



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKULLARDA UYGULANAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ
EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**HÜLYA ŞENGÜN
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ**

KIRIKKALE-2022

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKOKULLARDA UYGULANAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ
EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

HÜLYA ŞENGÜN
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ

KIRIKKALE-2022

Hülya ŞENGÜN tarafından hazırlanan “İLKOKULLARDA UYGULANAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Veli TOPTAŞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Başkan: Prof. Dr. Emre ÜNAL

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Üye: Doç. Dr. Mehmet KATRANCI

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvanı Adı SOYADI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

.....

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- o Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- o Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- o Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- o Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- o Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Hülya ŞENGÜN
(Tarih)

ÖZET

İLKOKULLARDA UYGULANAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Veli TOPTAŞ

Ocak 2022, 121 sayfa

Özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilere yönelik farklı yöntemler ve eğitim programlarının uygulanması, istenilen becerilerin kazandırılması ve bu bireylerin topluma uyum sağlaması süreci olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitimi ise akranlarına göre belirgin düzeyde farklılık gösteren öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte aynı ortamda eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarısı ekip çalışmasıyla mümkün olmaktadır. Bu kapsamda, okul yöneticilerine, öğretmenlere, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM), rehber öğretmenlere/psikolojik danışmanlara, kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerine, normal gelişim gösteren öğrencilere ve onların ailelerine önemli görevler düşmektedir. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili; Çankaya, Mamak ve Altındağ ilçelerindeki resmi ilkokullar arasından tesadüfî yöntemle seçilen ilkokullardaki sınıf ve branş öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenerek kaynaştırma eğitimi uygulamalarının daha verimli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırmada, ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; yaş, medeni durum, öğrenim durumu, ailesinde engelli birey olup olmama, ailesinde engelli birey varsa engel türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Buna karşın cinsiyet, branş, sınıf mevcudu, bulunduğu ilçe, kıdem yılı, kaynaştırma eğitimi uygulama süresi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitimi alıp almamasına, BEP eğitimi aldığı okulunda BEP geliştirme birimi bulunup bulunmamasına, BEP ile ilgili yeterlilik düzeyi, BEP hazırlarken çalıştığı okuldaki rehber öğretmen/psikolojik danışmandan, özel eğitim öğretmeninden, BEP geliştirme biriminden, okul idaresinden, RAM'dan, öğrenci velisinden destek alıp almamasına, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıp inanmamasına, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi isteyip istememelerine, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına ve kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türlerine göre ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Özel gereksinimli öğrenci

ABSTRACT

EXAMINATION OF TEACHER'S OPINIONS ON THE INDIVIDUALISED EDUCATION PROGRAM IMPLEMENTED IN PRIMARY SCHOOLS

Kırıkkale University

Institute of Social Sciences

Department of Classroom Education, Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Veli TOPTAŞ

January 2022, 121 pages

Special education is expressed as the application of different methods and education programs for students with special needs, the acquisition of the desired skills and the adaptation of these individuals to the society. Inclusive education is defined as students who differ significantly from their peers and receive education in the same environment with students with normal development in line with their needs. The importance of inclusive education is increasing day by day. The success of inclusive education is possible with teamwork. In this context, school administrators, teachers, Guidance and Research Centers (RAM), guidance teachers/psychological counselors, parents of mainstreaming students, students with normal development and their families have important duties. This research was conducted in Ankara province in the fall semester of the 2020-2021 academic year; It was carried out with the participation of class and branch teachers in primary schools randomly selected from among the official primary schools in Çankaya, Mamak and Altındağ districts. In this research, it is aimed to determine the opinions of teachers about inclusive education practices and to make inclusive education practices more efficient. In the research, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. The data of the study were collected using the "Personal Information Form" and the "Scale for Determining Teachers' Views on Inclusive Education". Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used in the analysis of the data. In the research, when the opinions of class and branch teachers working in primary schools are examined; It was observed that there was no significant difference according to the variables of age, marital status, education level, whether there is a disabled person in the family, and if there is a disabled person in the family. On the other hand, gender, branch, class size, district, year of seniority, duration of inclusive education, whether or not he received Individualized Education Program (IEP), whether there is an IEP development unit in the school where he received IEP education, the level of proficiency related to IEP, the level of proficiency in the school where he worked while preparing IEP Whether or not they get support from the guidance teacher/psychological counselor, special education teacher, IEP development unit, school administration, RAM, and the parents of the students, whether teachers believe inclusive education is an effective education, whether teachers want inclusive students in their classrooms, whether there are inclusive students in their classes and It was observed that there was a significant difference in some sub-dimensions of the scale according to the disability types of mainstreaming students.

Key Words: Special education, Inclusive education, Student with special needs.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında, ilkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu araştırma fikrinin oluşmasında ve araştırmanın uygulanmasında değerli zamanlarını ayırarak görüşlerini benimle paylaşan değerli meslektaşlarıma, araştırmalarıyla bana yol gösteren tüm araştırmacılara, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman desteğini yanında hissettiğim eşime, çocuklarıma, yüksek lisans eğitimim süresince desteğini sürekli yanında hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Veli TOPTAŞ'a, Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya, değerli tüm Hocalarıma ve Prof. Dr. Emre ÜNAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Hülya ŞENGÜN

Ocak-2022 / KIRIKKALE

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Özel Eğitim	9
2.1.1. Özel Eğitimin Tarihsel Süreci.....	9
2.1.2. Özel Eğitimin Yasal Dayanakları	11
2.1.3. Özel Eğitimin Amaçları	12
2.1.4. Özel Eğitimin Temel İlkeleri	12
2.2. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama.....	13
2.3. Eğitim Planı.....	14

2.4. Başarının Değerlendirilmesi	14
2.5. Okul ve Kurumların Sorumlulukları	15
2.6. Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları	15
2.7. Aile Eğitimi.....	15
2.8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP).....	16
2.8.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Birimi	16
2.8.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Biriminin Görevleri	16
2.9. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi.....	17
2.10. Diğer Ülkelerde Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi.....	18
2.11. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları	19
2.11.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi.....	20
2.11.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi.....	21
2.11.3. Tersine Kaynaştırma Eğitimi	21
2.11.4. Destek Eğitim Odası	21
2.11.5. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni.....	22
2.12. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Yararları.....	23
2.12.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları	23
2.12.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları	23
2.12.3. Öğretmenlere Yararları	24
2.12.4. Ebeveynlere Yararları	24
2.13. Kaynaştırma Eğitiminde Başarının Sağlanmasında Rol Oynayan Faktörler	24
2.13.1. Okul İdaresine Düşen Görevler	25
2.13.2. Öğretmenlere Düşen Görevler	25
2.13.3. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Desteği	27
2.14. İlgili Araştırmalar.....	28
2.14.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
2.14.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	39
YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.3.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği..	44
3.5. Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
BULGULAR.....	47
4.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar.....	47
4.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutumları, Uygulamaların Kişilere Etkileri.....	48
4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar	49
4.4. Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşleri	49
4.5. Yaşa Göre Öğretmen Görüşleri.....	50
4.6. Medeni Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri	51
4.7. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri	52
4.8. Ailesinde Engelli Birey Varsa Engel Türüne Göre Öğretmen Görüşleri.....	52
4.9. Branşa Göre Öğretmen Görüşleri.....	53
4.10. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Görüşleri	54
4.11. İlçeye Göre Öğretmen Görüşleri	55
4.12. Kıdeme Göre Öğretmen Görüşleri	56
4.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Yılına Göre Öğretmen Görüşleri.....	57
4.14. BEP Eğitimi Alıp Almamasına Göre Öğretmen Görüşleri	58
4.15. BEP Eğitimini Aldıkları Yere Göre Öğretmen Görüşleri.....	58
4.16. BEP Geliştirme Birimi Bulunup Bulunmamasına Göre Öğretmen Görüşleri ..	59

4.18. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmandan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	61
4.19. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Özel Eğitim Öğretmeninden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	62
4.20. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki BEP Geliştirme Biriminden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	63
4.21. BEP Hazırlarken Okul İdaresinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	64
4.22. BEP Hazırlarken RAM'dan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri .	65
4.23. BEP Hazırlarken Öğrenci Velisinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	65
4.24. Kaynaştırma Eğitiminin Etkili Bir Eğitim Olduğuna İnanıp İnanmamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	66
4.25. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi İsteme Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri	67
4.26. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşleri	68
4.27. Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Öğretmen Görüşleri	69
4.28. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İlave Etmek İstedikleri Düşünceleri.....	70
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	73
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	73
5.1.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutumları, Uygulamaların Kişilere Etkilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.4. Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
5.1.5. Yaşa Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	76
5.1.6. Medeni Duruma Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	76

5.1.7. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	77
5.1.8. Ailesinde Engelli Birey Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	77
5.1.9. Branşa Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.1.10. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma....	78
5.1.11. İlçeye Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	79
5.1.12. Kıdeme Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	79
5.1.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Yılına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	80
5.1.14. BEP Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.1.15. BEP Eğitimi Aldıkları Yere Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	81
5.1.16. BEP Geliştirme Birimi Bulunup Bulunmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	82
5.1.17. BEP Düzeyine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma....	83
5.1.18. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki Rehberlik Öğretmeni/Psikolojik Danışmandan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
5.1.19. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki Özel Eğitim Öğretmeninden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
5.1.20. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki BEP Geliştirme Biriminden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
5.1.21. BEP Hazırlarken Okul İdaresinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.1.22. BEP Hazırlarken RAM'dan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.1.23. BEP Hazırlarken Öğrenci Velisinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.1.24. Kaynaştırma Eğitiminin Etkili Bir Eğitim Olduğuna İnanılıp İnanılmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma ...	86
5.1.25. Öğretmenlerin Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi İsteyip İstememelerine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	86

5.1.26. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	86
5.1.27. Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türüne Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	87
5.1.28. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin İlave Etmek İstedikleri Düşüncelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	87
5.2. Öneriler	90
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	90
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	109
Ek-1. Anket İzin Onayı	109
Ek-2. Etik İzin onayı	111
Ek 3. Özlem Cankaya Ölçek İzni.....	112
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu	113
ÖZGEÇMİŞ	121

