını verenlerin daha iyi durumda oldukları görülmektedir.

Diğer taraftan evet ve hayır cevabının faktörlere ve SKÖ Geneli açısından göre sosyal kabul düzeylerinin farklılaşma durumlarına bakıldığında ise D-OY, K-OY KAÇ, FO-K faktörleri ve SKÖ Geneli açısından anlamlı düzeyde farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ($p>,01$). Bu durum, sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin yakın çevresinde ya da ailesinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocuğu) olma durumuna göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 15

Aile Ya Da Çok Yakın Çevrelerinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin T Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	Öğrenci Bulunma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
EU	Evet	170	4,14	,84	1,195	,275	,441	372	,659
	Hayır	204	4,10	,92					
İB	Evet	170	3,85	,85	2,706	,101	-,384	372	,701
	Hayır	204	3,89	,93					
KB	Evet	170	4,29	,69	,051	,822	-,377	372	,706
	Hayır	204	4,32	,73					
KG	Evet	170	4,16	,83	,652	,420	-,126	372	,900

	Hayır	204	4,17	,91					
İMÖ Genel	Evet	170	4,09	,72					
	Hayır	204	4,10	,79	1,754	,186	-,089	372	,929

Tablo 15’de görüldüğü faktörleri açısından sınıf öğretmenlerinin aile ya da yakın çevrelerinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocukları) bulunma durumuna göre iş motivasyon düzeyleri evet cevabını verenler $\bar{X} = 3,85$ ile $\bar{X} = 4,29$; hayır cevabını verenlerde ise $\bar{X} = 3,89$ ile $\bar{X} = 4,32$ arasında değerler almıştır. Genel olarak bakıldığında EU faktöründe evet cevabını verenlerin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. İB, KB, KG, İMÖ Genel faktörlerinde ise hayır cevabını verenlerin daha iyi durumda oldukları görülmektedir

Diğer taraftan evet ve hayır cevabının faktörlere göre iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına bakıldığında ise EU, İB, KB, KG ve İMÖ Genel faktörleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>,01$). Bu durum, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin yakın çevresinde ya da ailesinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocuğu) olma durumuyla önemli farklılıklara yol açacak ya da belirgin bir ilişkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 16

Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt.	Medeni Durumu	N	$\bar{X}$	Sd	K T	Sd	KO	F	p	Scheffe
D-ÖY	(1) Evli	192	2,22	1,14	Gr.arası	8,953	2	4,476	3,667	
	(2) Bekar	148	2,00	1,08	Gr. içi	451,648	370	1,221	,026	1>3
	(3) Ayrı-Boş	33	1,72	,98	Toplam	460,601	372			

	Toplam	373	2,09	1,11						
KAÇ	(1) Evli	193	4,49	,57	Gr.arası	2,176	2	1,088	3,768	
	(2) Bekar	148	4,59	,50	Gr. içi	107,116	371	,289		
	(3) Ayrı-Boş	33	4,75	,44	Toplam	109,291	373		,024	1<3
	Toplam	374	4,56	,54						
K-OY	(1) Evli	192	4,39	,64	Gr.arası	1,706	2	,853	2,119	
	(2) Bekar	148	4,49	,62	Gr. içi	148,936	370	,403		
	(3) Ayrı-Boş	33	4,60	,61	Toplam	150,642	372		,122	---
	Toplam	373	4,45	,63						

Tablo 16 devamı

FO-K	(1) Evli	373	4,45	,63	Gr.arası	2,170	2	1,085	1,365	
	(2) Bekar	193	4,23	,86	Gr. içi	294,832	371	,795	,257	---
	(3) Ayrı-Boş	148	4,20	,93	Toplam	297,002	373			
	Toplam	33	4,48	,87						
SKÖ Genel	(1) Evli	192	4,22	,62	Gr.arası	2,848	2	1,424	3,990	
	(2) Bekar	148	4,32	,56	Gr. içi	132,028	370	,357		
	(3) Ayrı-Boş	33	4,53	,56	Toplam	134,875	372		,019	1<3
	Toplam	373	4,29	,60						

Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre sosyal kabul düzeylerine ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova ve Scheffe testi analizlerine yer verilmiştir. Medeni durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri D-OY faktöründe $\bar{X} = 1,72$ ile $\bar{X} = 2,22$; KAÇ faktöründe $\bar{X} = 4,49$ ile $\bar{X} = 4,75$; K-OY faktöründe $\bar{X} = 4,39$ ile $\bar{X} = 4,60$; FO-K faktörü için $\bar{X} = 4,20$ ile $\bar{X} = 4,48$ ve SKÖ Geneli açısından ise $\bar{X} = 4,22$ ile $\bar{X} = 4,53$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda medeni duruma göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin D-OY, KAÇ faktörleri ve SKÖ Geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<,05$); K-OY, F-OK faktörü ve açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir.

Faktörlerdeki tespit edilen farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda D-OY faktöründeki farklılaşma için aritmetik ortalamalardan hareketle D-OY faktöründe evli cevabını işaretleyen öğretmenler ($\bar{X} = 2,22$), boşanmış ya da ayrı yaşama ($\bar{X} = 1,72$) durumu seçeneğini işaretleyenlere göre anlamlı düzeyde daha sorunlu durumdadırlar. Bu durum evli olan öğretmenlerin ailesine ve çocuklarına karşı düşen sorumluluklarının fazlalığından kaynaklı psikolojik bir yorgunluğa bağlı olarak açıklanabilir. Buna karşılık ayrı ya da boşanmış durumda olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha tahammüllü tavır sergilemeleri, kendi yaşadıkları sorun ya da zorluklar nedeniyle empati kurabilme anlayışlı yaklaşımda daha başarılı

olmaları ile ilişkilendirilebilir. KAÇ faktöründeki farklılaşmanın evli ile boşanmış/ayrı yaşama durumu olan öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Evli öğretmenlerin kabullenme çabası konusunda sosyal kabul düzeyi anlamlı düzeyde daha sorunlu durumdadır. Bu durum sınıf öğretmenlerine düşen rollerin fazlalığından (öğretmenlik, eşlik, annelik/babalık, kardeşlik rolü gibi) kaynaklı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine tahammüllerinin azalması bu öğrencilerin sınıf içindeki kabullenmelerini olumsuz etkiler şeklinde yorumlanabilir.

K-OY ve FO-K, faktörleri için sınıf öğretmenlerinin medeni durumları konusunda herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu faktörler için medeni durumun sosyal kabul düzeyine etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SKÖ'nin genelinde ise evli sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri, boşanmış ya da ayrı yaşayan sınıf öğretmenlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, evli sınıf öğretmenlerinin anne rolünden kaynaklı olarak çocuklara karşı tahammül düzeylerinin azalmasından kaynaklı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine karşı sosyal kabul düzeyleri düşüktür şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 17

Medeni Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları

Fakt.	Medeni Durumu	N	$\bar{X}$	Sd		K T	Sd	KO	F	p	Schef
EU	(1) Evli	193	4,04	,88	Gr.arası	4,374	2	2,187	2,807	,062	--
	(2) Bekar	148	4,16	,85	Gr.içi	289,081	371	,779			
	(3) Ayrı-Boş	33	4,41	,97	Toplam	293,455	373				
	Toplam	374	4,12	,88							
İB	(1) Evli	193	3,75	,90	Gr.arası	5,606	2	2,803	3,532	,030	1<2 1<3
	(2) Bekar	148	4,00	,88	Gr.içi	294,481	371	,794			
	(3) Ayrı-Boş	33	3,98	,85	Toplam	300,088	373				
	Toplam	374	3,87	,89							
KB	(1) Evli	193	4,25	,74	Gr.arası	1,549	2	,775	1,512	,222	--
	(2) Bekar	148	4,34	,65	Gr.içi	190,090	371	,512			
	(3) Ayrı-Boş	33	4,46	,77	Toplam	191,639	373				
	Toplam	374	4,31	,71							
KG	(1) Evli	193	4,11	,86	Gr.arası	1,204	2	,602	,787	,456	--
	(2) Bekar	148	4,20	,84	Gr.içi	283,847	371	,765			
	(3) Ayrı-Boş	33	4,29	1,04	Toplam	285,051	373				
	Toplam	374	4,16	,87							

İMÖ GENEL	(1) Evli	193	4,02	,76	Gr.arası	2,846	2	1,423	2,467		
	(2) Bekar	148	4,16	,73	Gr.içi	213,937	371	,577			
	(3) Ayrı-Boş	33	4,27	,84	Toplam	216,782	373			,086	--
	Toplam	374	4,10	,76							

Tablo 17’de sınıf öğretmenlerin medeni durumlarına göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova ve Scheffe testi analizlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe $\bar{X} = 4,04$ ile $\bar{X} = 4,41$; İB faktöründe $\bar{X} = 3,75$ ile $\bar{X} = 4,00$; KB faktöründe $\bar{X} = 4,25$ ile $\bar{X} = 4,46$; KG faktörü için $\bar{X} = 4,11$ ile $\bar{X} = 4,29$; İMÖ genelinde ise $\bar{X} = 4,02$ ile $\bar{X} = 4,27$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda medeni duruma göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin İB faktörü açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < ,05$); EU, KB ve KG faktörleri ve İMÖ geneli açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p > ,05$) gözlenmiştir.

Faktörler ve İMÖ’nin genelindeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda İB faktöründe bekar ve eşinden ayrı yaşayan ya da boşanmış öğretmenlere göre evli öğretmenlerin anlamlı bir farkla daha fazla işle bütünleşme sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum evli öğretmenlerin aile yaşamındaki görev ve sorumlulukların fazlalığından dolayı zamansal anlamda planlamada sorun yaşamaları nedeniyle işle bütünleşme konusunda daha fazla sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle bekâr ve eşinden ayrı ya da boşanmış olan öğretmenlerin kendilerine ayırabilecekleri zamanlarının daha fazla olmasından dolayı sosyalleşme adına yapılan kurs veya eğitici aktivite gibi durumlarda daha çok yer almaları, okul çalışmaları için daha fazla zaman ayırmaları nedeniyle okul ve işleriyle bütünleşmelerinin daha güçlü olduğu söylenebilir. Diğer taraftan diğer faktörler olan EU, KB, KG faktörleri ve İMÖ’nin geneli açısından medeni durumun, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri üzerinde farklılaşma oluşturacak kadar güçlü bir değişken olmadığı da dikkati çekmektedir.

4.7. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 18 ve Tablo 19’da özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 18

Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Fakt.	Çocuk Say.	N	$\bar{X}$	Sd		K T	sd	KO	F	p
D-OY	(1) Yok	199	2,01	1,09	Gr.arası	2,787	2	1,393	1,126	,325
	(2) 1 çocuk	77	2,14	1,16	Gr.içi	457,814	370	1,237		
	(3) 2 ve + çocuk	97	2,21	1,10	Toplam	460,601	372			
	Toplam	373	2,09	1,11						
KAÇ	(1) Yok	199	4,59	,51	Gr.arası	,588	2	,294	1,003	,368
	(2) 1 çocuk	77	4,56	,47	Gr.içi	108,704	371	,293		
	(3) 2 ve + çocuk	98	4,49	,62	Toplam	109,291	373			
	Toplam	374	4,56	,54						
K-OY	(1) Yok	199	4,49	,63	Gr.arası	1,351	2	,676	1,675	,189
	(2) 1 çocuk	77	4,48	,53	Gr.içi	149,291	370	,403		
	(3) 2 ve + çocuk	97	4,35	,71	Toplam	150,642	372			
	Toplam	373	4,45	,63						
FO-K	(1) Yok	199	4,22	,93	Gr.arası	,085	2	,042	,053	,948
	(2) 1 çocuk	77	4,25	,89	Gr.içi	296,917	371	,800		
	(3) 2 ve + çocuk	98	4,26	,81	Toplam	297,002	373			
	Toplam	374	4,24	,89						
SKÖ Genel	(1) Yok	199	4,32	,59	Gr.arası	,633	2	,316	,872	,419
	(2) 1 çocuk	77	4,28	,56	Gr.içi	134,243	370	,363		
	(3) 2 ve + çocuk	97	4,22	,64	Toplam	134,875	372			
	Toplam	373	4,29	,60						