TABLÖLAR LİSTESİ

3.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	40
3.2. Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıf Mevcutları.....	41
3.3. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Deneyimi	42
3.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitimi aldınız mı?	42
3.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitimi aldıysanız nereden aldınız?.....	42
3.6. Okullarda Kaynaştırma Eğitiminde Destek Alınan Birimler.....	43
3.7. Öğretmenlerin BEP Hazırlama Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri.....	44
4.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar	47
4.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutumları, Uygulamaların Kişilere Etkileri.....	48
4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar.....	49
4.4. Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşleri	49
4.5. Yaşa Göre Öğretmen Görüşleri	50
4.6. Medeni Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri.....	51
4.7. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri.....	52
4.8. Ailesinde Engelli Birey Varsa Engel Türüne Göre Öğretmen Görüşleri	52
4.9. Branşa Göre Öğretmen Görüşleri	53
4.10. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Görüşleri.....	54
4.11. İlçeye Göre Öğretmen Görüşleri	55
4.12. Kıdeme Göre Öğretmen Görüşleri.....	56
4.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Yılına Göre Öğretmen Görüşleri	57
4.14. BEP Eğitimi Alıp Almamasına Göre Öğretmen Görüşleri.....	58
4.15. BEP Eğitimi Aldıkları Yere Göre Öğretmen Görüşleri.....	58
4.16. BEP Geliştirme Birimi Bulunup Bulunmamasına Göre Öğretmen Görüşleri	59
4.17. BEP Düzeyine Göre Öğretmen Görüşleri.....	60
4.18. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmandan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	61
4.19. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Özel Eğitim Öğretmeninden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	62
4.20. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki BEP Geliştirme Biriminden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	63
4.21. BEP Hazırlarken Okul İdaresinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	64

4.22. BEP Hazırlarken RAM'dan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	65
4.23. BEP Hazırlarken Öğrenci Velisinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	65
4.24. Kaynaştırma Eğitiminin Etkili Bir Eğitim Olduğuna İnanıp İnanmamalarına Göre Öğretmen Görüşleri	66
4.25. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi İsteme Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri	67
4.26. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşleri	68
4.27. Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Öğretmen Görüşleri	69
4.28. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İlave Etmek İstedikleri Düşünceleri.....	70
4.29. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	71

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt	Aktaran (lar)
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Çev.	Çeviren (ler)
KBF	Kişisel Bilgi Formu
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde giriş kısmına, problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

Bireyler bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerine yönelik bir takım bilgi ve becerileri eğitim yoluyla kazanmaktadırlar. Bireylerin amaca yönelik davranış değişiklikleri de eğitim yoluyla gerçekleşmektedir (Akyüz, 2015). Engelli bireyler akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedirler. Özel gereksinimli bireyler, geçmişte sürekli dışlanmış, insanlar tarafından kabul görmemiş ve ayrımcılık yaşamışlardır. Engelli bireylerin topluma hazırlanması ve toplumsal hayata uyumu eğitim yoluyla mümkün olmaktadır (Yüksel, 2019). 1982 Anayasa'sının 42. Maddesi'nde, “Kimse, *eğitim ve öğrenim* hakkında yoksun bırakılamaz.” ifadesiyle eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, fırsat eşitliği ilkesiyle özel gereksinimli bireylerin de diğer bireyler gibi eğitim hizmetlerinden yararlanmalarına fırsat sunmaktadır. Bireyleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda topluma kazandırabilmek nitelikli eğitim ile mümkün olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin de bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde özel gereksinimli bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişmeleri sağlanarak topluma kazandırılmaları mümkün olabilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Engelli bireylerin, toplum içerisinde bağımsız yaşayabilmeleri için bir takım bilgi ve becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. Özel gereksinimli bireyler, bu bilgi ve becerileri uygun eğitim ortamı ile kazanabilmektedirler. Engelli bireyler aldıkları eğitim yoluyla topluma uyum sağlamaktadırlar (Gözün ve Yıkmış, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim hizmetlerinden yararlanmaları “*en az kısıtlayıcı eğitim ortamı*” ile mümkün olmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadırlar (Cankaya ve Korkmaz, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almaları fikri zamanla kabul görmüş ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi tüm dünyada ve Türkiye’de benimsenerek yaygınlaşmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, tüm

kademelerdeki örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişim düzeyleri göz önüne alınarak uygulanmaktadır (Üzümcü, 2018). Engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim hizmetlerinden yararlanmaları iletişim ve etkileşim ile sağlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler iletişim ve etkileşim yoluyla sosyal becerilerini de geliştirmektedirler (Güven ve Aydın, 2007).

1.1. Problem Durumu

Engelli bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri için ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli eğitim almaları gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin de toplum içerisinde bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri, onların topluma uyum sağlamaları ve toplumun bir parçası haline gelmeleri için uygulanan eğitim süreci kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi olarak ifade edilmektedir. Engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almaları fikri kaynaştırma eğitiminin benimsenmesini sağlamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eşit eğitim imkânlarından yararlanmaları en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ile mümkün olmaktadır. Öğrenciler, hafta içinde günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Öğrencileri, okulda derslerine giren sınıf ve branş öğretmenleri gün içerisinde gözlemlemektedirler. Bu nedenle öğretmenler, öğrenciler hakkında en doğru ve güvenilir bilgiye sahiptirler. Öğretmenlerin akranlarına göre belirgin bir düzeyde farklılık gösteren öğrencileri tespit ederek gerekli yönlendirmeleri yapmaları gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin tespit edilmesi, yönlendirilmesi ve kaynaştırma eğitiminin uygulanması sürecinde aktif rol oynamaktadırlar. Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Cankaya, 2010).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Örneğin, kaynaştırma/bütünleştirme mevzuatını takip etme ve mevzuatı uygulama, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma vb. Öğretmenlerin özel gereksinimli olabilecek öğrencileri gerekli kurumlara yönlendirme, öğrencinin ihtiyacına yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim sürecini uygulama, gerekli kurum ve kişilerden destek alma, uygun eğitim ortamını oluşturma, materyal bulma ve

oluşturma, gerekli kaynakları kullanma ve eğitim sürecini değerlendirme konularında da gereken yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Buna karşın, şretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli düzeyde olumlu görüşlere sahip olmadıkları görülmektedir (Demir ve Açar, 2011; Gzn ve Yıkımış, 2004). İzci'nin (2004) yaptığı araştırmada da şretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere sunacakları eğitim hizmetinde ve kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Özel eğitim alanındaki gelişmelerin sonucunda, günümüzde özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması fikri kaynaştırma eğitimini yaygın hale getirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları nitelikli kaynaştırma eğitimiyle mümkün olmaktadır (Artiles ve Dyson, 2005; Singh, 2009). Araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminde şretmenlerin rolünün önemli olduğu görülmektedir. Orel, Zerey ve Tret (2004) araştırmalarında, kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için sınıf şretmenleri ve okul personelinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarının gerekliliğine inanmaları, bu konuda çaba sarf etmeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna varmışlardır. şretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli düzeyde olumlu görüşlere sahip olmadıkları görülmektedir (Demir ve Açar, 2011; Gzn ve Yıkımış, 2004). Yapılan araştırmalardan, kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları ile ilgili birçok sorun yaşandığı anlaşılmaktadır. şretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine yönelik görüş, düşünce ve tutumlarının kaynaştırma eğitimindeki başarıyı etkilediği düşünülmektedir. şretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, şretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğu, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında eksikliklerinin bulunduğu ve kaynaştırma eğitiminin faydalı olmadığına inandıklarına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür (Uysal, 1995). Chi- hung Leung ve Kit- ying Mak'ın (2010) araştırmasında da kaynaştırma eğitimi uygulanılan okullardaki şretmenlerin

çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın problemi, ilkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu kapsamda araştırmada, ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları sırasında yaşanan problemlerin saptanması, eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken durumların belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırmada, MEB'e bağlı ilkokullardaki sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında görüşleri; durumlar, tutum ve etkiler ile ilave durumlar boyutlarında incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin BEP uygulamaları hakkındaki görüşleri;

- Cinsiyete göre,
- Yaşa göre,
- Medeni duruma göre,
- Ailesinde engelli birey olup olmamasına göre,
- Ailesinde engelli birey varsa engel türüne göre,
- Branşa göre,
- Sınıf mevcuduna göre,
- Görev yaptığı ilçeye göre,
- Mesleki kıdemine göre,
- Kaynaştırma eğitimi uygulama yılına göre,
- BEP eğitimi alıp almamasına göre,
- BEP eğitimi aldıkları yere göre,
- BEP uygulama düzeyine göre,
- BEP hazırlarken çalıştığı okuldaki rehber öğretmen/psikolojik danışmandan destek alıp almamasına göre,

- BEP hazırlarken çalıştığı okuldaki özel eğitim öğretmeninden destek alıp almamasına göre,
- BEP hazırlarken çalıştığı okuldaki BEP Geliştirme Biriminden destek alıp almamasına göre,
- BEP hazırlarken çalıştığı okuldaki okul idaresinden destek alıp almamasına göre,
- BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamasına göre,
- BEP hazırlarken öğrenci velisinden destek alıp almamasına göre,
- Kaynaştırma eğitiminin etkili olduğuna inanıp inanmamasına göre,
- Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi isteyip istememelerine göre,
- Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre,
- Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi varsa engel türüne göre, durumlar, tutumlar ve etkiler boyutunda anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2018-2019 verilerine göre, Türkiye'de 398.815 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2018-2019 verilerine göre, ilkokullarda 115.556 öğrenci, kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanmaktadır. Geçmiş yılların istatistiki bilgilerine bakıldığında, özel gereksinimli öğrenci sayılarının gün geçtikçe arttığı görülmektedir (MEB, 2019). Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri kapsamında, 1739 sayılı Kanun'un 8. maddesine göre, özel gereksinimli çocukların yetiştirilmesi için gerekli tedbirlere ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 1997).

Genel eğitim içerisinde, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları, kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte aynı ortamda eğitim almaktadırlar. Özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencileri kendilerine rol model almakta onlarla etkileşime girmektedirler. Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin hem davranışlarına hem de akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin topluma kazandırılmalarında BEP uygulamalarının çok önemli bir yeri bulunmaktadır. BEP

uygulamalarını gerçekleştirecek olan öğretmenlerin BEP konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmaları eğitimin kalitesini arttırmaktadır.

Genel olarak, araştırma konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Milli Eğitim sisteminde; tüm öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda en üst düzeyde eğitim almaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla, BEP uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri alınarak eksikliklerin belirlenmesi ve bu doğrultuda uygulamaların daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir. Araştırmanın bu nedenle önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki Çankaya, Mamak ve Altındağ ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur.
- Kişisel Bilgi Formu ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği'nde bulunan sorularla sınırlı tutulmuştur.

1.6. Varsayımlar

- a. Araştırmada, öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.
- b. Kişisel Bilgi Formu ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği'nin öğretmenlerin BEP uygulamaları hakkındaki görüşlerini doğru olarak yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Engelli: Doğuştan ya da doğum sonrası kaza veya hastalık sonucu bedensel, zihinsel, duygusal veya sosyal yönden eksikliklere sahip olmaları nedeniyle topluma uyum sağlamakta sorun yaşayan bireylerdir (Yüksel, 2019).

Özel gereksinimli birey: Özel gereksinimli birey, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'da (1997), çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri

açısından akranlarından belirgin düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey olarak açıklanmaktadır.

Özel eğitim: Öğrencilerin yetersizliği veya üstünlüğü bulunan alanlarına yönelik uygulanan destek eğitim hizmetleridir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008). Akranlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı farklılık gösteren öğrencilere, eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamaya yönelik, alanında uzman kişiler tarafından uygun ortamda eğitim programlarının uygulandığı eğitim sürecidir (MEB, 2018).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi: Özel gereksinimli öğrencilere, tüm derece ve kademelerde, iletişim içerisinde olmaları ve eğitim amaçlarının kazandırılması hedefiyle akranlarıyla birlikte tam veya yarı zamanlı genel eğitim sınıflarında destek eğitimi ile birlikte verilen eğitim hizmetidir (MEB, 2018).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, özel eğitimin tarihsel sürecine, özel eğitimin amaçlarına, özel eğitimin temel ilkelerine, eğitsel değerlendirme ve tanılamaya, BEP'e, BEP Geliştirme Birimine, BEP Geliştirme Biriminin görevlerine, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına, tam zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulamalarına, yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulamalarına, tersine kaynaştırma eğitimi uygulamalarına, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yararlarına ve araştırılan konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim, akranlarına göre bireysel ve gelişim özellikleriyle eğitim yeterliliği bakımından anlamlı farklılıklar gösteren bireylerin hem eğitim hem de sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik eğitim programlarının bu alanda yetiştirilmiş personel tarafından uygun ortamlarda uygulanan eğitim sürecidir (MEB, 2018). Özel eğitim, yetersizliğe sahip bireylere sunulan eğitim hizmetidir. Özel eğitim; eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle bireye özgü öğrencilerin ilgi, yetenekleri doğrultusunda hazırlanan eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireyler, zihinsel, sosyal, fiziksel ve duygusal yönlerden birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, özel eğitim sürecinin de birbirinden bağımsız ve bireye özgü olmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin farklılıkları doğrultusunda ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine yönelik eğitim alabilmeleri özel eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin kapasitelerinin en üst seviyesinde eğitim hizmetlerinden yararlanmaları özel eğitim hizmetleri ile mümkün olmaktadır (Salend, 2005).

2.1.1. Özel Eğitimin Tarihsel Süreci

Geçmişten günümüze bakıldığında, toplumlarda engelli doğan ya da daha sonra engelli olan bireylere karşı bakış açılarının değiştiği görülmektedir. Gelişmemiş toplumlarda savaşıma ve avlanma önemli görüldüğü için bireylerin sağlıklı olması da önemli görülmekteydi. Engelli olan bireyler toplum tarafından istenmemekte, dışlanmakta ve hatta yaşam hakları bile ellerinden alınmaktaydı. Zamanla toplumların

engelli bireylere karşı bakış açıları değişmeye başlamıştır. Japonya, bu konuda öncülüğü çekmiştir. Japonlar, görme engelli bireyleri bir araya getirerek tarihlerini ezberlenmelerini sağlamışlar; böylece engelli bireyler tarihlerini kuşaktan kuşağa aktarabilmişlerdir. Japonya'dan sonra Hindistan da engelli bireylere karşı duyarlı olunması gerektiğini savunmuştur. Mısır ve İbraniler de Hintlilerle aynı görüşü desteklemişlerdir. Japonya ve Hindistan'da engelli bireylerin ortadan kaldırılması yasalarla yasaklanmıştır. Medeniyet ilerledikçe engelli bireylere yönelik bakış açısı olumlu yönde ilerlemiştir. Ancak engelli bireylerin toplum tarafından kabul görmesi istenilen düzeye erişememiştir. Toplumlardaki değişmeler, ilerlemeler, dini olguların yayılması ve tek tanrılı din inancıyla birlikte 17. yüzyılda engelli bireyler toplumda kabul görmeye başlamışlardır. Bütün bu gelişmelerin sonucunda, özel gereksinimli bireylerin de eğitim alabilmeleri düşüncesiyle ABD ve Fransa'da engel türlerine uygun yatılı özel eğitim okulları açılmıştır (Enç, 2005).

Türkiye'de engelli bireylerin eğitimi düşüncesi Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Enderun Mekteplerinde üstün zekâlı çocukların eğitim alması fikri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Grati Efendi, 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi içerisinde işitme ve görme engelli öğrenciler için sınıf açmıştır. Sonraki yıllarda açılan sınıflar kapatılarak engelli öğrenciler için okul açılmıştır. Açılan okulda eğitim kısa süre devam etmiş olup 1912 tarihinde okul kapatılmıştır (Güven, 2003) (akt. Uçar, 2014). Türkiye'de ilk kez 1921'de İzmir'de "Özel Sağırılar-Körler Okulu" açılmıştır. Bu okul, 1950 tarihine kadar eğitim hizmeti sunmuştur (Akçamete ve Kaner, 1999).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitim seferberliği başlamış olup eğitime verilen önem artmıştır. Eğitimde bireylere fırsat eşitliği imkânı verilerek cinsiyet ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Buna karşın, ülkenin yaşadığı zorluklar nedeniyle özel gereksinimli öğrenciler için yeterince bir yol kat edilememiştir. 1950 yılına kadar özel gereksinimli öğrencilerin hasta olarak düşünölmeleri sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerine eğitimleri önemsenmemiştir (Özyürek, 2004). 1950 yılından itibaren özel gereksinimli öğrencilerin eğitime daha çok önem verilmiştir. Önceleri, özel eğitimin planlanması ve uygulanması Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı iken sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'na devri gerçekleşmiştir (Akçamete ve Kaner, 1999).

6972 sayılı yasayla, "Ankara Körler Okulu" ve "Yetiştirme Yurdu" açılmıştır. 1955'te Ankara'da ilk zihinsel engelliler sınıfı açılmıştır. 1960'dan sonra özel eğitim alanında, planlama, mevzuat ve personel yetiştirmede gelişmeler yaşanmıştır. Özel eğitim

alanındaki bu gelişmeler, Milli Eğitim kapsamına alınmıştır. Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda komiteler oluşturularak özel eğitimin planlanmasına başlanmıştır. Diğer ülkelerde yaşanan gelişmeler sonucunda, Türkiye'de de ayrı okul ve özel sınıf uygulamasına geçilmiştir (Enç, 2005).

1980'de kurulan Özel Eğitim Genel Müdürlüğü; 1982'de Daire Başkanlığına, 1983 yılında da Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. 1983'te, "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" çıkarılmıştır. Bu kanunda, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin nasıl yetiştirileceğine ilişkin unsurlar belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrenci sayısının her geçen gün artmasıyla 30.04.1992 tarihinde "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (MEB, 2008). 06.06.1997 tarihinde yayımlanan Kanun Hükmünde Kararnameyle özel eğitimin esasları belirlenmiş olup özel eğitim ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı görevlendirilmiştir. 07.07.2018'de de "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" (OEHY) yayımlanmıştır. Yayımlanan yönetmelikte özel eğitimin amacı, kapsamı, dayanağı, tanımı, temel ilkeleri, eğitsel değerlendirme ve tanılama, eğitimin planlanması, yönlendirme, yerleştirme, izleme, kurum ve kişilerin görevlerine yer verilmiştir (MEB, 2018).

2.1.2. Özel Eğitimin Yasal Dayanakları

Eğitimin en temel amacı, öğrencileri topluma kazandırmak ve geleceğe hazırlamaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin topluma kazandırılabilmesi, öğrencilerin ihtiyaçları ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmeleri ile mümkün olmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda eğitilmeleri, mesleğe yönlendirilmeleri ve topluma uyum sağlamaları için kanunlar ve yönetmelikler çıkarılmıştır. 1961'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda, bedensel, zihinsel ve sosyal yönden engelli olan ilköğretim çağındaki öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği belirtilmiştir. 1973'teki 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise özel gereksinimli öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır (Özaksoy ve Zihni, 2001).

1983 tarihindeki 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunuyla özel eğitim yasal olarak kabul edilmiştir. 13-15 Mayıs 1991'de 1. Özel Eğitim Konseyi toplanarak özel eğitime ait sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Özel eğitim alanında yapılan bu konseyle Türkiye'deki özel eğitim uygulamaları ile ilgili kapsamlı

kararlar alınmıştır. 6 Haziran 1997 tarihinde de 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Bu kararnameyle Türkiye genelinde özel eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması ve en üst düzeyde verim elde edilmesi amaçlanmıştır. Kararnamede özel gereksinimli öğrencilerin tanınması ve değerlendirilmesine, ihtiyaçlarına yönelik eğitime yönlendirilmesine, öğrencilerin eğitim sürecine dâhil edilmesine, özel gereksinimli öğrencilere erken çocukluk döneminden başlayarak ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğrenim ve yaygın eğitim imkânlarının sağlanmasına, BEP uygulamaları ve değerlendirme sürecine, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve ailelerin katılımına yer verilmiştir. BEP uygulamalarının başarısı, tüm paydaşların koordineli ve uyum içerisinde çalışmasıyla mümkün olmaktadır. Özel eğitim sürecinde yer alan tüm kurumların ve kişilerin üzerine düşen sorumlulukları en iyi şekilde yapmaları gerekmektedir (Akçamete, 1998).