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre sosyal kabul düzeylerine ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Çocuk sahibi olma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri D-OY faktöründe $\bar{X}$ =2,01 ile $\bar{X}$ =2,21; KAÇ faktöründe $\bar{X}$ =4,49 ile $\bar{X}$ =4,59; K-OY faktöründe $\bar{X}$ = 4,35 ile $\bar{X}$ = 4,49; FO-K faktörü için $\bar{X}$ = 4,22 ile $\bar{X}$ = 4,26; SKÖ

genelinde ise $\bar{X} = 4,22$ ile $\bar{X} = 4,32$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda çocuk sahibi olma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin D-OY, KAÇ, K-OY, F-OK faktörleri ve SKÖ geneli açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p > ,05$) gözlenmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma ya da çocuk sayılarının, sosyal kabul düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19

Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Fakt	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	Sd		K T	sd	KO	F	p
EU	(1) Yok	199	4,16	,86	Gr.arası	,626	2	,313	,397	,673
	(2) 1 çocuk	77	4,08	,84	Gr. içi	292,829	371	,789		
	(3) 2 ve + çocuk	98	4,07	,96	Toplam	293,455	373			
	Toplam	374	4,12	,88						
İB	(1) Yok	199	3,96	,89	Gr.arası	3,323	2	1,662	2,077	,127
	(2) 1 çocuk	77	3,75	,88	Gr. içi	296,764	371	,800		
	(3) 2 ve + çocuk	98	3,79	,89	Toplam	300,088	373			
	Toplam	374	3,87	,89						
KB	(1) Yok	199	4,31	,69	Gr.arası	,070	2	,035	,068	,934
	(2) 1 çocuk	77	4,28	,79	Gr. içi	191,569	371	,516		
	(3) 2 ve + çocuk	98	4,32	,71	Toplam	191,639	373			
	Toplam	374	4,31	,71						
KG	(1) Yok	199	4,20	,84	Gr.arası	,470	2	,235	,307	,736
	(2) 1 çocuk	77	4,12	,88	Gr. içi	284,580	371	,767		
	(3) 2 ve + çocuk	98	4,13	,93	Toplam	285,051	373			
	Toplam	374	4,16	,87						
İMÖ GENEL	(1) Yok	199	4,14	,73	Gr.arası	,830	2	,415	,713	,491
	(2) 1 çocuk	77	4,04	,76	Gr. içi	215,952	371	,582		
	(3) 2 ve + çocuk	98	4,06	,80	Toplam	216,782	373			
	Toplam	374	4,10	,76						

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Çocuk sahibi olma durumlarına göre öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe $\bar{X} = 4,07$ ile $\bar{X} = 4,16$; İB faktöründe $\bar{X} = 3,75$ ile $\bar{X} = 3,96$; KB faktöründe $\bar{X}$

=4,28 ile $\bar{X}=4,32$; KG faktörü için $\bar{X}=4,12$ ile $\bar{X}=4,20$; İMÖ genelinde ise $\bar{X}=4,04$ ile $\bar{X}=4,14$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda çocuk sahibi olma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB, KG faktörleri ve İMÖ'nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma ya da çocuk sayılarının, iş motivasyonları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 20 ve Tablo 21'de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 20

Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Fakt.	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
D-OY	(1) 1. Sınıf	116	2,09	1,09	Gr.arası	3,750	3	1,250	1,010	,388
	(2) 2. Sınıf	102	1,95	1,07	Gr.içi	456,851	369	1,238		
	(3) 3. Sınıf	70	2,13	1,11	Toplam	460,601	372			
	(4) 4. Sınıf	85	2,22	1,17						
	Toplam	373	2,09	1,11						
KAÇ	(1) 1. Sınıf	116	4,56	,53	Gr.arası	,709	3	,236	,805	,492
	(2) 2. Sınıf	102	4,61	,50	Gr.içi	108,583	370	,293		
	(3) 3. Sınıf	71	4,54	,54	Toplam	109,291	373			
	(4) 4. Sınıf	85	4,49	,58						
	Toplam	374	4,56	,54						
K-OY	(1) 1. Sınıf	116	4,41	,68	Gr.arası	1,164	3	,388	,958	,413
	(2) 2. Sınıf	102	4,52	,62	Gr.içi	149,478	369	,405		
	(3) 3. Sınıf	70	4,49	,53	Toplam	150,642	372			
	(4) 4. Sınıf	85	4,38	,66						
	Toplam	373	4,45	,63						
Ö	(1) 1. Sınıf	116	4,13	,94	Gr.arası	3,617	3	1,206	1,521	,209

	(2) 2. Sınıf	102	4,38	,86	Gr.içi	293,385	370	,793		
	(3) 3. Sınıf	71	4,20	,91	Toplam	297,002	373			
	(4) 4. Sınıf	85	4,24	,80						
	Toplam	374	4,24	,89						
SKÖ Genel	(1) 1. Sınıf	116	4,25	,59	Gr.arası	1,623	3	,541	1,498	,215
	(2) 2. Sınıf	102	4,39	,60	Gr.içi	133,252	369	,361		
	(3) 3. Sınıf	70	4,27	,57	Toplam	134,875	372			
	(4) 4. Sınıf	85	4,22	,62						
	Toplam	373	4,29	,60						

Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre sosyal kabul düzeylerine ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri D-OY faktöründe $\bar{X}=1,95$ ile $\bar{X}=2,22$; KAÇ faktöründe $\bar{X}=4,49$ ile $\bar{X}=4,56$; K-OY faktöründe $\bar{X}=4,38$ ile $\bar{X}=4,52$; FO-K faktörü için $\bar{X}=4,13$ ile $\bar{X}=4,38$; SKÖ genelinde ise $\bar{X}=4,22$ ile $\bar{X}=4,39$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin D-OY, KAÇ, K-OY ve F-OK faktörleri ile SKÖ geneli açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerinin, sosyal kabul düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21

Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

Fakt.	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss		K T	Sd	KO	F	p
EU	(1) 1. Sınıf	116	4,13	,89	Gr.arası	2,147	3	,716	,909	,437
	(2) 2. Sınıf	102	4,17	,81	Gr.içi	291,308	370	,787		
	(3) 3. Sınıf	71	4,19	,85	Toplam	293,455	373			
	(4) 4. Sınıf	85	3,99	,98						
	Toplam	374	4,12	,88						
İB	(1) 1. Sınıf	116	3,93	,96	Gr.arası	3,170	3	1,057	1,317	,269
	(2) 2. Sınıf	102	3,93	,83	Gr.içi	296,917	370	,802		
	(3) 3. Sınıf	71	3,89	,76	Toplam	300,088	373			
	(4) 4. Sınıf	85	3,70	,95						
	Toplam	374	3,87	,89						

KB	(1) 1. Sınıf	116	4,36	,66	Gr.arası	,424	3	,141	,273	,845
	(2) 2. Sınıf	102	4,28	,75	Gr.içi	191,215	370	,517		
	(3) 3. Sınıf	71	4,30	,67	Toplam	191,639	373			
	(4) 4. Sınıf	85	4,28	,78						
	Toplam	374	4,31	,71						
KG	(1) 1. Sınıf	116	4,18	,85	Gr.arası	1,551	3	,517	,675	,568
	(2) 2. Sınıf	102	4,20	,80	Gr.içi	283,500	370	,766		
	(3) 3. Sınıf	71	4,22	,81	Toplam	285,051	373			
	(4) 4. Sınıf	85	4,05	1,02						
	Toplam	374	4,16	,87						

Tablo 21'in devamı

İMÖ Genel	(1) 1. Sınıf	116	4,13	,77	Gr.arası	1,493	3	,498	,855	,464
	(2) 2. Sınıf	102	4,13	,74	Gr.içi	215,289	370	,582		
	(3) 3. Sınıf	71	4,14	,70	Toplam	216,782	373			
	(4) 4. Sınıf	85	3,98	,81						
	Toplam	374	4,10	,76						

Tablo 21'de sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe $\bar{X}=3,99$ ile $\bar{X}=4,19$; İB faktöründe $\bar{X}=3,70$ ile $\bar{X}=,93$; KB faktöründe $\bar{X}=4,28$ ile $\bar{X}=4,36$; KG faktörü için $\bar{X}=4,05$ ile $\bar{X}=4,22$; İMÖ genelinde ise $\bar{X}=3,98$ ile $\bar{X}=4,14$ arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB ve KG faktörleri ile İMÖ'nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerinin, iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları ile kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişki durumuna ilişkin bulgular Tablo 22 ve Tablo 23'te özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile Sosyal Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları

Değişken		D-OY	KAÇ	K-OY	FO-K	SKÖ Genel
Mesleki Kıdem	r	,221**	-,205**	-,247**	-,040	-,236**
	p	,000	,000	,000	,441	,000

N: 373; **: p<,001

Tablo 22’de sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı ile sosyal kabul düzeyleri arasındaki ilişki durumuna dair korelasyon testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı ile sosyal kabul düzeyleri KAÇ (r:-,205; p<,001), K-OY (r:-,247; p<,001) faktörleri ve SKÖ geneli (r:-,236; p<,001) arasında negatif yönlü; D-OY faktörü (r:,221; p<,001) ile arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkiler gözlenmiştir. Buna göre mesleki kıdem ile sosyal kabul düzeyleri arasında KAÇ, K-OY faktörleri ve SKÖ geneli açısından bir ilişkinin bulunduğu ve bu ilişki biri artarken diğerinin azalması şeklinde ters yönlü olduğu; D-OY faktörü açısından ise bu ilişkinin biri artarken diğerinin de artacağı şeklinde pozitif yönlü olduğu söylenebilir. Buna karşılık FO-K faktörü açısından ise mesleki kıdem ile sosyal kabul düzeyi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir (p>,001).

Bu bulgular; mesleki kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik dışlayıcı olumsuz yargılarının da arttığı; buna karşılık yine mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabullenme çabalarında, kabullendirici nitelikte olumlu yargılarında ve genel olarak sosyal kabul düzeylerinde bir azalmanın

meydana geldiği; buna karşılık farkındalık oluşturma ve kabullendirme gayretlerinin ise bundan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları

Değişken		EU	İB	KB	KG	İMÖ Genel
Mesleki Kıdem	R	-,226**	-,277**	-,098**	-,182**	-,233**
	P	,000	,000	,058	,000	,000

N: 374; **: $p < ,001$

Tablo 23'te sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişki durumuna dair korelasyon testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına göre iş motivasyon düzeylerinin EU ($r: -,226; p < ,001$), İB ($r: -,277; p < ,001$) ve KG ($r: -,182; p < ,001$) faktörleri ve İMÖ genelinde ($r: -,233; p < ,001$) negatif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Buna karşılık KB faktörü ($-0,98; p > ,05$) ile bir ilişki tespit edilmemiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdem yıllı arttıkça iş motivasyonlarının EU (ekip uyumu) , IB (işle bütünleşme) ve KG (kişisel gelişim) özellikleri ve geneli (İMÖ genel) açısından düşüşlerin yaşandığı; buna karşılık KB (kuruma bağlılık) özelliğinin mesleki kıdemin artmasından etkilenilmediği söylenebilir.

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeyleri ve İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkilere dair bulgular Tablo 24'de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeyleri ve İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları

		İş Motivasyonu				
		EU	İB	KB	KG	IMO Genel
Sosyal Kabul Düzey	D-OY	r	-,306**	-,144**	-,274**	-,335**
		p	,000	,005	,000	,000
		N	373	373	373	373
	KAÇ	r	,488**	,388**	,438**	,471**
		p	,000	,000	,000	,000
		N	374	374	374	374
	K-OY	r	,469**	,391**	,392**	,475**
		p	,000	,000	,000	,000
		N	373	373	373	373
	FO-K	r	,186**	,100	,227**	,145**
		p	,000	,054	,000	,005
		N	374	374	374	374
	SKÖ Genel	r	,444**	,295**	,413**	,441**
		p	,000	,000	,000	,000
		N	373	373	373	373

Tablo 24’de sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri ve iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki durumuna dair korelasyon testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Sosyal kabul ölçeğinin D-OY alt faktörü ile iş motivasyon ölçeği ve alt faktörleri arasında anlamlı

düzeyde ve negatif yönde ilişkiler gözlenmiştir (D-OY ile EU =r:-,306, D-OY ile İB =r:-,144, D-OY ile KB =r:-,274, D-OY ile KG =r:-,335, D-OY ile İMÖ Genel =r:-,288 ve p<,001). Buna göre D-OY faktörü için ilkökul öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri ile iş motivasyon düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin bulunduğu; birinde meydana gelecek iyileşme ya da kötüleşmenin diğerinde de ters yönde iyileşme ya da kötüleşmeyi beraberinde getireceği söylenebilir. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin dışlayıcı tutum ve olumsuz yargılara sahiplik düzeyleri arttıkça iş motivasyonu düzeyleri de düşmekte ya da iş motivasyonları düştükçe dışlama ve olumsuz yargılamaları da artmaktadır.