2.1.3. Özel Eğitimin Amaçları

“Türk Millî Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar” (MEB, 2018).

2.1.4. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

“Türk Millî Eğitimi’nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilere;

- a. Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,*
- b. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,*
- c. Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,*
- ç. Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,*

- d. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,*
- e. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,*
- f. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,*
- g. Ailelerin özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılımlarının sağlanması,*
- ğ. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması esastır” (MEB, 2018).*

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri planlanırken; özel eğitimin temel ilkelerinin esas alınması, eğitim sürecinin planlanması, istenilen kazanımların belirlenmesi ve en üst düzeyde başarı elde edilmesi amaçlanmaktadır.

2.2. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

Özel gereksinimli öğrencilerin tanılanmaları, ihtiyaçlarına yönelik eğitime yönlendirilmeleri ve eğitim faaliyetlerinden yararlandırılmaları gerekmektedir. Öğrencilerin gelişim aşamaları dikkate alınarak yetersizlikleriyle birlikte yeterlilikleri de göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin eğitsel değerlendirmeleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki (RAM) Özel Eğitim Değerlendirme Kurullarınca gerçekleştirilmektedir. RAM’a öğrenci velisi bireysel başvuru yapabileceği gibi okul idaresince RAM’a gönderilen resmi yazı ile de başvuru yapılabilmektedir. Buna ilave olarak, resmi kurumlarda barınma ve bakımda bulunan öğrenciler için de resmi yazı ile görevlendirilen kişiler başvurabilmektedirler. RAM’da, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun ölçme araçları kullanılarak eğitsel değerlendirme ve tanılanmaları yapılmaktadır. RAM’a gelemeyecek öğrenciler bulundukları yerlerde incelenmektedir. RAM tarafından yapılan eğitsel değerlendirme sonucunda, kaynaştırma kararı çıkarılan öğrenciler için rapor düzenlenmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yapılan işlemlerde ailenin görüşü alınmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda, kaynaştırma kararı çıkarılan

öğrencilerin işlemleri MEBBİS-RAM modülü üzerinden yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama ile öğrencilerin bütün gelişim alanları ve akademik yeterlilikleri değerlendirilmektedir (MEB, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin erken tanınması, erken yaşta gereksinimlerine uygun eğitim programlarına başlamaları açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerini çok iyi gözlemlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerinde akranlarına göre belirgin bir düzeyde farklılık olduğunu düşündüklerinde, öğretmenlerin okul idaresinden, rehber öğretmenlerden/psikolojik danışmanlardan ya da özel eğitim öğretmenlerinden destek alarak en kısa zamanda öğrenciyi RAM'a yönlendirmeleri gerekmektedir.

2.3. Eğitim Planı

Türkiye'de özel eğitime devam eden öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin kapasitelerini üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak için onlara uygun BEP hazırlanması gerekmektedir.

- Özel gereksinimli öğrenciler için bireysel BEP hazırlanır.
- BEP'te öğrencilerin gelişimleri, akademik performansları ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik yıllık amaçlar bulunmaktadır.
- Öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanınması ilk defa yapılıyorsa eğitim planı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nca hazırlanır.
- Resmi veya özel okullara devam eden öğrenciler için her sene BEP'in yenilenmesi gerekmektedir (MEB, 2006).

2.4. Başarının Değerlendirilmesi

Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini sürdüren öğrencilerin başarıları değerlendirilirken öğrenim gördüğü okulun mevzuatı dikkate alınmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler, BEP doğrultusunda değerlendirilmektedir. Değerlendirilme sürecinde öğrencinin yetersizliği göz önüne alınarak fiziki ortam ve materyallerde gerekli düzenlemeler yapılır. Ailenin isteğiyle ve BEP biriminin kararıyla özel gereksinimli öğrenci bir kez sınıf tekrarı yaptırılır. Ailelerin isteğiyle öğrenciler, motor

beceri gerektiren derslerin uygulamalarından muaf tutulur. Merkezi sınavlarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbirler alınır. İşitme engelli, zihinsel engelli veotizimli öğrencilerin ailelerinin isteğiyle ve BEP birimi kararıyla merkezi ve yabancı dil dersi sınavlarından muaf tutulur (MEB, 2018).

2.5. Okul ve Kurumların Sorumlulukları

Okul öncesi eğitim kurumlarından başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları resmi ya da özel fark etmeksizin özel gereksinimli öğrencilere özel eğitim hizmeti sunmakla yükümlüdürler. Özel eğitim hizmetlerinde verimliliği elde etmek için kurumlar, gerekli tedbirleri alarak düzenlemeler yapmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilere sunulacak eğitim hizmetleri; Milli Eğitim Müdürlüğü, RAM ve özel eğitim okullarının koordineli çalışmasıyla mümkün olmaktadır (MEB, 2006).

2.6. Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları

Öğretmenler, okul idaresi tarafından verilen sınıfın derslerini mevzuat doğrultusunda okutmakla yükümlüdürler. Öğretmenler, programa uygun eğitim planlaması yaparlar. Planlamayı ders içeriklerine uygun uygulama, gezi-gözlem ve deney etkinliklerine yer vererek gerçekleştirirler. Bunun yanı sıra ders dışı sosyal etkinliklerin de planlamasını yaparlar. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere BEP birimi ile koordineli çalışarak BEP hazırlamaktadırlar. Öğrencilere, bireysel hazırladıkları BEP'i uygulayarak değerlendirmesini yapmaktadırlar. Eğitim süreci boyunca öğrencilerin aileleriyle iletişim ve iş birliği içerisinde olmaktadır. Bunların dışında öğretmenler, aile eğitimi çalışmalarını planlayarak yürütme görevlerini yerine getirmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin seviyelerini göz önüne alarak öğrencilere uygun yönlendirmeler yapmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrenciler için ise BEP uygulamaktadırlar. Öğretmenler, rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde hareket etmektedirler (MEB, 2018).

2.7. Aile Eğitimi

Aile eğitimi, özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilerin ebeveynlerine uygulanan eğitim ve rehberlik hizmetidir. Rehberlik servisi tarafından her tür ve kademede uygulanmakta olup öğrencinin eğitimine yarar sağlama amaçlanmaktadır. Aile

eğitimi; özel gereksinimli çocuğun kabulünün sağlanması, ailenin özel eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirilmesi ve uygulanılacak eğitim sürecinde en üst düzeyde başarı elde edilmesi için gereklidir. Aile eğitimi grupla veya bireysel olarak yapılmaktadır. Aile eğitimi çalışmalarını; RAM, kaynaştırma eğitimi uygulamasını yapan okullar, özel eğitim kurum veya okulları tarafından yürütölmektedir (MEB, 2018).

2.8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

BEP, özel gereksinimli öğrencilere özgü öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ulaşılmak istenilen hedefleri kazandırılmasını amaçlayan destek eğitim programıdır (MEB, 2018). BEP; sınıf öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman, özel gereksinimli öğrencinin ailesi, okulda varsa özel eğitim uzmanıyla birlikte hazırlanmaktadır. BEP, genel eğitim programında bulunan kazanımların bireylerin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bireylere uygun hale getirilmesidir (Deniz, 2018). BEP’te, eğitim programında bulunan kısa ve uzun dönemli amaçlara; verilecek destek eğitim hizmetinin türüne, eğitimin süresine ve kimler tarafından verileceğine; eğitim sürecinde kullanılacak eğitim materyallerine, değerlendirme sürecine, eğitim ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğine, uygulanacak yöntem ve tekniklere yer verilmektedir. Ayrıca, BEP hazırlanırken öğrencinin kişisel özelliklerine, olumlu davranış geliştirmek için gerekli yöntem ve tekniklere de yer verilmektedir (MEB, 2018).

2.8.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Birimi

BEP hazırlamak için okulda BEP geliştirme birimi oluşturulmaktadır. BEP geliştirme birimine, okul müdürü veya görevlendirilen müdür yardımcısı başkanlık etmektedir. BEP birimi, rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf öğretmeni, derse giren branş öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşmaktadır. Gerek göröldüğü takdirde, BEP geliştirme birimine özel eğitim değerlendirme kurulundan bir kişi de katılabilir. Okul yönetimi tarafından BEP biriminin nasıl çalışacağı kararlaştırılmaktadır (MEB, 2018).

2.8.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Biriminin Görevleri

BEP geliştirme birimi, okulda bulunan diğer birimlerle iş birliği içinde hareket ederek BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecini koordine etmektedir.

Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak BEP’te gerekli düzenlemeler yapılmaktadır. BEP geliştirme birimi; öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamı, materyallere ulaşma ve kaynakları geliştirme, uygun yöntem ve teknikler hakkında görüşlerde bulunmaktadır. BEP geliştirme birimince kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulanan öğrencilerin destek eğitim odalarında uygulanacak dersleri ve haftalık ders saatleri belirlenmektedir (MEB, 2018).

2.9. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi

Özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almaları fikri uzmanlar tarafından önerilmiş ve 20. yy. da bu konuda çalışmalar başlamıştır. 1970’te kaynaştırma eğitimi görüşüne ilgi artmıştır. 1983’te “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” çıkarılmıştır (MEB, 2008). Çıkarılan yasayla özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarının onları olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. 1991’de 1. Özel Eğitim Konseyi’nde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesinin kararlaştırılmasıyla kaynaştırma eğitimi ülke genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır (Metin, 2015). 1992-1993 eğitim-öğretim yılında, seçilen 12 pilot ildeki okullarda kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılmıştır. 1997’de 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi’ne yer verilmiştir. Kararnamede, erken yaşta kaynaştırma eğitimine başlanması, kaynaştırma ile ilgili kavramlar ve açıklamalar yer almıştır (Sucuoğlu, 2004).