SKÖ'nin, D-OY faktörü dışındaki diğer alt faktörler ve geneli ile İMÖ'nin alt boyutları ve geneli arasında ise SKÖ'nin FO-K faktörü ile İMÖ'nin İB faktörü arasındaki ilişki (r: ,100; p>,05) dışında diğer tüm ilişkilerin pozitif ve anlamlı düzeyde olduğu gözlenmiştir (p<,01). Buna göre ilkökul öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri ve iş motivasyon düzeyleri arasında önemli bir ilişkilerin bulunduğu; SKÖ'nin D-OY faktörü dışında birinde meydana gelecek iyileşme ya da kötüleşmelerin diğerlerinde de aynı yönde iyileşme ya da kötüleşmeyi beraberinde getireceği söylenebilir.

4.11. Sınıfta Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine İlişkin Sosyal Kabul Düzeylerinin İş Motivasyon Düzeylerini Yordama Gücüne Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin sosyal kabul düzeylerinin iş motivasyon düzeylerini yordama gücüne dair bulgular Tablo 25'te özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 25

Sosyal Kabul Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların İş Motivasyonu Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası	
1	,529 ^a	,279	,271	,65143	
a. Yordayıcı: Farkındalık Oluşturma -Kabullendirme, Dışlama -Olumsuz Yargı, Kabul Çabası, Kabullenme - Olumlu Yargı					
b. Yordanan: İş Motivasyon Düzeyi					
Model	KT	Sd	KO	F	p

1	Regresyon	60,322	4	15,081	35,538	,000 ^b
	Artakalan	156,163	368	,424		
SKÖ	Toplam	216,485	372			

a. Yordayıcı: Farkındalık Oluşturma -Kabullendirme, Dışlama -Olumsuz Yargı, Kabul Çabası, Kabullenme - Olumlu Yargı

b. Bağımlı Değişken: İş Motivasyonu Düzeyi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			Eşdoğrusallık istatistikleri	
	B	S. Hata	Beta	t	p	Toleran s	VIF
1 (sabit)	,747	,298		2,574	,013		
D-OY	,029	,038	,042	,755	,451	,639	1,565
KAÇ	,466	,097	,331	4,786	,000	,410	2,440
K-OY	,325	,083	,271	3,896	,000	,404	2,474
FO-K	-,026	,041	-,030	-,625	,532	,849	1,177

a. Yordayıcı: Farkındalık Oluşturma -Kabullendirme, Dışlama -Olumsuz Yargı, Kabul Çabası, Kabullenme - Olumlu Yargı

Tablo 25'te Sosyal Kabul Ölçeğinin (SKÖ) alt boyutları olan D-OY, KAÇ, K-OY ve FO-K faktörlerinin, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini yordayabilme gücünü belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modelinin kurgulanabileceği ($F(4,368) = 35,538$, $p < .001$) ve sosyal kabul ölçeğinin alt boyutlarındaki varyansın, bağımlı değişken olarak alınan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerindeki varyansın %27'ini ($R^2_{\text{Düzeltilmiş}} = 0,271$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Buna göre SKÖ alt boyutlarından alınan puanların, İMÖ'nden alınacak puanları yordamada kullanılabilecek önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, SKÖ'nin her bir faktörünün bu yordama gücüne katkısı tek tek ele alındığında D-OY faktörü ($\beta = ,042$, $t(368) = ,755$, $p > .001$, $pr^2 = ,152$) ile FO-K faktöründen ($\beta = -,030$, $t(368) = -,625$, $p > .001$, $pr^2 = ,108$) elde edilen puanların, öğretmenlerin iş motivasyon düzeyindeki varyansı açıklayabilme açısından anlamlı yordama güçlerinin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik dışlama olumsuz yargılarının olmasının ve farkındalık oluşturma yönündeki gayretlerinin, iş motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Buna karşılık KAÇ alt faktörü ($\beta = ,331$, $t(368) = 4,786$, $p < .001$, $pr^2 = ,058$) ve K-OY alt faktörü ($\beta = ,271$, $t(368) = 3,896$, $p < .001$, $pr^2 = ,039$), öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini anlamlı düzeyde yordayabilmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik kabullenme çabaları ile kabullendirici açıklamalar yapma ve olumlu yargılara sahip olma özelliklerinin güçlenmesinin,

öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinde iyileşmenin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin, sınıfındaki öğrencilerin özel durumu ne olursa olsun ön yargılı olmadan ve hümanist bir anlayışa, tutum ve davranışlara sahip olmalarının, iş motivasyonlarının iyileşmesi üzerinde olumlu ve önemli etkilerde bulunduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Sosyal Kabul Ölçeği alt faktörlerinden alınan puanlardan yola çıkılarak iş motivasyonu düzeylerindeki alacakları puanların kestirilmesinde aşağıdaki formül kullanılabilir:

$$\text{İş Motivasyon Düzeyi} = ,747 + (,029) * D - OY + (,466) * KAÇ + (,325) * K - OY + (-,026) * FO - K$$

4.12. Sınıfında Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin, Sınıflarındaki Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin, sınıflarındaki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerini yordama gücünedair bulgular Tablo 26 'da özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 26

İş Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların Sosyal Kabul Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası		
1	,480 ^a	,231	,222	,53096		
a. Yordayıcı: Kişisel Gelişim, İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık, Ekip Uyumlu						
b. Yordanan: Sosyal Kabul Düzeyi						
Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	31,128	4	7,782	27,603	,000 ^b
	Artakalan	42,434	343	,282		
İMÖ	Toplam	47,216	347			

a. Yordayıcı: Kişisel Gelişim, İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık, Ekip Uyumlu

b. Bağımlı Değişken: Sosyal Kabul Düzeyi

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		Eşdoğrusallık istatistikleri		
	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
1 (sabit)	2,763	,169		16,378	,000		
EU	,169	,063	,250	3,698	,007	,263	3,809
İB	,097	,047	-,145	2,066	,040	,459	2,179
KB	,134	,063	,159	2,121	,035	,397	2,518
KG	,151	,058	,220	2,622	,009	,318	3,140

a. Yordayıcı: Kişisel Gelişim, İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık, Ekip Uyum

Tablo 26’da, öğretmenlerin iş motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan EU, İB, KB ve KG faktörlerinden aldıkları puanların, Sosyal Kabul Ölçeğinden alacakları puanları yordayabilme gücünü belirlemek üzere veriler üzerinde yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre anlamlı bir regresyon modelinin kurgulanabileceği ($F(4,343)=27,603$ $p<.001$) ve iş motivasyonu alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanların varyansının, sosyal kabul ölçeğinden alacakları puanlardaki varyansın %22’sini ($R^2_{Düzeltilmiş}=.222$) açıklayabildiği gözlenmiştir. Buna göre İMÖ alt boyutlarından alınan puanların, SKÖ’nden alınacak puanları yordamada kullanılabilecek önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, İMÖ faktörlerinden EU faktörü ($\beta=.250$ $t(343)= 2,698$; $p<.01$, $pr^2=.049$); İB faktörü ($\beta=-,145$ $t(343)= 2,066$; $p<,05$, $pr^2 =,012$). KB Faktörü ($\beta= ,159$, $t(343) = 2,121$, $p<.05$, $pr^2 =,792$) ve KG Faktörü ($\beta= ,220$, $t(343) = 2,622$, $p<.01$, $pr^2 =,220$) ile ilgili değerler incelendiğinde bu faktörlerin, öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin yordanmasında önemli birer değişken olduğu gözlenmiştir. Buna göre İMÖ’nin alt boyutlarını oluşturan EU, İB, KB ve KG faktörlerinden alınan puanların, SKÖ’nden alınan puanların kestirilmesinde önemli birer yordayıcı oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin İş Motivasyonu Ölçeği alt faktörlerinden alınan puanlardan yola çıkılarak Sosyal Kabul Ölçeğinden alacakları puanların kestirilmesinde aşağıdaki formül kullanılabilir:

$$\text{Sosyal Kabul Düzeyi} = 2,763 + (,169) * EU + (,097) * İB + (,134) * KB + (,151) * KG$$

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazın eşliğinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Dönük Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini konu alan bu çalışma sonunda öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri genel olarak çok yüksek düzeyde olmakla birlikte özellikle özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin dışlanması ve olumsuz yargılara sahip olunması konusunda diğer boyutlara göre daha sorunlu oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sosyal kabul düzeyi genel olarak çok iyi olmakla birlikte dışlama ve olumsuz yargı boyutunda daha sorunlu oldukları söylenebilir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinime ihtiyacı olan bireylere yönelik dışlama ve olumsuz yargılarının azaltılabilmesi için sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin eğitim videolarını izlemeleri bu olumsuz yargıyı kırabileceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde konu üzerinde yapılan çalışmaların daha çok akran sosyal kabulleri (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019; Aktan, Budak ve Botabekovna, 2019; Fırat ve Koyuncu, 2019) ya da öğretmen, öğrenci ve idarecilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin tutum ve değerlendirmeleri (Güleryüz, 2014, Çalbayram vd, 2018) ile ilgili olduğu; öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir. Bununla birlikte Orhan'ın (2010, s. 46) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamasına yönelik görüşünün olumsuz olduğunu belirlediği çalışması sonucundan hareket ederek öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamasına ilişkin kabul düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Sivrikaya (2022, s. 209) ve Aktan, Budak ve Botabekovna (2019, s. 1532), ilkokullarda öğrenim gören normal gelişimli öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerinin genel

olarak yüksek olduğunu; Bakkaoğlu, Sucuoğlu ve Özbek (2019, s. 532), özel gereksinimli öğrencilerin normal gereksinimli öğrencilerine göre sosyal kabulleri daha düşük olduğu; Fırat ve Koyuncu (2019, s. 515-517), normal gelişim gösteren lise öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına önemli ölçüde mesafe koyduklarını ve sosyal kabul düzeylerinin yeterli olmadığını belirlemişlerdir. Diğer taraftan Orhan (2010, s. 46) kendi çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin olumsuz tutum içerisinde olduklarını belirlemişken alanyazındaki kimi çalışmalarda ise uygulamaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu; buna karşılık kendi bilgi ve deneyim yetersizliklerinden dolayı önemli problemler yaşadıklarının belirlendiğini ifade etmektedir. Bolat ve Ata (2017, s. 181) ise okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumlu düşündüklerini ama mevcut uygulamaların amacına hizmet etmediğini belirlemişlerdir. Buna göre genel olarak öğrencilerin ve öğretmen ya da idarecilerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bulunmalarına ilişkin sosyal kabul düzeylerinin genel olarak iyi olduğu; ama birtakım altyapı ve bilgi-beceri eksiklerinden dolayı sorunlar yaşayabildikleri söylenebilir.

5.1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri iyi düzeydedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının en yüksek olduğu alt faktör KB (Kuruma Bağlılık) iken iş motivasyonlarının en düşük olduğu faktör ise İB (İşle Bütünleşme) olduğu söylenebilir. Sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, İB (İşle Bütünleşme) alt faktöründe iş motivasyon düzeylerinin arttırılabilmek adına öğretmenlere işinde kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri etkinlik alanları oluşturularak öğretmenlere bu etkinlik alanları ile ilgili görev ve sorumluluklar verilebilir. Alanyazın incelendiğinde Yılmaz'ın (2009) "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasında öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçeğin Ekip Uyumu ve İşle Bütünleşme alt boyutlarında algı düzeylerinin orta düzeyde ve Kuruma Bağlılık ile Kişisel Gelişim alt boyutunda ise yine yüksek olduğunu saptamıştır (Yılmaz, 2009, s. 41). Bu sonuç kısmen destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ertürk'ün (2016) "Öğretmenlerin İş Motivasyonları" adlı çalışmasında öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu fakat dışsal

motivasyonlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını kısmen destekler niteliktedir.

5.1.3. Cinsiyete Göre Sınıf ğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kadın ğretmenlerin erkeklere göre sosyal kabul düzeyleri daha yüksektir. Özellikle D-OY, KAÇ, FO-K ve SKÖ Genel açısından kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmakta; K-OY faktöründe anlamlı bir fark görülmemekle birlikte kadın öğretmenlerin puanı yine daha yüksektir. Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme ğrencisi bulunan erkek sınıf ğretmenlerinin özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciye yönelik sosyal kabul düzeyini arttırabilmek için kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisiyle daha fazla etkileşimde bulunmasına olanak verilebilir. Alanyazında cinsiyete göre sosyal kabul düzeyi arasında farklılaşmanın olma durumuna ilişkin farklı sonuçların olduğu dikkati çekmektedir. albayram, Aker, Akkuş, Durmuş ve Tutar (2018, s. 38), kendi çalışmalarında ve ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan birçok çalışmada kadınların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek bulunduğunu belirtmişler; kadınların daha olumlu tutumlarının olmasını, onların başkalarının duygularına ve düşüncelerine daha duyarlı olma, bakım verici olma, şefkatli, sevecen, merhametli, duygusal olma gibi toplumsal cinsiyet özellikleri ile açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Kuester (2000), sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin tutumlarını etkileyen unsurlar arasında cinsiyeti de saymaktadır (Akt. Orhan, 2010, s. 51). Buna karşılık alanyazındaki niversite öğrencileri arasında cinsiyetin tutum farkı yaratmadığın belirlendiği ya da genellikle kadınların tutumlarının daha olumlu olduğu ve engellilerle iletişim kurmaya daha istekli oldukları belirlendiği çalışmaların bulunduğu da belirtilmiştir. Apaydın ve Barış (2021, s. 36) ise kendi çalışmalarında katılımcıların cinsiyetine göre engelli bireylere yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmekle birlikte sağlık çalışanları üzerinde yapılan bazı çalışmalarda kadınların erkeklere göre engelli bireylere yönelik olarak daha fazla olumlu tutumda oldukları görüldüğünü belirtmektedir. Bunlardan farklı olarak akran sosyal kabulleri üzerinde yapılan çalışmalarda ise zgnenel ve Girli (2016) akranlarının cinsiyet değişkeninin kaynaştırma/bütünleştirme ğrencilerinin sosyal kabul düzeyine etki etmediğini gözlemiştir. Benzer şekilde şenel de (1995) alışması sonunda cinsiyet değişkeninin yetersizliğe sahip bireylere yönelik tutumlarında herhangi bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Buna göre cinsiyet değişkeninin normal gelişim gösteren

bireylerin özel gereksinimli bireylere karşı olan sosyal kabul düzeylerinde cinsiyetin farklılaşmalara zemin olduğunu ve olmadığını ortaya koyan çalışmalar olduğu; farkın gözlemlendiği çalışmalarda ise kadınların daha yüksek sosyal kabul düzeyi ve tutuma sahip olduğu söylenebilir. Kadınların daha yüksek düzeyde sosyal kabul ve olumlu tutumlara sahip olmaları ise analık duygularının baskınlığı ya da kendi çocukları ile de genel olarak daha çok ilgilenmek durumunda kalmalarının bir gereği olarak sıcaklık ve merhamet duygularının daha baskın olması ile açıklanabilir. Zira Yıldız (2016) ve Erdoğan (2008, s. 73), çalışmasında kadınların genel olarak duygusal zekalarının erkeklere göre anlamlı bir farkla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yılmaz ve Zembat (2019, s. 128) kendi çalışmalarında ve alanyazında duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmakla birlikte kadınların duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan birçok çalışmanın da olduğunu; çalışmalarında farkın olmamasını, okul öncesi öğretmenlerinin tamamının çocuklarla sürekli iletişim ve etkileşim kurmak durumunda olmalarına bağlamışlardır. Gür, Altınayak ve Apay da (2019, s. 41) benzer şekilde kadın ve erkeklerin duygusal zekâ düzeyleri arasında farklılık bulunmamakla birlikte kadınların puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak kadınların duygusal zekâlarının kısmen de olsa erkeklere göre daha yüksek olmasının bir sonucu olarak özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin daha iyi düzeyde olmasının beklenebilecek bir durum olduğu söylenebilir.

5.1.4. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

İş motivasyon düzeyleri açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre iş motivasyon düzeyleri anlamlı bir farkla daha yüksektir. Ayrıca erkek öğretmenlerin KB (Kuruma Bağlılık) alt faktörü haricinde diğer faktörlerde kadın öğretmenlere göre iş motivasyon düzeyi açısından daha yüksek değerlere sahip olduğu söylenebilir. Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerini arttırabilmek için öğretmenlerinin ilgi alanları iyi tespit edilip bu ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Günay ve Yılmaz'ın (2016) çalışması sonunda iş motivasyon ölçeğinin Kuruma Bağlılık alt boyutunda kadın öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada iş motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan Ekip Uyumu, İşle Bütünleşme ve Kişisel Gelişim alt boyutlarında

öğretmenlerin iş motivasyonlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonucun, yapılan bu araştırma sonucuyla farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılık üzerinde, çalışmaların farklı yıllarda, şartlarda ve yerlerde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Eroğlu'nun (2007) çalışmasının sonucunda kadın öğretmenlerin motivasyonları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla farklı olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak farklı kademelerdeki öğretmenlerle yapılmış olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

5.1.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal kabul düzeyinde özel sertifikalı eğitimlere katılan öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri; lisans düzeyinde ders alan, hiç ders almayan ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerine katılanlara göre sosyal kabul düzeyleri yüksektir. Ayrıca sadece D-OY alt faktöründe kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almayan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri; lisans düzeyinde ders alan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği hizmet içi seminerlerine katılan ya da kendi isteği ile herhangi bir sertifika programına katılanlara göre sosyal kabulleri daha yüksektir. Diğer alt faktörlerin hepsinde ise sosyal kabul düzeyi özel sertifikalı eğitimlere katılan öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri; lisans düzeyinde ders alan, hiç ders almayan ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerine katılanlara göre sosyal kabul düzeyleri daha yüksektir. Buna göre sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili bilgilere farklı kaynaklardan ulaşabilmeleri sağlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Niyazibeyoğlu'nun (2015), çalışmanın sonucunda ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili kurs, seminer vb. faaliyetlere katılan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucunu kısmen desteklediği söylenebilir. Avramidis, Bayliss ve Burden'in (2000), yaptıkları araştırmanın sonucunda ise özel eğitim ile ilgili kurs ders veya hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerin özel eğitimi adına herhangi bir kursa veya hizmet içi eğitimi almamış öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucunu kısmen desteklediği söylenebilir. Buradan hareketle yapılan

Çalışmaların alanyazındaki çalışmalarla genel bir tutarlılık içerisinde olduğu ifade edilebilir. Gök 'ün (2013) alışmanın sonucunda ise sınıf öğretmenleri özel eğitim ile ilgili ders, seminer veya hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri özel eğitim ile ilgili ders, hizmet içi eğitim veya seminer almanın sınıf yönetimi becerilerine olumlu bir etkisinin olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla farklı olduğu belirlenmiştir. Temel'in (2000), çalışmasının sonucunda; okul öncesi ğretmenlerinin üniversitede özel eğitim dersi alma durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucu, yapılan bu araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni olarak genel olarak kendi özel gayreti ile özel olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda kendini geliştiren öğretmenlerle lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin diğerlerine göre sosyal kabul düzeylerinin daha iyi olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

5.1.6. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumuna göre sınıf ğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İş motivasyon düzeyinde isteğe bağlı sertifika programlarına katılan öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri; lisans düzeyinde ders alan, hiç ders almayan ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerine katılanlara göre iş motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca diğer alt faktörlerin hepsinde isteğe bağlı sertifika programlarına katılan öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri; lisans düzeyinde ders alan, hiç ders almayan ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerine katılanlara göre iş motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Bu durum sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ğrencisi bulunan sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dair meraklı olduklarını ve bu meraklarını giderebilmek adına isteğe bağlı sertifika eğitimine katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme ğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili farklı eğitimlere katılabilme fırsatı verilebilir. Düşünür'ün (2018) alışmasının sonucunda sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarına dair hizmet içi eğitimi alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yapılan

çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

5.1.7. Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mesleki kıdem yıllarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri; meslek yaşamında 1-2 yıl içerisinde olan öğretmenler, meslekte 3-5 yılı tamamlamış, mesleğinde 6-9 yılı bitirmiş ya da meslekte 10 yılını tamamlamış sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinden daha yüksektir. Mesleki kıdem yılları yüksek sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerini arttırabilmek adına okul sonrasında bu öğretmenlerin hobilerine yönelik bireysel veya grup etkinlikleri planlanabilir. Bunların yanı sıra KAÇ (Kabul Çabası) ve K-OY (Kabullenme Olumlu Yargı) alt faktörlerinde sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri, meslekte ilk 1-2 yılını tamamlamış öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri; 3-5 yıl, 6-9 yıl ve +10 yılını tamamlamış öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinden daha yüksektir. D-OY (Dışlama Olumsuz Yargı) alt faktöründe ise +10 yıl ve fazlasını tamamlamış öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle geçirdiği süre arttıkça öğrencilere karşı dışlama ve olumsuz yargılarının azaldığı ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerini kabullendikleri söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle KAÇ (Kabul Çabası) ve K-OY (Kabullenme Olumlu Yargı) alt faktörleri için sınıf öğretmenlerinin mesleğinin ilk yıllarında daha hevesli ve enerjilerinin fazla olmasından kaynaklı ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine karşı tecrübelerinin az olması ön yargılarının henüz oluşmaması gibi nedenlerden kaynaklı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine karşı daha sosyal kabulleri yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Özdemir'in (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişliklerine yönelik anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucu ise sınıf öğretmenlerinin en çok tükenmişliği 11-20 yılları arasında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cankaya'nın (2010) Bu çalışmanın sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik görüşlerinde kıdem yılının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça ya da meslekte geçen sürenin artmasıyla birlikte sosyal kabul düzeylerinin genel olarak

düşmeye başlamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

5.1.8. Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mesleki kıdem yılına göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerin anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri; meslekte 1-2 yılın içerisinde olan öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri meslekte 3-5 yıl, 6-9 yıl ya da +10 yıla kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerine göre iş motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca EU, İB, KB, KG gibi alt faktörlerin hepsinde mesleki kıdem yılı 1-2 yıl olan sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri; 3-5 yıl, 6-9 yıl ve +10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden iş motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde ise Özkan-Ebcim'in (2012) çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin bireysel motivasyonlarının mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla farklılık gösterdiği söylenebilir. Saracel, Kaynak ve Taşseven'in (2016) çalışmasının sonuçlarına göre 1 yıldan az çalışanların motivasyonları en yüksek iken, 1-2 yıl çalışanlarda düşmüş ve 3-5 yıl çalışanların motivasyonları tekrar artış göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları yapılan araştırmanın sonucunu kısmen desteklediği söylenebilir. Öztürk'ün (2002) çalışmasında meslekte 1-5 yılın içerisinde olan hemşirelerin motivasyonları mesleki kıdem yılı fazla olan hemşirelerden daha yüksek olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.1.9. Aile ya da Çok Yakın Çevresinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Aile ya da çok yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocukları) bulunma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinde D-OY(Dışlama Olumsuz Yargı) ve KAÇ (Kabul Çabası) alt faktörlerinde anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinde ailesinde ya da yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmayanların sosyal kabul düzeyleri; ailesinde ya da yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunanlardan daha yüksektir.

Alanyazın incelendiğinde Aktan, Budak ve Botabekovna'nın (2019) yaptığı çalışmada sonuç olarak öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olup olmama değişkenine göre ailesinde veya yakın çevresinde özel gereksinimli bireye sahip öğrencilerin sosyal kabulleri ailesinde veya yakın çevresinde özel gereksinimli bireye sahip olmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucuyla farklılık gösterdiği söylenebilir. Aydoğan'ın (2017) çalışmasının sonucu ise özel gereksinimli bir yakına sahip yetişkinlerin sosyal kabullerinin; özel gereksinimli bir yakına sahip olmayan yetişkinlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucundan farklı olduğu söylenebilir. Bu farklılıkların nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin çevrelerinde tanık oldukları kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik daha tecrübe sahibi olmalarından kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

5.1.10. Aile ya da Çok Yakın Çevresinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisi (Çocukları) Bulunma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Aile ya da çok yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocukları) bulunma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinde ailesinde ya da yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmayanların iş motivasyon düzeyleri; ailesinde ya da yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunanlardan daha yüksektir. Literatürde bu sonucu destekleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu alt probleme uygun çalışmaların araştırmacılar tarafından çalışılması önerilebilir.