22 Haziran 1992’de “*Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği*” yayımlanmış olup “*İlkokullarda Özel Eğitim Uygulamaları*” başlığı altında kaynaştırma eğitime yer verilmiştir. Bu yönetmelikle, genel eğitim ilkokullarında bir sınıfa en fazla iki kaynaştırma öğrencinin yerleştirilebileceği kararlaştırılmıştır. Yönetmelikte ayrıca okul idaresinin kaynaştırma eğitime uygun ortamı oluşturması ve rehber öğretmen/psikolojik danışman desteğinin sağlanması yükümlülüklerine de yer verilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). 1997 tarihli 573 sayılı Kararnameyle özel gereksinimli öğrencilerin eğitilmelerinin kapsamı genişletilmiştir.

2006 tarihindeki “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda tam veya yarı zamanlı eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir (Metin, 2015). 7 Temmuz 2018 tarihli “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile de özel gereksinimli bireylerin her tür ve

kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır.

2.10. Diğer Ülkelerde Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireyler için önemini anlamak için diğer ülkelerdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının incelenmesi gerekmektedir. ABD’de, 1978’de çıkarılan yasa ile engelli öğrencilere ücretsiz eğitim hakkı verilmiştir. Engelli öğrenciler, engel türlerine uygun okullara yönlendirilmiştir. Bağımsız Yaşam Merkezleri ve sivil toplum kuruluşları, engelli öğrencilerin akranlarından ayrılarak farklı ortamlarda eğitime yönlendirilmelerini protesto etmişlerdir. Bu sebeple, 1986’da engelli çocuklar için yasa tekrar düzenlenmiştir. Düzenlenen yasa sonucunda, Amerika’da kaynaştırma eğitimi benimsenmiş ve yaygınlaşmaya başlanmıştır. Bu yasayla, öğrencileri hayata hazırlamak amacıyla öğrencilerin engel türlerine göre okulların düzenlenmesi, eyaletler ve okulların öğrencilerin engel türlerine uygun eğitim hizmeti sunması zorunlu hale gelmiştir (Switzer, 2003).

Japonya’da, 1890 tarihinde Matsumoto’da işitme engelli ve görme engelli çocuklar için okul açılmıştır. Engelli okullarının sayısı gün geçtikçe artmış ve 1930’lu yıllarda ülke genelinde yaygınlaşmıştır. İkinci Dünya Savaşı’nda yerleşim yerleri zarar görmüş; bunun sonucunda da Tokyo dışındaki engelli okulları kapatılmıştır. Savaş sonrasında, engelli çocukların engel türüne yönelik eğitimler devam etmiştir. 1948 tarihinde işitme engelliler ve görme engellilerde, 1979 sonrasında ise diğer engel türlerinde zorunlu eğitime başlanılmıştır (Yamagucci, 2005). Japonya’da 1979 tarihinden itibaren kaynaştırma eğitimi uygulaması görülmektedir. Uygulamanın başlarında yetkililer kaynaştırma eğitime karşı olmalarına rağmen toplum baskısı yüzünden kaynaştırma eğitimini benimsemek zorunda kalmışlardır. Kaynaştırma eğitimi; önceleri ilköğretim seviyesinde uygulanmaya başlanmış, zamanla daha ileri eğitim seviyelerinde de yaygınlaşmıştır (Battal, 2007).

Belçika’da, engelli bireyler eğitime 2,5 yaşında başlayabilmekte 21 yaşına kadar eğitim süreci devam edebilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler 6 yaşında ilkokula başlayabilmektedirler. Özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma eğitiminden yararlanmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrenciler, geçici ya da sürekli olarak temel eğitim okullarında kaynaştırma eğitimlerini sürdürmektedirler. KKTC’de özel eğitim

uygulamalarına 1974 sonrasında başlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ise 1990'lı yılların sonrasında geçilmiştir (Battal, 2007). İspanya'da, özel gereksinimli öğrencilerin de zorunlu eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan eğitim imkânlarından yararlanmaları ve genel eğitim okullarına uyum sağlamaları benimsenmiştir. İspanya'da 2012 yılında da evde eğitim hizmetleri kanunla güvence altına alınmıştır (de Sanidad ve de la Comunidad Autónoma, 2012). İngiltere'de, 1994 tarihinde Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu yayımlanmıştır. Kılavuzla özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri düzenlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini normal sınıflarda sürdürebileceklerini öngörülmüştür. Özel gereksinimli öğrenciler için beş aşamadan oluşan eğitim sistemi benimsenmiştir. İlk üç aşama, kaynaştırma eğitimi ve değerlendirme sürecini içerirken, son iki aşama özel eğitim ortamlarını içermektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

OECD ülkeleri, kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılmasını sağlamaya çalışmışlardır. OECD ülkeleri içerisinde yirmiden fazla ülke kaynaştırma eğitimi benimsenmiştir. Bu ülkeler, özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim sınıflarında kaynaştırma imkânı sunarak toplumsal ayrımcılığı ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Avrupa'da da kaynaştırma eğitimi zorunlu olmaya başlamıştır. Bu şekilde, özel gereksinimli öğrencilerin toplumda kabulü artmıştır. Buna karşın bazı ülkelerde ayrıştırılmış eğitime de devam edilmiş ancak uygulamadan kaldırılmamıştır. Finlandiya, Portekiz ve İzlanda bu ülkelerden bazılarıdır. Romanya, Slovakya, vb. ülkelerdeki öğrenciler, engelleri yüzünden dışlanmakta sadece özel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Bunların dışında Portekiz, Litvanya, Finlandiya ve Kıbrıs Rum Kesimi gibi ülkelerde çoğunlukla kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır (Bjarnason, 2003). Milli Eğitim Şuraları ve kalkınma planlarında kaynaştırma eğitimi ile ilgili alınan kararlar bulunmaktadır. 1994 tarihinden itibaren hükümetler, programlarına kaynaştırma eğitimi de dâhil etmiş olup kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır (Diler, 2015).

2.11. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları

Her bireyin eşit imkânlarla sahip olma düşüncesi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye'de, 1983'te "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ve 1997'de "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" çıkarılmıştır (Tohum ve Otizm Vakfı, 2011). 2000'de ise "Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği” yayımlanmıştır. Böylece kaynaştırma eğitiminin tüm Türkiye’de uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2010).

Özel gereksinimli öğrencilerin en üst düzeyde gelişim gösterebilmeleri için ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları gerekmektedir. Bu durum, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ile mümkün olmaktadır (Kargın, 2004). En az kısıtlayıcı eğitim ortamında, özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almaktadırlar (York ve Tundidor, 1995; Kırcaali-İftar, 1998). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ile özel gereksinimli öğrencilerin başarıya ulaşmaları hedeflenmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları ve yetenekleri göz önüne alınarak verilen eğitim sürecidir. Kaynaştırma eğitiminin amacı özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmektir (Eripek, 2007). Kaynaştırma eğitiminde, sınıfta en fazla iki özel gereksinimli öğrenci olmalıdır. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların mevcutlarının da diğer sınıflara göre daha az olması gerekmektedir (Sağlam, 1999).

Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrenciler eğitim sürecinden en üst düzeyde yararlanmaktadırlar. Kaynaştırma eğitiminde, bireysel farklılıklara karşı duyarlı davranılmakta, kaynaştırma eğitimi eğitim sisteminin kalbi olarak düşünülmektedir (Baldiris, Zervas, Fabregat ve Sampson, 2016). Kaynaştırma eğitimi ile akranlarına göre anlamlı farklılık gösteren öğrenciler eğitim imkânına kavuşmaktadırlar. Kaynaştırma eğitiminde, öğrencilerin bireysel farklılıkları tespit edilerek akranlarıyla bütünleşmesi ve çevresinden kabul görmesi sağlanmaktadır (Yüksel, 2019). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi okul öncesi, ilköğretim veya liselerde tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak sürdürülmektedir (MEB, 2018).

2.11.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak akranlarıyla genel eğitim sınıflarında tam zamanlı eğitim almaları şeklinde açıklanmaktadır (Gürgür, 2005). Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Özel gereksinimli öğrenciler, bulundukları sınıfta uygulanan eğitim programına dâhil edilmektedirler. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, öğrencilerin sosyal yönden bütünleştirilmeleri amacıyla öğrencinin yetersizliklerine yönelik özel eğitim desteği verilmektedir. Özel eğitim

desteği verilirken öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik araç gereçler ve eğitim materyalleri kullanılmaktadır. Öğrencilere bireysel eğitim uygulanırken öğrencilerin gereksinimlerine yönelik fiziksel ortam sağlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler gelişim özelliklerine uygun olarak sınıflardaki şubelere eşit sayıda, aynı sınıfta iki özel gereksinimli öğrenciden fazla olmayacak şekilde yerleştirilmektedirler (MEB. 2018).

2.11.2.Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi

Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla belli zamanlarda derslere veya ders dışı etkiliklere birlikte katılmaları şeklinde gerçekleşen eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2010). Özel gereksinimli öğrenciler özel eğitim sınıfına kayıtlı olup başarı gösterebileceği derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıfına da devam etmektedirler. Bu şekilde özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gelişmeleri sağlanmaktadır (ERG, 2011). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulamaları sadece özel eğitim sınıfındaki kayıtlı öğrencilere uygulanmamaktadır. Özel eğitim okullarında öğrenim gören öğrenciler de yetersizliği olmayan öğrencilerle birlikte normal sınıflarda bazı derslere ve sosyal faaliyetlere devam etmektedirler (MEB, 2010).

2.11.3. Tersine Kaynaştırma Eğitimi

Tersine kaynaştırma eğitimi uygulamaları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri veya normal gelişim gösteren öğrenciler için ayrı bir sınıf açılması şeklinde olabilmektedir (MEB, 2010). Tersine kaynaştırma eğitiminde genel eğitim sınıflarında eğitim gören normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurmak amacıyla belli zamanlarda özel eğitim sınıflarında bir araya gelmektedirler (Schoger, 2006). Normal gelişim gösteren öğrenciler, istemeleri halinde çevrelerinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları bulunan özel eğitim okullarındaki sınıflara kayıt yaptırabilmektedirler.