5.1.11. Medeni Duruma Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Medeni duruma göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri KAÇ (Kabul Çabası) ve SKÖ'nün genelinde anlamlı bir düzeyde farklılaşma söz konusudur. Sosyal kabul düzeyinde boşanmış ya da ayrı yaşayanlar öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri; evli ya da bekar öğretmenlere göre sosyal kabul düzeyleri daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde

Ertunç 'un (2008) çalışmanın sonucunda medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öğrencilere bakış açılarını etkileme düzeyleri açısından evli öğretmenlerin öğrencilere bakış açıları; bekâr öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucundan farklı olduğu söylenebilir. Bu farklılığın sınıf öğretmenlerine düşen rollerin (öğretmenlik, eş, annelik/babalık, kardeşlik vb.) artması ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik tahammüllerinin azalmasından kaynaklı olduğu belirtilebilir.

5.1.12. Medeni Duruma Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Medeni duruma göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri İB (İşle Bütünleşme) alt faktöründe anlamlı bir düzeyde farklılaşma söz konusudur. İş motivasyon düzeyinde boşanmış ya da ayrı yaşayanlar öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri; evli ya da bekar öğretmenlere göre iş motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Alanyazın incelendiğinde Motivasyon ile medeni durum arasındaki ilişki bakımından ise, Ensari ve Naktiyok'un (2012) çalışmasının sonucunda ise evli çalışanların motivasyon düzeyleri bekar çalışanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonucunun yapılan araştırmanın sonucuyla farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.1.13. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin D-OY, KAÇ, K-OY, F-OK faktörleri ve SKÖ geneli açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma ya da çocuk sayılarının, sosyal kabul düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Oktay (1991, s.191)'a göre, öğretmenlik mesleğini icra eden herkesin öncelikle sabırlı, anlayışlı donanımlı ve en önemlisi ise işini ve öğrencilerini sevmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.1.14. Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çocuk sahibi olma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. İş motivasyon düzeyinde 1 çocuğu olan öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri; 2 çocuğu olan ve 3 çocuktan fazla çocuğa sahip öğretmenlere göre iş motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Literatürde bu sonucu destekleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu alt probleme uygun çalışmaların araştırmacılar tarafından çalışılması önerilebilir.

5.1.15. Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin eğitim yaptığı sınıf düzeylerine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Düşünür (2018) yaptığı çalışmada sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin eğilimlerinin anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Fırat ve Koyuncu (2019, 518), lise öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmiş; alanyazında buna paralel (Pace, Shin ve Rasmussen, 2010; Tamm ve Prellwitz, 2001) ya da farklı (Nowicki, 2006; Swaim ve Morgan, 2001) sonuçların gözlendiği araştırmaların da bulunduğunu ifade etmiştir (Akt. Fırat ve Koyuncu, 2019, 518). Buna göre bu araştırmanın sonuçlarıyla alanyazındaki araştırma sonuçlarının genel olarak tutarlı olduğu söylenebilir.

5.1.16. Okuttukları Sınıf Düzeylerine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerine İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıfında kaynatırma /bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB ve KG faktörleri ile İMÖ'nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerinin, iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Düşünür'ün (2018) çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin

kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarına yönelik eğilimleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.1.17. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı ile Sosyal Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları arttıkça sosyal kabulleri düşmektedir. Alanyazın incelendiğinde Ekşi'nin (2010) çalışmasının sonucu ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucunun yapılan araştırmanın sonucuyla farklılık gösterdiği söylenebilir. Özbaba'nın (2000) çalışmasının sonucunda mesleki kıdem ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi karşı tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucundan farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça ya da meslekte geçen sürenin artmasıyla birlikte sosyal kabul düzeylerinin genel olarak düşmeye başladığından kaynaklı olabilir.

5.1.18. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılına Yönelik İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına yönelik iş motivasyon düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları arttıkça iş motivasyon düşmektedir. Alanyazın incelendiğinde Yalçın'ın (2016) çalışmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin zamanla mesleklerine olan ilgilerinin azaldığını sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla kısmen benzerlik göstermektedir. Sınıfında kaynaştırma /bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları arttıkça iş motivasyon düzeylerinde bir düşüşün ortaya çıktığı söylenebilir. İş motivasyonu azalan sınıf öğretmenin zamanla mesleklerine olan ilgilerinin de azalabileceği ifade edilebilir.

5.1.19. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Kabul Düzeyleri ile İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri ile iş motivasyon düzeyleri arasında D-OY alt faktörü haricinde sosyal kabul ölçeğinin diğer alt faktörleri ve geneli ile iş motivasyon ölçeği alt faktörleri ve geneli arasında pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Alanyazın incelendiğinde sosyal kabul ve iş motivasyonu arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Bishay (1996, s. 150), öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olmasının öğrencilerle iletişim ve etkileşimlerinin nitelikli olacağını ve böylelikle de öğrenci başarısının bundan olumlu etkileneceğini ifade etmektedir. Buna göre iş motivasyonlarının iyi olmasının sosyal kabul düzeylerini de iyi yönde etkileyeceği; benzer şekilde sosyal kabul düzeylerinin iyi olmasının da iş motivasyonlarının iyileşmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

5.1.120. Sosyal Kabul Ölçeği Alt Faktörlerinin İş Motivasyon Düzeyini Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerine ilişkin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar, iş motivasyonu düzeylerindeki varyansın %27'sini açıklayabilmektedir. Başka bir ifade ile sosyal kabul düzeyleri, iş motivasyonu düzeylerindeki değişimi %27 düzeyinde ve anlamlı ölçüde etkileyip yordayabilmektedir. SKÖ'nin alt faktörlerinden elde edilen puanlardan yola çıkarak İMÖ'nden alınacak puanların kestirilmesinde “İş Motivasyon Düzeyi= $7,747+(,029) *D-OY+ (,466)*KAÇ+(,325)*K-OY+(-,026)*FO-K$ ” formülü kullanılabilir. Buna göre SKÖ alt boyutlarından alınan puanların, İMÖ'nden alınacak puanları yordamada kullanılabilecek önemli/anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin sosyal kabul düzeyinin iş motivasyonu düzeyini yordama gücünü belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Günay ve Yılmaz'ın (2016) çalışmasının sonucunda okul iklimi boyutlarının, iş motivasyonlarını anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ile ilişkili olabilecek bir değişken olarak sosyal kabul düzeyinin de iş motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin bu araştırma sonucu ile bir tutarlılık içerisinde olduğu söylenebilir.

5.1.21. İş Motivasyonu Alt Faktörlerinin ve Sosyal Kabul Düzeyini Yordama Gücüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin İMÖ alt faktörlerinden elde edilen puanlar, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabul düzeylerindeki varyansın %22'sini açıklayabilmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri, sosyal kabul düzeylerinin kestirilmesinde anlamlı bir değişkendir ve %22'lik bir yordama gücüne sahiptir. İMÖ'nin alt faktörlerinden elde edilen puanlardan yola çıkarak SKÖ'nden alınacak puanların kestirilmesinde “Sosyal Kabul Düzeyi = 2,763+ (,169)*EU+ (,097)*İB+(,134)*KB+(,151)*KG” formülü kullanılabilir. Buna göre İMÖ alt boyutlarından alınan puanların, SKÖ'nden alınacak puanları yordamada kullanılabilecek önemli/anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin, sosyal kabul düzeylerini yordama gücünü belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.1. 5.2. Öneriler

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerinin iyileştirilebilmesi amacıyla araştırma sonuçlarından yola çıkarak önerilere yer verilmiştir. Bu kapsamda önerilerin eğitim uygulama ve uygulamacıları ile araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında verilmesinin daha sistematik olacağı düşünülmüştür.

5.2.1. Eğitim Uygulamalarına ve Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri genel olarak iyi olmakla birlikte daha da iyileştirebilmek ve eksikleri giderebilmek adına, gerek hizmet öncesi eğitim kapsamındaki eğitim fakültesi eğitim programlarında gerekse hizmet içi eğitim uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilere dönük verilen özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi gibi ders saatleri ve çeşitliliğinin artırılması; bu derslerin özellikle özel eğitim ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alanlarında uzman öğretim elemanları tarafından verilmesi konusunda hassas davranılması önerilebilir.

2. Araştırmanın kaynaştırma /bütünleştirme eğitimi alma durumuna göre sınıf

öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerine ilişkin sonuçlara göre; Sosyal kabul düzeyinde özel sertifikalı eğitimlere katılan öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri; lisans düzeyinde ders alan, hiç ders almayan ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerine katılanlara göre sosyal kabul düzeyleri yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre eğitim fakültelerinde ya da hizmet içi eğitim kapsamında verilecek özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi içerikli derslerin yalnızca teorik bir içerikle sınırlı kalmayıp gerek kredilendirmede gerekse içerik açısından uygulama saatleri ve içeriklerinin bulunması; bu kapsamda özellikle ilkokullarda gözlem yapılması ve uygulamanın içerisindeki öğretmenlerle deneyim paylaşımlarına yer verilmesi yararlı olabilir.

3. Araştırmanın kaynaştırma /bütünleştirme eğitimi alma durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri analiz sonuçlarına göre sosyal kabul ölçeğinin diğer alt faktörlerinden KAÇ ve K-OY faktörleri açısından da yine özel gayreti ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda sertifikalı eğitim alan ya da araştırmalar yapan öğretmenlerin lisans düzeyinde ders alan, hiç ders almayan ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerine katılanlara göre sosyal kabul düzeyleri yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle hizmet içi eğitim kapsamındaki eğitimlerde de özellikle sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerle iletişim ve etkileşim, akranlarla eğitim gibi konuların detaylı olarak ele alındığı içeriklerin zenginleştirilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Eğitim programlarındaki derslerin dışında özel olarak sertifikalı eğitimlere gidilmesi ve bu konuda öğretmenleri teşvik edici tedbirlerin (görev puanı verme, görevlendirmelerde öncelik verme vb.) alınması önerilebilir.

4. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre FO-K faktöründe ise kendi çabaları ile kaynaştırma /bütünleştirme eğitimi hakkında bilgi edinmek için sertifikalı kurslara katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri kaynaştırma /bütünleştirme eğitime yönelik herhangi bir eğitim almayanlardan sosyal kabul düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Buna göre doğrudan özel eğitim ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi adlı derslerin dışında da eğitim bilimleri kapsamında verilen Eğitime Giriş, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme gibi derslerde, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri odaklı konu ya da ünitelerin ele alınmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir.

5. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin, sosyal kabul düzeyleri ile de karşılıklı ilişki içerisinde bulunan iş motivasyonu düzeylerini iyileştirebilmek adına da önlemler

alınmasının yararlı olacağı belirtilmelidir. Bu nedenle yukarıdaki maddelerde ifade edilen öneriler, öğretmenlerin iş motivasyonlarını yükseltebilmek için de dikkate alınmalıdır. Daha çok uygulamalı derslere yer verilmesi, farkındalık eğitimlerinin süre ve miktarlarının artırılması, sertifikalandırma bunlara örnek olarak verilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini yükseltebilmek adına özellikle daha düşük düzeyde bulunan öğretmenlerin işle bütünleşmesi faktöründeki değerlendirmeleri (saygınlık artırımı, ücret düzenlemesi, takdir sistemi oluşturma gibi) iyileştirme yönünde adımlara öncelik verilmesi; okullarda kurum kültürünün oluşması, kurumsallaşmaların desteklenmesi, kurum vizyon ve misyonu ile hedef ve değerlerinin belirlenmesinde ve takip edilmesinde öğretmenlerle yöneticiler arasında işbirliğinin tesis edilmesi; bu maksatla gerekli bilgilendirme ve motive etme çalışmalarının planlanması ve uygulanması; öğretmenlerle bu maksatla zaman zaman toplantılar düzenlenmesi ve katılımcıların desteklenerek kurumsal aidiyetin güçlendirilmesi yönünde adımlar atılması önerilebilir.

6. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sosyal kabul düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek çıktığı sonucuna dayanarak ve kadınların duygusal kapasitelerinin erkeklere göre daha yüksek olabileceği yorumundan hareket ederek sınıf öğretmenlerine yönelik yapılacak özel eğitim ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında duyuşsal becerilerin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir. Zira kabul düzeyi Bloom'un taksonomisinde daha çok duyuşsal alan kısmında değerlendirilmektedir. Buna göre profesyonelliği zedelemeyecek şekilde öğretmen ya da öğretmen adaylarının sosyal kabul düzeylerini yükseltebilmek adına duyuşsal özellik ve becerilerin geliştirilmesine ve tetiklenmesine daha çok önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

7. Araştırmanın sonucuna göre KAÇ (Kabul Çabası), K-OY(Kabullenme Olumlu Yargı), FO-K(Farkındalık Oluşturma Kabullendirme) faktörleri ve SKÖ (Sosyal Kabul Ölçeği) Geneli açısından sınıfında kaynaştırma /bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri “çok yüksek” düzeyde olduğu; diğer taraftan ise sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin daha iyi düzeyde oldukları faktörün KAÇ (Kabul Çabası) faktörü olduğu söylenebilir. Sosyal kabul ölçeğinin diğer alt faktörlerinde sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerini arttırabilmek için kaynaştırma/bütünleştirme öğretmenlerde farkındalık oluşturmak ve bilimsel gelişmeleri takip ederek yeni uygulamalardan haberdar olabilmelerine katkı sunmak amacıyla okul idaresinin özel eğitimle ilgili yayınlara abone olması ve okuldaki bütün öğretmenlerin bu yayınları takip etmelerinin teşvik edilmesi önerilebilir.

8. Sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeylerini arttırabilmek ve eğitim

süreçlerinin hem kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri hem de normal gelişimli akranları açısından daha verimli kılmak adına sınıf mevcutlarının ve sınıf/öğretmen başına düşen kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci sayısının azaltılması yönünde okul yönetimlerinin düzenlemeler yapmaları önerilebilir.

9. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alma durumu dikkate alındığında özel eğitim ya da kaynaştırma/bütünleştirme konulu hiçbir eğitim almayan öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri diğerlerine göre anlamlı bir farkla daha düşük; hizmet içi eğitim ya da lisans düzeyi dersler dışında özel olarak sertifika programlarına katılarak eğitim alanların daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle özel eğitim ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi amaçlı olarak hizmet öncesinde ve hizmet içi bağlamında eğitim programlarının düzenlenmesi ve katılımın teşvik edilmesi; daha da önemlisi özellikle farklı akredite olmuş kurum ve kuruluşlar tarafından verilen sertifikalı eğitim sayısının artırılması ve öğretmenlerin bu sertifikaları almaya yönlendirilmesi önerilebilir. Bu doğrultuda teşvik uygulamalarının geliştirilmesinin de yararlı olacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri açısından da bakıldığında durum benzer bir görünüm arz etmektedir. Özellikle özel eğitim ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili özel kurumlar tarafından verilen sertifikalı eğitimlere katılan ve hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri lisans düzeyinde ders alan ya da hiç eğitim almayanlara göre daha yüksek olarak gözlenmiştir. Buna göre özel eğitim ya da kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi amaçlı eğitimlere yönlendirilmelerinin ve özellikle öğretmenlik mesleğini yaparken (kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili sorunları bizzat yaşarken) bu eğitimleri almaya yönlendirilmelerinin daha yararlı olacağı söylenebilir.

10-Mesleki kıdem yılı fazla olan sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerin, özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik sosyal kabul ve iş motivasyon düzeyleri hem her bir faktör hem de geneli açısından değerlendirildiğinde kıdem yılı arttıkça genel olarak öğretmenlerin sosyal kabul ve iş motivasyon düzeylerinde bir düşme yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun için okul yönetiminin öğretmenlerin; ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi tespit edip onların motivasyon ve sosyal kabullerini artırıcı etkinlik ve davranışlara yer vermesi önerilebilir.

11. Aile ya da çok yakın çevresinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi (çocukları) bulunan sınıf öğretmenlerinin; KAÇ (Kabul Çabası) ve FO-K (Farkındalık Oluşturma Kabullendirme) alt faktörlerinde kaynaştırma /bütünleştirme öğrencisi bulunmayan sınıf

öğretmenlerinin sosyal kabul düzeylerinin daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu alt faktörlerde çevresinde ya da ailesinde kaynaştırma /bütünleştirme öğrencisi bulunmayan sınıf öğretmenlerin tecrübe kazanabilmeleri adına ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik ön yargılarını kırabilmek için öğretmenlere özel eğitim hakkında bilgilendirmelerin yapılması ya da özel eğitim konusunda bilgilendirici filmlerin izletilmesi önerilebilir.

12. Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre sosyal kabul ve iş motivasyon düzeyleri boşanmış ya da ayrı yaşayanlar öğretmenler; evli ya da bekar öğretmenlere göre düzey olarak daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle daha uzun süre ve kaliteli vakit geçirmesi önerilebilir.

13. Araştırmada çocuk sahibi olma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul ve iş motivasyon düzeylerinde hem her bir alt faktör hem de geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) gözlenmiştir. Buna rağmen birden fazla çocuk sahibi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyon düzeylerini arttırabilmek adına; sınıf öğretmenlerin çocuk gelişimiyle ilgili bilgilerini arttırabilmeye yönelik farklı kaynaklardan kitapları okumaları veyahut özel eğitim alanında uzman eğitimcilerin videolarının izlemesi önerilebilir.

14. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin sosyal kabul ve iş motivasyon düzeylerini arttırabilmek için sınıf öğretmenin okul idaresi ve velilerle işbirliklerinin arttırılması önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Sosyal kabul düzeyi ve iş motivasyonu ana değişkenleri kapsamında bu araştırma sonuçlarının, farklı sosyo-demografik imkân ve özelliklerin bulunduğu örneklem grupları, farklı öğretim kademeleri ve branş öğretmenleri, özel öğretim kurumları ve özel eğitim kurumlarında da yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Başka bir ifade ile farklı örneklem grupları üzerinde bu problem odaklı çalışmaların yapılması önerilebilir.

2. Alanyazında, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin öğretmenlerin sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyi arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu iki ana

değişken arasındaki ilişkinin farklı araştırmalarla test edilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Yeni araştırmaların hem ilkokul öğretmenleri üzerinde yapılarak bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırma yapılabilecek sonuçlara ulaşılması önerilebilir. Diğer taraftan bu ilişkilerin ayrıca farklı öğretim kademelerinde farklı branşlarda görev yapan öğretmenler ya da okul yöneticileri, özel öğretim kurumları ya da özel eğitim kurumlarında göre yapan öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde de yapılması; böylelikle alanyazının bu iki değişken arasındaki ilişkiler yönüyle zenginleştirilmesi önerilebilir.

3. Sosyal kabul ve iş motivasyonu ana değişkenlerine mesleki tutum, mesleki doyum, bilişsel esneklik gibi birçok değişken arasındaki korelasyon ya da regresyon ilişkilerinin ele alındığı çalışmalar da yapılabilir.

4. Bu ana değişkenler ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesinde nicel çalışmaların yanında nitel araştırmaların da yapılması; karma yöntemle bu ilişkilerin ele alınması, deneysel modeller kullanılarak da yeni çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 23011).
- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi. Antalya’da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(2), 135-156. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuiibfd/issue/1628/20403>
- Ahmetoğlu, E. (2015). Okul Öncesi dönemde kaynaştırma I. Koleva, R. Efe, E. Atasoy ve Z. B. Kostova (Eds.). *21. yüzyılda Eğitim: Kuram ve uygulama* içinde (s. 278-296). Sofya: St. Kliment Ohridski University Press.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akçamete, G. A., Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi* (Yayımlanmamış araştırma projesi). Ankara.
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17203/179657>
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 782220).
- Aksoy, V. (2012). Tutumlara etki eden faktörler. İ. H. Diken (Ed.). *Engellilere yönelik tutumlar* içinde (s. 22-48) Ankara: Vize Yayıncılık
- Aktan, O., Budak, Y. ve Botabekovna, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 1520-1538. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1828803>
- Aktaş, C. (2001). *İlköğretim öğrencilerinin fiziksel özürlü yaşutlarına yönelik sosyal kabul*

düzeylerinin geliştirilmesi (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Aktaş, C. ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 15-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17200/179630>

Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279691).

Aral, N. ve Ceylan R. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 69-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59538/856363>

Aslanadam, B. (2011). *Sağlık personelinin motivasyonu ve buna ilişkin araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 298137).

Ataklı, A. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 221, 21-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59538/856363>

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Atkın, N. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 24-26. doi:10.1080/713663717

Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 468780).

Azarkan, E., ve Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*,

23(38), 3-29.

Bak J. J. ve Sperstein G. N. (1987). Effects of mentally retarded children's behavioral competence on nonretarded peers behaviors and attitudes: Toward establishing ecological validity in research. *American Journal of Ment. İl Deficiency*, 9, 31-39. Erişim adresi: <https://eurekamag.com/research/005/313/005313826.php>

Bakaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Özbek, A. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>

Bakkaloğlu, H. ve Baydık, B. (2008). *Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler* (Yayımlanmamış araştırma raporu). Tübitak, Ankara.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma* (4. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Balcı, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin web pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 472929).

Baltaş, Z. (2006). *Verimli iş hayatının sırrı: stres (hissedilen ağırlık, görülmeyen güç)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü* (3. bs.). Ankara: Feryal Matbaası.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000050

Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 91-106). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma [inclusion]*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279654).
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211466).
- Birkan, B. (2010). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel eğitimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 141-168). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Komitesi (2019). *Türkiye raporu*. 9 Nisan 2019. Cenevre.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Under Graduate Sciences*, 3, 147-154. doi: 10.12691/jsa-1-1-6
- Bolat, E. Y. ve Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilissbd/issue/33138/358406>
- Boutot, E. A. (2007). Fitting in: Tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 156-161. doi: 10.1177/10534512070420030401
- Bruininks, V. L., Rynders, J. E. ve Gross, J. C. (1974). Social acceptance of mildly retarded pupils in resource rooms and regular classes. *American Journal of Mental Deficiency*, 7B, 377-383. Erişim adresi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/4591427/>
- Bryan, T. H. (1977). Children's comprehension of non- verbal communication. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 501-507. doi: 10.1177/002221947701000
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükemirusta, H. (2007). *Kamuda Çalışanların motivasyonunu etkileyen unsurlar; Saü, Sedaş ve Sakarya İl Emniyet Müdürlüğü örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi). Erişim adresi: <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6541/264358.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin özel gereksinimlilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/198115/>
- Cavkaytar, A. (2017). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2009). Kaynaştırma eğitimi. Y. Fazlıoğlu (Ed.). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi içinde* (s. 437-462). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Chopra, R. (2008). *Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education*. British Educational Research Association Annual Conference. Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirmelerinin etkileri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 11891).
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (2005). *Engelliler hakkında kanun*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf>
- Çalbayram N. Ç., Aker, M. N, Akkuş, B., Durmuş, F. K. ve Tutar, S. (2018). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 30-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbid/issue/38008/438859>
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). YÖK

Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 120705).

Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Darıca, N. (1992, Kasım). *Özürlü çocukların eğitiminde entegrasyonun önemi*. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.

Demirbilek M. (2013). Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri. *Turkish Journal of Family Medicine And Primary Care*, 78(3), 58-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tjfmpe/issue/45328/567815>

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi.

Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 523-544. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108165>

Denning, C. B. ve Moody, A. K. (2013), Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings: Rethinking instruction and design. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1-21. Erişim adresi: <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/>

Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429. Erişim adresi: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=ejie>

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and application*. California: Sage Publications.

Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17203/179653>.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken, (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (ss. 2-23). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Dinçer, A. E., Demir, A., Bozkus, Z. ve Tijsseling A. S. (2019). Fully coupled smoothed particle hydrodynamics-finite element method approach for fluid. *Journal of Fluids Engineering-Transactions of the Asme*, 141(8), 081402. doi: 10.1115/1.4043058
- Dinçer, E., Demir, A., Bozkuş, Z. ve Tijsseling, A. (2019). Structure interaction problems with large deflections. *Journal of Fluids Engineering, Transactions of the ASME*, 141(8), 1-13. doi: 10.21597/jist.754206
- Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. ve Tincani, M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31(5), 358-367. doi: 10.1177/0741932509338363
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes towards handicapped person: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514. doi: 10.1177/001440298004600702
- Dörnyei, Z. ve Ema, U. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Düşünür, D. A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi). Erişim adresi: <http://acikerisim.pau.edu.tr/bitstream/handle/11499/3143/Ayten%20Duran%20D%C3%BC%C5%9F%C3%BEn%20Y%C3%9Ck.Lis.E%C4%9Fitim%20Blm..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eguavoen, E. O. ve Eniola, M. S. (2016). Influence of self-concept and social acceptance on academic achievement of students with visual impairment in Oyo State, Nigeria. *IJAHA*, 5(3), 213-230. doi: 10.4314/ijah.v5i3.18
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011b). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- Ensarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İşgörenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2829/38352>

- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6137/82335>
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. (13. bs.). Ankara: Beta Yayınları.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 239657).
- Ergin, B. (2012). *5-6 Yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 325902).
- Ergün, M. (2007). *Sınıfta motivasyon*. E. Karip (Ed). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi-kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 157-169. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-full-file/46446>
- Eripek, S. (1992). Engelliler ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 79-94. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=aCZ3crYAAAAJ&citation_for_view=aCZ3crYAAAAJ:Y0pCki6q_DkC
- Eripek, S. (2003). Özel gereksinimli olan çocuklar ve ülkemizde özel eğitim hizmetleri. *Çocuk Dergisi*, 5(26), 25-27. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3854/462091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. ř. Kalaycı (Ed.). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206544).