2.11.4. Destek Eğitim Odası

Destek eğitim odası, tam zamanlı kaynaştırma ğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik verilen eğitim hizmetleri için oluşturulan ortamdır. Özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim odalarında alacakları dersler ve derslerin süresi BEP geliştirme birimi

tarafından belirlenmektedir. Planlama yapılırken öğrencilerin ders saati toplamının %40'ını geçmemesi gerekmektedir. Destek eğitim odalarına öncelikle özel eğitim öğretmenleri görevlendirilmektedir. Eğer okulda özel eğitim öğretmeni yoksa sınıf öğretmenleri veya branş öğretmenleri görevlendirilmektedir. Destek eğitim odalarında, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yetersiz olduğu alanlara yönelik materyaller ve araç-gereçler bulunmaktadır. Destek eğitim odalarında, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak bire bir eğitim uygulanmaktadır. BEP geliştirme biriminin kararı ile aynı seviyede en çok üç öğrenci olacak şekilde grup eğitimi de verilebilmektedir. Destek eğitim uygulanacak saatler ve günler BEP geliştirme birimi tarafından planlanmaktadır. Okul ders saatleri içerisinde veya ders saatleri sonrasında hatta haftasonları bile uygulanabilmektedir (MEB, 2018). Destek eğitim uygulayan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin eşgüdümü, iş birliği ve iletişim içerisinde olmaları başarıya ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler arasında tutarsızlık olması, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim sınıflarında zorlanmalarına neden olmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.11.5. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni

Gezici özel eğitim öğretmeni uygulamasında, özel eğitim öğretmenleri başka eğitim kurumuna giderek özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermektedirler. Özel gereksinimli öğrenciler sınıflarında, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmektedirler. Gün içerisinde belli saatlerde, sınıflarından ayrılarak gezici özel eğitim öğretmeninden eğitim almaktadırlar. Gezici özel eğitim öğretmenlerinin verecekleri eğitim, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından planlanmaktadır. Öğretmenler plan doğrultusunda, özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi uygulamaları kapsamında destek sunmaktadırlar. Sağlık sebebiyle okula devam edemeyen özel gereksinimli öğrenciler, evlerinde veya sağlık kuruluşlarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Gezici özel eğitim öğretmenleri, BEP hazırlanıp uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda BEP geliştirme birimi ile birlikte hareket etmektedirler (MEB, 2006).

2.12. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Yararları

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere, normal gelişim gösteren öğrencilere, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine yararları bulunmaktadır.

2.12.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

Özel gereksinimli bireyler, normal gelişim gösteren bireyleri model almakta onların davranışlarından olumlu yönde etkilenmektedirler. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmelerine ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Özdemir, 2008). Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte aynı ortamda bulunmaları, sosyal ve akademik alanda olumlu gelişim göstermelerini ve sosyal hayata uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Metin ve Çakmak-Güleç, 1999). Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda bulunmaları, sosyal alanda gelişme göstermelerine katkıda bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin sosyal becerilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu katkıları bulunmaktadır (Darıca, 1992; Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015).

Normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı ortamda bulunmaları; farkındalığın sağlanması, duyarlılığın artmasına, farklı becerilerin öğrenilmesine, ait olma fikrinin benimsenmesine, iletişim becerilerinin ve arkadaşlığın gelişmesine katkı sağlamaktadır (Fisher ve Meyer, 2002). Buna ilave olarak, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceriler kazanmaları ve akranları tarafından kabul görmeleri açısından da olumlu yönleri bulunmaktadır (Odom ve Diamond, 1998).

2.12.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Yararları

Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerle aynı ortamda bulunmakla; farklı gereksinimlere sahip bireyleri kabullenme, onlara yardım etme, bireysel farklılıklara saygı duyma, beraber uyum içinde demokratik ortam oluşturma gibi duygular geliştirebilmektedirler (MEB, 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından, erken yaşta sosyal kabulü toplum açısından çok önemlidir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin toplumun bir parçası olduğunu anlamakta, onların toplum içerisindeki

yerini bilmekte, onlara karşı sorumlu ve duyarlı davranmaktadırlar. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenciler; kendi bireysel özelliklerinin farkına varmakta, eksik yönlerini fark etmekte ve eksikliklerini tamamlamaya çalışmaktadırlar. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitim almaları onların bireysel farklılıkları kabullenmelerine yardımcı olmaktadır (Özdemir, 2008).

2.12.3. Öğretmenlere Yararları

Kaynaştırma eğitimi, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı duyarlı hale gelmelerini sağlamaktadır (Metin ve Çakmak-Güleç, 1999). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları öğretmenleri duygusal yönden etkilemekte öğrencilerin engel türleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Buna ilave olarak kaynaştırma eğitimi uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Özdemir, 2010). Kaynaştırma eğitimi kapsamında öğretmenler, ders içeriklerini zenginleştirmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, sınıftaki tüm öğrencilere etkili ve verimli eğitim ortamı sunabilmek için yeni beceriler edinmeye başlamaktadırlar (Carter, 1991).

2.12.4. Ebeveynlere Yararları

Özel gereksinimli çocuğa sahip anne baba için kaynaştırma eğitiminin pek çok yararı bulunmaktadır (Özdemir, 2010). Normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı ortamda eğitim almaları, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini memnun etmektedir. Bu durum ailelere moral vermekte, özel gereksinimli çocuklarını kabullenmelerine kolaylık sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler de bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenmekte daha başarılı olmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri de çocuklarının toplum tarafından kabulünü görmekte, toplumun bir parçası olduklarını anlamakta ve çocuklarının başarısından mutlu olmaktadır. Buna ilave olarak özel gereksinimli öğrencilerin velileri normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri ile görüş alışverişinde bulunarak çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Diken, 2013).

2.13. Kaynaştırma Eğitiminde Başarının Sağlanmasında Rol Oynayan Faktörler

Kaynaştırma eğitimi bir ekip işidir. Kaynaştırma eğitimde başarının elde edilebilmesi için paydaşların birtakım sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Eğitim

sürecinden önce amaca yönelik iyi bir planlama yapılması, fiziki ortamın düzenlenmesi, gerekli materyallerin temin edilmesi, eğitim sürecinin yürütülmesi ve genel ilkelerin sağlanması gerekmektedir (Kargın, 2004).

2.13.1. Okul İdaresine Düşen Görevler

Okul idaresinin kaynaştırma eğitiminin önemine ve gerekliliğine inanarak kaynaştırma eğitimine yönelik politikalar oluşturması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler ile ebeveynleri okula kayıt sürecinden itibaren okulda çalışanlarla etkileşim içerisinde girmektedirler. Okul idaresi, öğretmenler, rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve çalışan diğer personel ile iletişim ve etkileşim içerisinde olmaktadır (Kargın, 2004). Bu nedenle okul idaresinin ve çalışan personellerin özel gereksinimli öğrenciler ile ebeveynleri açısından önemi büyüktür. Kaynaştırma eğitiminde, okul idaresine düşen görevler bulunmaktadır. Okul idaresinin kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenleri bilgilendirmesi, öğretmenlerle toplantı yapması, okuldaki mevcut kaynaştırma öğrencilerini sınıflara homojen dağıtması, planlama yapması, kaynaştırma eğitimi için uygun materyalleri temin etmesi, fiziki ortamı düzenlemesi, özel eğitim uzmanları ve diğer uzmanlarla koordineli çalışması gerekmektedir (Batu, 2000).

Okul idaresinin kaynaştırma eğitiminde başarının elde edilmesinde ekip çalışmasının önemli olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul idaresi, öğretmenler, rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve diğer personelle uyum içerisinde çalışmalıdır. Kaynaştırma eğitiminde başarının sağlanması paydaşların sorumluluklarını yerine getirmelerine bağlıdır. Okul müdürü; kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenleri desteklemeli, fiziki imkânların düzenlenmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olmalı, eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan araç-gereç ve materyalleri sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenlere okul içinde ve dışında destek olmalıdır (Kargın, 2004).

2.13.2. Öğretmenlere Düşen Görevler

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum sergilemeleri öğrenci başarısında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını, farklılıklarını ve gelişim özelliklerini gözlemlemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alarak cesaretlendirme, yönlendirme ve uyarlamalar yapmaları beklenmektedir (Batu ve Uysal, 2010).

Stoneman'a (1993) göre, öğretmenler sınıftaki tüm öğrenciler için örnek teşkil etmektedirler. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere olumlu tutum sergilemeleri ve davranışlarıyla bu olumlu tutumu göstermeleri diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında ve kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında öğretmen tutumları çok önemlidir (Orel ve ark., 2004).

Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alarak onların ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sürecini yönlendirmektedirler (EADSNE, 2003). Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutuma sahip olmaları ve özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında istememeleri durumunda eğitimde başarının sağlanması mümkün değildir.

Kaynaştırma eğitiminde başarının sağlanmasında öğretmenlere düşen görevler şunlardır:

- Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecini planlamadan önce özel gereksinimli öğrencilerin seviyesini belirlemeli,
- Öğretmenler, ders etkinliklerini esnek nitelikte planlamalı, özel gereksinimli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmeli,
- Öğretmenler, öğrencilerin derste zevk alabilecekleri etkinliklere yer vermeli,
- Öğretmenler, sınıftaki tüm öğrencileri kaynaştırma eğitime hazırlamalı,
- Öğretmenler, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri bireysel farklılığı olan öğrenciler hakkında bilgilendirmeli,
- Öğretmenler, sınıftaki tüm öğrencileri birlikte eğitim konusunda motive etmeli,
- Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlamalı,
- Öğretmenler, çevreyi ve materyalleri özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uyarlayabilmeli,
- Öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilere uyguladığı öğretim ortamını özel gereksinimli öğrencilere de uyarlamalıdır.
- Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, okul idaresi, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve ebeveyn desteğini almalıdırlar (Yüksel, 2019).

2.13.3. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman Desteği

Kaynaştırma eğitiminin kalitesinin artırılmasında ve başarının sağlanmasında paydaşlardan biri olan rehber öğretmen/psikolojik danışmanın önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenlerin akranlarına göre farklılık gösterdiğini gözlemlediği anda görüşlerine başvurdukları ilk kişi okulda bulunan rehber öğretmen/psikolojik danışmandır. Rehber öğretmen/psikolojik danışman, öğrenciye ait problem davranışları gözlemleyerek öğretmenleri yönlendirmektedir. Rehber öğretmen/psikolojik danışman dolaylı veya doğrudan müdahalede de bulunabilmektedir (Veysel ve Diken, 2009).

Rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar, okul idaresi, öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri ve RAM arasında köprü görevi görmektedirler. Rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlara düşen görevler aşağıda belirtilmiştir:

- Özel gereksinimli öğrencilerin farklılıklarını kabullenmelerine yardımcı olmak
- Özel gereksinimli öğrencileri ders dışı etkinliklere yönlendirmek
- BEP ve kaynaştırma eğitimi hakkında okul idaresini, öğretmenleri ve ebeveynleri bilgilendirmek
- BEP hazırlama ve uygulama sürecinde öğretmenlere danışmanlık yapmak
- Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecini takip etmek (Yüksel, 2019).

Thompson'a (2002) göre, özel gereksinimli öğrencileri belirlemek, problem davranışları engellemeye yönelik çalışmalar yapmak, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik rehberlik yapmak ve öğrencilerin bir bütün olarak gelişmelerine yardımcı olmak rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevlerindendir.

2.13.4. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Sınıfın fiziki ortamı düzenlenirken normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını da karşılayabilecek eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenlerden dersi planlama, etkili yöntem ve teknikleri kullanma, sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yapma, sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve becerilere hâkim olma beklenmektedir (Kargın, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle akranlarına göre farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Okullarda dik merdivenlerin bulunması, engelli

tuvaletlerinin olmaması, asansörün bulunmaması, ışıklandırmanın yetersiz olması, yüksekliği uygun olmayan yazı tahtaları vb. özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için sorun teşkil etmektedir (Pivik, McComas ve Laflame, 2002).

2.13.5. Ebeveynlere Düşen Görevler

Kaynaştırma eğitiminde başarı sağlanmasında, özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerine de önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, aile ile sürekli iletişimde kalarak öğrencileri daha objektif gözlemleyebilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımaları da öğretmenlerin eğitim sürecini yönetmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde aile ile iş birliği ve iletişim halinde olmaları öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisindeki kazanımlara yönelik yaptığı çalışmalar ve etkinliklerin aile tarafından tekrarlanması öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır.

2.13.6. Akranlara Düşen Görevler

Kaynaştırma eğitiminde başarının sağlanmasında, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına da önemli görevler düşmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kabul ederek onlarla etkileşime girmeleri özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini sınıfın bir parçası olarak görmelerini sağlayacaktır. Bu durumda, arkadaşlarıyla uyum ve işbirliği içerisinde etkinliklere katılabileceklerdir. Akran öğrenme yoluyla hem akademik hem de sosyal alanda başarı elde edebileceklerdir (Güleryüz, 2009).

2.13.7. Destek Eğitim Hizmetlerinin Sağlanması

Destek eğitim hizmeti, eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak özel gereksinimli öğrencilere, ebeveynlerine, okuldaki çalışanlara ve öğretmenlere uzman kişiler tarafından materyal veya araç-gereçlerle verilen danışmanlık hizmetlerini kapsamaktadır (MEB, 2018). Kaynaştırma eğitiminde başarının sağlanmasında, uzman desteği çok önemlidir. Destek eğitim hizmetlerinin etkili sunulması başarıya ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Kargın, 2004).

2.14. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

2.14.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Battal (2007) araştırmasında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliliklerini araştırmıştır. Araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri tespit etme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde olmadıkları bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Babaoğlan ve Yılmaz da (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliliklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında teorik ya da uygulamaya yönelik eğitim almadıkları ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Cankaya (2010) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarına olan etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; özel eğitim ve kaynaştırma konusunda eğitim alıp almama, cinsiyet, okulunda kaynaştırma eğitimi uygulama imkânları ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin özellikleri açısından anlamlı fark olduğu görölmüştür. Sadioğlu da (2011) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısını ve sosyalleşmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Buna karşın, ebeveynlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusuna yeterli düzeyde ilgi göstermedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin ve özel gereksinimli öğrencilerin okul idaresinden ve rehberlik servisinden yeterli desteği göremedikleri anlaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanılan bu tür sorunların öğretmenleri duygusal yönden etkilediği de tespit edilmiştir. Demir ve Seçil de (2011) öğretmenlik hayatında en az bir defa kaynaştırma eğitimi uygulamış sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerini ve görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin %31'inin kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklemedikleri görölmüştür. Saraç ve olak ise (2012) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları problemlere yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi süreciyle ilgili isteklerinin önemsenmediği ve kaynaştırma eğitimi için gerekli fiziki ortamın sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin okuldaki diğer çalışanlardan destek görmedikleri de tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada da sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı

sorunlar ve çözüm yolları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak okulda ve sınıfta gerekli fiziksel düzenlenmelerin yapılmadığı, sınıfların kalabalık olduğu, öğrenciler için yeterli zamanın ayrılmadığı ve sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenleri arasında iletişim sorunları yaşandığı belirlenmiştir.

Anılan ve Kayacan'ın (2015) yaptığı araştırmada, kaynaştırma eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili olumlu bakış açısına sahip oldukları, kaynaştırma konusunda eğitim almadıkları, normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynlerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkında olumlu görüşe sahip oldukları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadıkları ve özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını kontrol konusunda sorun yaşadıkları saptanmıştır. Gündüz (2015) ise ilkokul birinci sınıftaki kaynaştırma öğrencileri ile ilgili öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, deneyimli sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz görüş sergiledikleri buna karşın deneyimsiz sınıf öğretmenlerinin olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi sürecinde gerekli olan araç-gereç, materyal, uzman desteği ve kaynakların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin de çocuklarını kabullenmedikleri belirlenmiştir. Yılmaz da (2015) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmalarına karşın kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaç duydukları görülmüştür. Öğretmenler, BEP hazırlama hakkında bilgi sahibi olduklarını, BEP geliştirme biriminin çalıştığını, okul idaresinden ve okul rehberlik servisinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretmenler, kaynaştırma eğitiminde birçok sorun yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynler tarafından kabul edilmemesi, eğitsel tanılama, yerleştirme ve değerlendirme sürecinde eksikliklerin olması ve akranlarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenmek istememesi öğretmenlerin belirttikleri sorunlardır. Pamuk (2016) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, daha önceki yıllarda kaynaştırma öğrencisinin olup

olmaması, ailesinde engelli birey olup olmamasının anlamlı farklılık yaratmadığı buna karşın sınıf mevcudunun kalabalık olmasının anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Kaynaştırma konusunda eğitim alan öğretmenlerin olumlu görüşe sahip oldukları ve öğretmenlerin yaşının kaynaştırma eğitimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna ilave olarak, aileden destek alınmadığında zorluklar yaşandığı bulgusuna da ulaşılmıştır.

Çiftçi'nin (2016) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, hizmetçi eğitim alma durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırma eğitimi uygulaması yapıp yapmaması ve kaynaştırma eğitimi süreleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yılmaz ve Batu (2016) ise ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar, İngilizce öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri araştırmıştır. Araştırmada, sınıfın fiziki şartlarının ve sınıf mevcudunun özel gereksinimli öğrencilere uygun olmadığı, özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının farklılığını kabul etmediği, normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli öğrencilere olumsuz tutum sergilediği, öğretmenlerin tanılama ve yerleştirme sürecinde sorun yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Buna ilave olarak, öğretmenler BEP hazırlama ve geliştirme sürecinde sıkıntı yaşadıklarını, kaynaştırma eğitim sürecinde rehberlik servisi ve okul idaresinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bayar (2017) da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ait duygularını, tutumlarını ve kaygı düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; kaynaştırma eğitimiyle kaygı ve cinsiyet arasında, öğretmenlerin kaygıları ile özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyle etkileşimde bulunup bulunmama, öğretmenlerin özgüvene sahip olmaları ile duygu, tutum ve kaygı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican (2017) ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırmada, kaynaştırma eğitimiyle özel gereksinimli öğrencilerin başarı düzeyinin ve kişisel gelişim düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Buna karşın, kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ve paydaşlar arasında iletişim sorunu olduğu da tespit edilmiştir.

Kartal (2016) tarafından yapılan çalışmada, ilkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliğinin artırılması araştırılmıştır. Araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliğini arttırmak için sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve yöneticilerin iş birliği içinde çalışması, sınıfların kalabalık olmaması, özel gereksinimli öğrencilerin durumuna uygun BEP hazırlanması ve özel gereksinimli öğrencilerin iyi bir şekilde gözlemlenerek ihtiyaçlarına uygun materyal seçilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yaman (2017) yaptığı araştırmada ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfların fiziksel özellikler bakımından kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı, kaynaştırma eğitime yönelik verilen hizmet içi eğitimlerde uzman yetersizliği yaşandığı, hizmet içi eğitimlere öğretmen katılımının az olduğu, öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz olduğu, eğitimi planlama sürecinde okul idaresi ve rehberlik desteğinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Düşünür (2018) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında; kadın öğretmenlerin daha olumlu tutum geliştirdikleri, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal alanda gelişme gösterdikleri, eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirme yaparken özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alındığı ve özel gereksinimli öğrencilerin beceri derslerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Buna ilave olarak, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarına olumlu baktıkları bulunmuştur. Okutulan sınıf düzeyi, kıdem ve hizmet içi eğitim alıp almama yönünden ise anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Çalışoğlu ve Tanışır'ın (2018) yaptığı çalışmada ise kaynaştırma eğitimi hakkında okul idaresi, sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmada, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin kaynaştırma eğitiminden memnun oldukları, okul idaresinin özel gereksinimli öğrencileri mevzuata uygun bir şekilde sınıf mevcutlarını göz önüne alarak dağıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında eksikliklerinin olduğu, normal gelişim gösteren öğrencilerin de özel gereksinimli öğrencileri kabul sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitim programları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma yeterlilik eğitim programının öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine

katkı sağladığı tespit edilmiştir. Demir ve Meryem'in (2019) yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri araştırılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu, eğitim sürecinde kullanılan materyallerin eksik olduğu, kaynaştırma eğitimine yönelik yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve uygulamaya yönelik eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde, Erdağı'nın (2019) yaptığı araştırmada da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminde okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, öğrencinin yaşı, öğretmenin kıdem yılı, mezun olunan lisans bölümü ve öğrencinin engel türüne göre öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşın, okulların imkânları, BEP birimi, BEP planı hazırlama, destek eğitimi ve özel eğitim rehberliği açısından öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurt ve Tombul (2020) tarafından yapılan çalışmada da kaynaştırma eğitim uygulamaları hakkındaki öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada, eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin zorluk yaşadıkları, kaynaştırma eğitim uygulamalarında paydaşların koordineli ve işbirliği içerisinde çalışmadıkları belirlenmiştir. Buna ilave olarak, rehberlik servisi ile iletişim sıkıntısı yaşandığı, ebeveyn farkındalığının eksik olduğu, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim uygulamalarında yetersiz kaldığı, hizmet içi eğitimlerin ve uzman desteğinin yetersiz olduğu bu durumların da başarıyı olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

2.14.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cochran (1998) araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili birtakım ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimine yön verebilme ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretmen tutumu konularında eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Al-Zyoudi (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin aldıkları kaynaştırma eğitiminin ve kaynaştırma eğitimi deneyimlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını etkilediği belirlenmiştir.