- Ersari, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32296>
- Ertunç, N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 214831).
- Ertürk, R. (2016). Öğretmelerin iş motivasyonu. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekud/issue/28248/300307>
- Farawowan, F. (2016). Effect of motivation, organizational culture and commitment on employees' performance. department of education and culture of Papua. *Information Management and Business Review*, 8(3), 27-31. doi: 10.22610/imbr.v8i3.1329
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fırat, T. ve Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *GEFAD*, 39(1), 503-525. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/43993/431264>
- Fırat, Y. B. (2012). *Öğretim elemanlarının mesleki yabancılaşma algılarının örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu faktörleri ile modellenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 326133).
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers*. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Gifford-Smith, M. E. ve Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Gottlieb, J., Corman, L. ve Curci, R. (1984). Attitudes toward mentally retarded children. R. Jones (Ed.). *Attitudes and attitude change in special education*. Reston Va: Council for Exceptional Children.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf*

yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 321934).

Göksu, İ. ve Çevik, T. (2004). *Özel eğitime giriş*. Adana.

Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Services.

Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 361911).

Güleryüz, Ş. Ö. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 234978).

Gür, E. Y., Altınayak, S. Ö. ve Apay, S. E. (2019). Duygusal zekanın cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 35-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumussagbil/issue/46106/442048>

Gürgür, H. ve Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/45025/561448>

Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Gürün, S. (2009). *İşgören stresinin, motivasyon üzerine etkisi ve bir uygulama (emniyet teşkilatı)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 271257).

Güzel Candan, D. ve Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeği’ni Türkçe’ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181542>

Hall, E. W. (2008). Changing the way employees interact with guests with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 19(1), 15-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206401>

- Halvorsen, A. T. ve Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights: Ally And Bacon.
- Hartup, W. ve Glaze J. A. R. (2004). *Peer reinforcement and social status*.
<http://www.jstor.org/pss/1127099>
- Hayward, A. (2006). *Making inclusion happen: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Herndon, B. C. (2007). *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement* (Doktora tezi, Missouri Üniversitesi, Colombia).
Erişim adresi:
<https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4657/public.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Inayatullah, A. ve Jehangir, P. (2012). Teacher's job performance: The role of motivation. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78-99. Erişim adresi:
<http://ajss.abasyn.edu.pk/article?paperID=66>
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2000). The three Cs of reducing prejudice and discrimination. In S. Oskamp (Ed.). *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 239-268). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25428/268255>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). Immigrant populations in Europe: Problems viewed from the sending country. İ. Başgöz and N. Furniss (Eds.). *Turkish Workers in Europe: An Interdisciplinary Study* (pp. 103-124). Bloomington: Indiana University Turkish Studies.
- Kaner S., Öğülmüş S., Büyüköztürk Ş., Dökmen Z. ve Daşdemir H. (2014). *Toplum özürüllüğü nasıl anlıyor*. Ankara: TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa

ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, s. 131-150. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427553> adresinden ulaşıldı.

Karakaya, A. ve Ay, F. A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Sağlık çalışanlarına yönelik bir araştırma. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67. Erişim adresi: <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın T. (2004). Kaynaştırma: tanımı gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi* 5(2), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17196/179604>

Kargın, V. (2000). *Personeli güçlendirme kavramı ve konfeksiyon imalat işletmelerinde personeli güçlendirme uygulanmalarına yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 94209).

Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 161742).

Keser, F., ve Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: “Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi”. *Journal of International Social Research*, 12(65), 841- 849.

Kırcaali İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerilerini öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16876>

Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/40743/376764>

Kırcaali İftar, G. (1998a). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kırcaali, İ. G. (1997). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış araştırma raporu). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kırcaali-İftar, G. (1998b). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: No. 1018-561.

Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği* (13. bs.). İstanbul: Beta Basım Yayın.

Komariah, A., Wahab, A. A., Hakim, D. L. ve Syaefuddin, U. (2015, November).

Investigating teaching performance of vocational school teachers: Profession allowance and work motivation. International Conference on Innovation in Engineering and Vocational Education. Universitas Pendidikan, Indonesia.

Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayınları.

Krahe, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes toward spersons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69. doi: <https://doi.org/10.1002/casp.849>

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000055

Küçüksayraç, M. (2013). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 349474).

Leary, M. R. ve Kowalski, R. M. (1995). The self-presentation model of social phobia. heimbergç R. G., M. R. Liebowitz, D. A. Hope ve F. R. Schneier, (Eds.). *Social phobia: diagnosis, assessment and treatment*, guilford press, (pp. 94-112). New York.

Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.

Li, L., Hu, H., Zhou, H., He, C., Fan, L., Liu, X. ve Sun, T. (2014). Work stress, work motivation and their effects on job satisfaction in community health workers: A cross-sectional survey in China. *BMJ Open*, 4(6), e004897. doi: 10.1136/bmjopen-2014-004897

Madden, N. ve Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Research*, 53, 519-659. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ozelegitimdergisi/issue/17195/179603?publisher=anka>

- Malhotra, N. K. (1999). *Marketing research: an applied orientation* (3rd ed.). New Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall.
- Mamatoğlu, N. (2013). Personel eğitimi ve geliştirme. Bilgin, L., Özdemir, A. A. (Ed.). *Çalışma psikolojisi içinde* (s. 108-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Mamatoğlu, N. (2015). Türkiye'de engelli istihdamının genel görünümü işveren gözüyle engelli istihdamı araştırma konusunda önerilen politikalar. *Alternatif Politikalar Dergisi*, 7(3), 514-561. Erişim adresi: <https://alternatifpolitika.com/eng/makale/turkiye-de-engelli-istihdaminin-genel-gorunumu-isveren-gozuyle-engelli-istihdamini-artirma-konusunda-onerilen-politikalar>
- Mandell, C. J. ve Strain, P. S. (1991). An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. doi: 10.1016/0361-476X(78)90022-X
- Mertler, C. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among arizona teachers. *International Research in Higher Education*, 1(2), 34-45. doi: 10.5430/irhe.v1n2p34
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdersisi/issue/17207/179694>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_2006.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Nayır, F. ve Kepenekci, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. Erişim adresi: <https://www.eduscires.com/articles/classroom-teachers-views-on-the->

- Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 407138).
- Oflaz, M. (2018). *İş stresinin çalışan motivasyonu üzerine etkisi ve buna yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 515678).
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/352/2344>
- Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. ve Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1106335/>
- Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17197/179613>
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 265725).
- Osborne Jr, A. G. ve Dimattia, P. (1994). The IDEA's least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14. doi: 10.1177/001440299406100102
- Örücü, E. ve Kambur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13688/165661>
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez

Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 610808).

Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 146-153. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/11057879-Orgutlerde-motivasyon-ve-verimlilik-iliskisi.html>

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 23011).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 31 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 26184).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 5 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 26184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm>

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983, 15 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 18192).

Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 361-362. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15581/15581.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Özgönel, S. Ö. ve Girli, A. (2016) Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15, 286-298. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/25780/271870>

Özkan Ebcim, P. (2012). *Resmî ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 314112).

Özokçu, O. (2002). Kaynaştırma uygulamasının başarısında rol oynayan etmenler. *Çocuk Dergisi*, 33, 25-26. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/citations?user=_bVCrP0AAAAJ&hl=tr

Özsoy, B. (2016). *İşletmelerde ekonomik motivasyon uygulamalarının, çalışan personelin performansı üzerine etkileri ve Sabiha Gökçen havaalanı büro çalışanları örneği*

- (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 458757).
- Öztürk, H. (2002). *Hemşirelerin motivasyon düzeyleri ve performans düzeyleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 115615).
- Öztürk, Z. ve DüNDAR, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *Ç.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67. Erişim adresi: [http://iibfdergi.cumhuriyet.edu.tr/archive/Örgütsel motivasyon ve kamu Çalışanlarını motive eden faktörler.pdf](http://iibfdergi.cumhuriyet.edu.tr/archive/Örgütsel%20motivasyon%20ve%20kamu%20Çalışanlarını%20motive%20eden%20faktörler.pdf)
- Özürlüler Hakkında Kanun (Kanun no: 5378). Yayımlandığı Resmi Gazete tarih ve sayısı: 07.07.2005, 25868.
- Özyürek, M. (1994). *Özel eğitimde normalleştirme ve doğurguları*. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara.
- Özyürek, M. (2006). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survivalmanual: A Step by step guide to data analysis using SPSS*. Sydney: Allen&Unwin, Sabon by Bookhouse.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430711).
- Pavri, S. ve Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45, 8-14. doi: 10.1080/10459880109599808
- Rao, P. Subba. (2010). *Organisational Behaviour*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/147848/ogretmenlerin-is-motivasyonlari-farkli-degiskenler-acisinden-incelenmesi>
- Resmî Gazete. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Robbin Stephen P. Judge ve Timothy A. (2012). *Örgütsel davranış*. İnci E. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Sabancı, A. (1994). *Eğitim Yönetiminde çift yönlü iletişim, yönetilenleri motivasyon ve iş*

doyumu bakımından nasıl etkilemektedir? (Bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi).

Erişim

adresi:

<http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11616/1478/036482.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Saracel, N., Taşseven, Ö. ve Ay, N. (2015). İş motivasyonunun örgütsel stres üzerine etkisi: Banka çalışanları üzerine bir uygulama. *Social Sciences Research Journal*, 4(4), 12- 34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssrj/issue/22475/240412>

Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Sarı, H., Bektaş, M. ve Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 80-83. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/108041/>

Sarıhasan, İ. (2014). *Motivasyon teorileri ve motivasyon ile iş tatmini ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans bitirme projesi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context-the contributions of family, schools and culture*. New York: Pergamon Press.

Selen, U. (2009). *İşletmelerde motivasyon sistemi, araçları ve yardımcı öğeler; Ar-Ge şirketi örneği* (Yüksek lisans tezi, Namık Kemal Üniversitesi). Erişim adresi: <http://acikerisim.nku.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11776/514/0023545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Shapiro A. (2000). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. Newyork: Routledge Falmer.

Sivrikaya, T. (2022). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal kabul ve sosyal duygusal beceri algısı düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 197-212. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/71501/1098038>

Smith, M. B. (1968). Attitude change. In D. L. Sills (Eds.), *International encyclopedia of*

the social sciences (pp. 458-467). New York: The Macmillan Company and the Free Press.

Soodak, L. C. ve McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/>

Strain, P. ve Kerr, M. M. (1981). *Mainstreaming of children in schools. Research and programmatic issues*. New York: Academic Press Inc.

Sucuoglu, B. ve Kargin, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoglu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oezelegitimdergisi/issue/17196/179605>

Sucuoglu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Sucuoglu, B. ve Kargin, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kóltür Yayınları.

Sucuoglu, B. ve T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, Kargin teknikler*. İstanbul: Morpa Kóltür Yayınları.

şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özörlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 64108).

şahin A. (2010). *Kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin sosyalleşme sürecinde karşılaştığı sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263834).

şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 89440).

şahin, S. (2010). *Özel eğitimin tarihçesi*. B. Dönmez (Ed.). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz Yayınevi.

- Şenel, H. G. (1995). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 33-39. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17205/179671>
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (6. bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (ty.). *Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim sistemleri*. Erişim adresi:
<https://mebbis.meb.gov.tr/default.aspx>
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği (2005, 22 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 25883).
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010a). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. 03.01.2011, <http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf>.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/15/967807/dosyalar/2013_03/15105002_ozelegitimelkitabı.pdf adresinden 21.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206543).
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi* (İdari uzmanlık tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu). Erişim adresi:
<https://www.btk.gov.tr/uploads/thesis/motivasyon-kavramina-genel-bir-bakis-motivasyon-araclari-ve-bilgi-teknolojileri-ve-iletisim-kurumu-olceginde-bir-model-onerisi.PDF>

- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tekin, E. (1994). *The effects of exposure to information techniques on fourth grade children's social acceptance level of exceptionality* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 36386).
- Tekin, E. (2003). Etkili öğretim. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tekin, H. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Temel, F. Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin özel gereksinimlilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4777/65822>
- Temir, D. (2002). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 113339).
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi* (5. bs.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423231).
- Tuna, M. ve Türk, M. S. (2006). Kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 619-632. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61792/924145>
- Turgut, F. T. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210096).
- UNESCO (1984). *Population education in social studies: some sample lessons for the secondary level*. Bangkok. <http://www.unesco.org/ulis/en/> (Erişim tarihi: 21.01.2023).
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Erişim adresi:

<https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>

- Uysal, A. (2003, Kasım). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294452).
- Ünsar, S., İnan, A. ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30225/326348>
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C. ve van Oers, B. (2019). Why do children become rejected by their peers? A review of studies into the relationship between oral communicative competence and sociometric status in childhood. *Educational Psychology Review*, 31, 699-724. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09479-z>
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079- 1100. Erişim adresi: <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=7788>
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of student with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217-235. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/11220/11220.pdf?sequence=1>
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yalçın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-16. Erişim adresi:

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/24417/258789>

- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14(3), 167-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbd/issue/15922/167441>
- Yavuz, C. ve Bahtiyar-Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(40), 257-271. Erişim adresi: <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/2823>
- Yavuz, C. ve Karadeniz, B. C. (2009). Sınıf kredisinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 2(9), 507-519. Erişim adresi: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/sinif-retmenlernnn-motvasyonunun-tatmn-zerne-etks.pdf>
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626125>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yell, M. L. (1998). *The law and special education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 10, 175-183. doi: 10.24106/kefdergi.693440
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ yaşam doyumu ve depresyonun cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre etkileri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 451-474. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/349811544_Universite_Ogrencilerinde_Duyusal_Zeka_Yasam_Doyumu_ve_Depresyonun_Cinsiyet_ve_Sinif_Seviyelerine_Gore_Etkileri

- Yılmaz H. (1999). İşletmelerde takım çalışması yoluyla liderlik. *Standard Dergisi*, 38(185), 448. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61775/923553>
- Yılmaz, E. ve Günay, O. (2016, Kasım). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. I. International Academic Research Congress’inde sunulmuş bildiri. Antalya.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249917).
- Yılmaz, H. ve Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 118-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/49455/569593>
- YÖK (2018). *Bölümler hakkında genel bilgiler*. 21.01.2023. tarihinde, <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.
- Zigmond, N., Kloo, A. ve Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204. doi: 10.1080/09362830903231986

EKLER

Ek 1. İş Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni



Ek 2. T.C. Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Onayı

Etik Kurul ve Sayısı: 11.12.2021-81879



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

50

Sayı : E-60423333-050,99-83879
Konu : 02/04 Ayye ÜRÜN

11.12.2021

Sayın Ayye ÜRÜN

İlgili : Ayye ÜRÜN 12.11.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulunun 08.12.2021 tarihli ve 62 sayılı toplantısında alınan "04" nolu karar ile Ayye ÜRÜN'ün başvuruları uygun görülmediği ve karar ile ilgili olarak aşağıdaki bilgileri rica ederiz.

Bilgilerinizi rica ederiz.

Prof. Dr. Mehmet İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfalı)



KARAR

4. Ayye ÜRÜN'ün "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Ayye ÜRÜN'ün "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının Etik aşaması uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.



İletişim Kurumu: 0222 220 00 00 Sayı: 11121
Adres: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, 54080 Sakarya / Kocaeli
E-posta: iletisim@sakarya.edu.tr
Web: www.sakarya.edu.tr

Ek 3. T.C. Uşak Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 12.01.2022-96053 Evrak Tarih ve Sayısı:11.01.2022-E.40980453



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29425508-605.01-40980453
Konu : MEM'e Bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

11.01.2022

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 03/01/202 tarih ve 92987 sayılı yazımız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak *"Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleşme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması; *araştırma kapsamında ses kaydı yapılabilmesi için velî izin formu doldurtulması, çekimler esnasında okulda bir personelin gözetim amacıyla görevlendirilmesi ve çocukların psikolojik durumlarını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemesi* ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Ayşe ÜRÜN	Yüksek Lisans Öğrencisi	<i>"Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleşme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"</i>	03/01/2022 92987

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.meb.gov.tr/meh-diy>

Tel/Fax No : 0 (276) 280 65 24

Bilgi için : Burak ZEVİREK

E-Posta: ab44@meb.gov.tr

Uzman : Bülent ŞAHİN

Kayı Adresi : meb@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://mek.meb.gov.tr> Faks: 2762806524

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://mek.meb.gov.tr> adresinde 5c40-49c3-32c0-8114-b5a3 izni ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması: <https://turkiye.gov.tr/abd7ekf=87E18a0-B9882UNK53a6-9853> adresinden yapılabilir.

Ek 4. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu Örneği

T.C. Sakarya Üniversitesi
Etik Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Ayşe ÖRÖN tarafından yürütülen “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı “ilkokul 1.-4. sınıflarda tanıdık ya da tanımadık özel gereksinimli öğrencisi/öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine ilişkin sosyal kabul düzeyleri ile iş motivasyonu düzeyleri ve bunlar arasında ilişki durumunun belirlenmesidir”.Bu çalışma 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Uşak İl Merkez’indeki devlet okullarında çalışan ve sınıfta kaynaştırma /bütünleştirme öğrencisi bulunan 1-4. sınıf öğretmenleri üzerinde araştırmacı tarafından uygulanması planlanmaktadır.Sınıf öğretmenlerine “Sosyal Kabul ve İş Motivasyonu Anketleri” dağıtılıp kendilerinden bu formları gerçekçi ve samimi bir şekilde doldurmaları istenecektir.(Yaklaşık 40 dakika)Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 350 kişi katılacaktır.¹ Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyacınız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [] gmail adresi ve [] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının ²
Adı-Soyadı: _____
İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: _____ Telefon: _____
İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☒ Kabul ediyorum ☐ Kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:
Veli veya Vasisinin
Adı-Soyadı: _____
İmzası: _____
Araştırmacının
Adı-Soyadı:Ayşe ÖRÖN
İmzası: _____

Şahidin:³
Adı-Soyadı: _____
İmzası: _____

Ek 5. T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Anket onay Formu

		T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANKET ONAY FORMU		Sayfa : 1/1
Öğrencinin				
Adı Soyadı	AYŞE ÖRÜN			
Öğrenci Numarası	[REDACTED]			
Enstitü Anabilim Dalı	TEMEL EĞİTİM			
Enstitü Bilim Dalı	SINIF EĞİTİMİ			
Öğretim Yılı	2021/ 2022			
Programı	SINIF EĞİTİMİ			
Programı	Yüksek Lisans Programı			
E-Posta	[REDACTED]			
Tel No	[REDACTED]			
Anket Konusu	Sosyal Kabul Düzeyi ve İş Motivasyon Ölçeği			
ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR				
Uyak. İl'nde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine ölçekler uygulanacaktır.				
Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmektedir. Bilgilerinize arz olunur.				
UYGUNDUR  Prof. Dr. Rüçhan YEĞİL 2022		UYGUNDUR  Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ 2022		



Ek 6. Anket Ve Araştırma İzin Komisyonu Araştırma Ön İnceleme Formu

EK-2

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Ayşe ÜRÜN
Kurumu/Üniversitesi : Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Yazı İşleri Birimi
İletişim Bilgisi :
Konu : Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleşme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Başvuru Tarihi : 03.01.2022
Veri Toplama Araçları :

MEB-07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevî değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerle suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ilâ eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilişkisi açısından;	✓		



Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Ceyhan UZUN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCİ ARIKAN	✓		
Üye	İbrahim KARADEDE	✓		

SOSYAL KABUL DÜZEYİ ve İŞ MOTİVASYONU ANKETİ

Değerli meslektaşım,

Bu anket, “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda sosyal kabul düzeyi ve iş motivasyonu düzeyinizi yansıtacak iki grup altında toplanmış maddelere yer verilmiştir.

Sizden istenilen bu sorulara ne düzeyde katıldığınızı ilgili maddenin seçenek bölgesine “X” işareti koyarak belirtmenizdir. Sonuçlar, yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Soruları tam olarak doldurmanız ve gerçek değerlendirmeleri yansıtmayı, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ayşe ÜRÜN
Öğretmen/YL Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Yaşınız (Lütfen yazınız) : ...
3. Medeni Durumunuz : () Evli () Bekar () Boşanmış ya da ayrı yaşamaya
4. Çocuk Sahibi Olma Durumunuz : () Çocuğum yok () 1 Çocuk () 2 Çocuk () 3 ve daha fazla
5. Meslekteki kıdem yılınız (Lütfen belirtiniz): yıl
6. Eğitim Verdiğiniz Sınıf Düzeyi : () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf
7. Yakın akrabalarınız, komşularınız arasında ya da ailenizde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci var mı?
() Evet () Hayır
8. Daha önce Kaynaştırma öğrencileri konusunda eğitim alma durumunuz:
() Kaynaştırma konulu eğitimi almadım
() Lisans düzeyinde ders olarak aldım.
() Hizmet içi eğitim semineri kapsamında eğitim aldım.
() Diğer (lütfen yazınız):

Ek 8. Sosyal Kabul Ölçeği

SOSYAL KABUL ANKETİ

Lütfen, aşağıdaki maddelerde belirtilen düşüncelere katılma düzeyinizi şu seçeneklere göre kodlayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
..... Madde	1	2	3	4	5
.....					

	SOSYAL KABUL DÜZEYİ İLE İLGİLİ MADDELER	Katılma Düzeyi				
1-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf içerisinde önemli disiplin sorunlarına neden oluyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, sınıf öğretmeninin zaman yönetimini olumsuz etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle iletişim kurmada çok zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, mesleğimden soğumama neden olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin tepkilerinin nedenlerini anlamakta zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri akranlarının öğrenmelerini olumsuz etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf öğretmeni için ekstra iş yüküdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, eğitimin etkililiğini düşürür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf yönetimini olumsuz yönde etkiliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri sınıfta bulunmasını istemediğim öğrencilerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine tanınan imtiyazlar, akranlarını olumsuz etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin, genel eğitim sınıfı problemleri davranış sergileme ihtimalleri yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13-	Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulaması, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin akademik başarısını olumsuz etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, akranları tarafından “farklı” olarak etiketlenen kişilerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sınıfta yaşadığı güçlükler karşısındaki duygu/durum değişimlerini fark ettiğimde gecikmeden gerekli tedbirleri alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinde (teneffüslerde), akranlarıyla birlikte etkileşimde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	bulunmaları için özel önlemler alırım.					
17-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin neler yapabileceklerini fark edebilmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sınıf içi performanslarını desteklemeye özel önem veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ve akran gruplarının ortak benimsedikleri bir sınıf iklimi oluşturmaya özel gayret gösteriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin yaşadıkları yetersizlikler karşısında hangi yöntemleri tercih etmeleri gerektiği konusunda özel olarak bilgilendirme yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri sevgiye ve ilgiye akranlarına nazaran daha fazla ihtiyaç duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri, sınıf öğretmenlerine sunulan birer kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi deneyimi kazanma fırsatıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıf öğretmenin sınıf yönetimi becerisini geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile birlikte eğitim almak, akranların akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik değerlendirme uyarlamalarının yapılması olağan ve gerekli bir durumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, diğer öğrencilerde bireysel farklılıkların zenginlik olduğu algısını destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı, sınıftaki akranlarının sosyal becerilerini (yardımlaşma, iyilikseverlik vb.) geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin varlığı sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi/öğrencileri sınıfta değilken özel gereksinim durumlarına ilişkin diğer öğrencilere empati etkinlikleri yaptırırım (Akranın gözünün bağlanıp hareket etmesini istemek gibi.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi/öğrencileri sınıfta değilken diğer öğrencilere özel gereksinim durumuna ilişkin bilgilendirici oyun etkinlikleri yaptırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi/öğrencilerinin ders sürecinde hiçbir şey yapmadan boşta kalmamaları için gerçekleştirebilecekleri görevler (tahtayı silme vb.) veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32-	Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin/öğrencilerinin başarılı olmaları için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 9. İş Motivasyon Ölçeği

İŞ MOTİVASYONU ANKETİ

Lütfen, aşağıdaki maddeleri şu seçenekler çerçevesinde kodlayınız.

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım/ Kısmen memnunum	Memnunum	Çok memnunum
..... Madde	1	2	3	4	5

Maddeler		Memnuniyet Düzeyi				
1	Bu kurumda çalışıyor olmaktan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Arkadaşlarımla olan uyumundan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Ek ücret sisteminden	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Kurumun bana sağladığı kazançtan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Yöneticiler arasındaki uyumdan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Mesleki eğitim ve gelişme imkânlarından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Ekip çalışmasına verilen önemden	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Verilen sorumluluk miktarından	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yapılan sosyal aktivitelerden	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)