Opdal, Wormnaes ve Habayeb (2001) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerin engel türleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve özel gereksinimli öğrencilerin bu okullarda eğitim görebilmeleri için takım değişiklikler yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Avramidis ve Norwich (2002) yaptıkları araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini, kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerin kabul düzeylerini ve kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Buna ilave olarak, öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli destek alamadıklarını ve fiziki imkânların yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Subban ve Sharma (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırmada, özel eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda daha az endişeli oldukları görülmüştür. De Boer, Pijl ve Minnaert (2011) de ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılımlarıyla öğretmen tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ahmed, Sharma ve Deppeler (2012) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dâhil edilmesine ilişkin öğretmenlerin tutumları incelenmiştir. Araştırmada, uygulanan etkili kaynaştırma eğitimi ile başarı sağlandığı bu durum üzerinde öğretmenlerin olumlu tutumlarının da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mukhopadhyay, Nenty ve Abosi (2012) tarafından yapılan çalışmada, okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamasıyla ilgili paydaşların görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitim uygulamalarında engel düzeyi düşük öğrencilerle başarı sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Buna ilave olarak, okul idaresinin eğitim uygulamalarında ve kaynak temininde yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın, normal gelişim gösteren öğrencilerin engelli öğrencileri kabul konusunda sıkıntı yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler özel eğitim konusunda yeterli eğitim almamaları nedeniyle, kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili endişe duyduklarını

belirtmişlerdir. McKay (2012) de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Buna ilave olarak, öğrencilerin engel türünün okulun fiziki koşullarının ve okul idaresinin tutumunun öğretmen tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle birlikte bulunmak istemedikleri ve onları kabullenmek istemedikleri tespit edilmiştir. Lalvani (2013) de çalışmasında öğretmenlerin engelli öğrencilerin eğitimine olan bakış açıları araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı bakış açıları üzerinde birçok faktörün etkili olduğu belirlenmiştir.

Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik bilgilerin yetersiz olduğu ve kaynaştırma eğitimi programını uygulamayı sorun olarak gördükleri anlaşılmıştır. Leyser, Zeiger ve Romi'nin (2011) yaptığı çalışmada da özel eğitim öğretmeni adaylarının ve diğer öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre kaynaştırma eğitimi konusunda öz-yeterlilik puanlarının daha yüksek olduğu; kaynaştırma eğitim ile ilgili deneyime sahip öğretmen adaylarının sahip olamayanlara göre daha yüksek puan aldıkları; kaynaştırma eğitimi hakkında eğitim almış öğretmen adaylarının almayanlara göre anlamlı derecede yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Bouillet (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; okullarda kaynaştırma eğitimiyle ilgili iş birliğinin yetersiz olduğu, öğretmen ve öğrencilere yönelik uzman desteğinin istenilen düzeyde olmadığı, okul ve diğer kurumlar arasında işbirliğine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Yan ve Sin'in (2014) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulayabilmek için belli bir bilgi birikimine sahip olmaları gerektiği ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla mesleki yeterliliklerini güçlendirebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde, Saloviita da (2020) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri

kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutuma sahipken, branş öğretmenlerinin olumsuz tutuma sahip oldukları, öğretmenlerin yeterlilik ve iş yönelimi düzeylerinin de düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Ar, Usman ve ZA (2018), ilkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili araştırmalarında kaynaştırma eğitiminin planlanması, uygulanması ve destekleyici faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında istenilen başarının sağlanamadığı tespit edilmiştir. Schoger (2006) ise özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin hem sosyal açıdan hem de akademik açıdan yararlarını araştırmıştır. Araştırmada, uygulanan kaynaştırma eğitimi programının sınıftaki tüm öğrenciler için yararları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde yurt içi ve yurt dışında yapılan kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin araştırmalar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Bazı araştırmalarda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür (Ahmmed, 2012; McKay, 2012; Avramidis ve Norwich, 2002; Cochran, 1998; Düşünür, 2018; Bayar, 2017; Pamuk, 2016; Cankaya, 2010; Anılan ve Kayacan, 2015; Demir ve Meryem, 2019. Buna karşın bazı araştırmalarda, ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz görüşe sahip oldukları anlaşılmıştır (Gündüz, 2015; De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Buna ilave olarak, Saloviita'nın (2020) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutum geliştirmelerine rağmen branş öğretmenlerinin olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür. Al-Zyoudi'nin (2006) araştırmasında ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi deneyimleri ve aldıkları kaynaştırma eğitiminin öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bazı araştırmalarda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile bilgi eksikliklerinin olduğu saptanmıştır (Harvey vd., 2010; Demir ve Meryem, 2019; Mukhopadhyay vd., 2012; Saloviita, 2020). Buna ilave olarak bazı araştırmalarda, kaynaştırma eğitime yönelik hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olduğu, kaynaştırma eğitimi konusunda uzman yetersizliği yaşandığı ve kaynaştırma eğitime yönelik hizmetiçi eğitimlere öğretmen katılımının az olduğu tespit edilmiştir (Kurt ve Tombul, 2020; Yaman, 2017). Romi'nin (2011) araştırmasında ise kaynaştırma konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının almayanlara göre anlamlı derecede farklılık gösterdikleri görülmüştür. Buna karşın, Battal (2007) ve Cankaya'nın (2010) araştırmasında, öğretmenlerin

kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli düzeye sahip oldukları bulunmuştur. Yılmaz ve Batu'nun (2016) araştırmasında da teorik açıdan kaynaştırma eğitiminin yeterli olduğu ancak uygulamaya yönelik kaynaştırma eğitiminde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Buna ilave olarak, Yan ve Sin'in (2014) araştırmasında kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla mesleki yeterliliklerin güçlendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalarda, öğretmenlerin iletişim sorunu yaşadıkları ve öğretmenlere kaynaştırma eğitimi konusunda verilen uzman desteğinin yetersiz olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki iletişim eksikliği bulunduğu sonucuna varılmıştır (Bouillet, 2013 ; Esmer, 2017 ; Kurt ve Tombul, 2020 ; Gök, 2013). Yapılan bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde okul idaresinden ve rehberlik servisinden destek görmedikleri, okul idaresinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ve materyal temininde gerekli desteği vermediği,  ğretmenlerin, BEP hazırlama konusunda yetersiz oldukları, okul idaresinden ve rehberlik servisinden yeterli desteği alamadıkları sonucuna varılmıştır (Yaman, 2017; Sadioğlu, 2011; Mukhopadhyay vd., 2012; Avramidis ve Norwich, 2002; Saraç ve olak, 2012; Yaman, 2017; Gök, 2013; Gündüz, 2015). Buna karşın, Yılmaz ve Batu'nun (2016) araştırmasında  ğretmenlerin BEP hazırlama ve geliştirme sürecinde sıkıntı yaşamadıkları, kaynaştırma eğitimi sürecinde rehberlik servisi ve okul idaresinden destek aldıkları görülmüştür. Kartal'ın (2016) araştırmasında da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin işbirliği içinde hareket etmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişteki veya şu anki durumu olduğu şekliyle betimlemeye yönelik araştırma yöntemidir (Karasar, 2009). Tarama modeli, gruba ait birtakım özellikleri belirleyebilmek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır (Büyüküstün, Şener, Çakmak, Akgün vd., 2019). Tarama modelinde, araştırılacak olan konu içinde bulunduğu şekliyle açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırılan konuya veya nesneye müdahale edilmemektedir. Tarama modelinde amaç, iyi gözlem yapılarak araştırılan konunun belirlenmesidir (Çuhadar, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Mamak ve Altındağ ilçelerinde bulunan 3783 öğretmen oluşturmaktadır. Bu üç ilçedeki ilkokullarda 3478 sınıf öğretmeni, 250 İngilizce öğretmeni ve 55 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni görev yapmaktadır. Çalışma kapsamında bu ilçelerdeki öğretmenlerden örneklem alınmıştır. Örneklem girecek öğretmen sayısının belirlenmesi için ilk önce örneklem büyüklüğü (n) hesaplanmıştır (Balcı, 2009). Bu kapsamda tahmini tolerans sapma miktarı $d = ,05$, güven düzeyi $t = 1,96$ ve maksimum örneklem büyüklüğü $PQ = 0,25$ olarak alınmıştır. Hesaplama sonucunda, örneklem girecek öğretmen sayısının en az 349 olduğu görülmüştür. Örneklemen belirlenmesinde tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu üç ilçeden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 387 öğretmen araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler tablolar halinde aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.2.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
1.Cinsiyet	Kadın	327	84,5
	Erkek	60	15,5
2. Yaş	21-30 yaş	34	8,8
	31-40 yaş	191	49,4
	41-50 yaş	119	30,7
	51 yaş ve üzeri	43	11,1
3. Medeni durum	Evli	324	83,7
	Bekâr	63	16,3
4.Öğrenim durumu	Lisans	329	85,0
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	15
5.Ailenizde engelli birey olma durumu	Evet	13	3,4
	Hayır	374	96,6
6.Engel türü	Zihinsel Engelli	2	0,5
	Bedensel Engelli	5	1,3
	İşitme Engelli	2	0,5
	Görme Engelli	2	0,5
	Dil konuşma güçlüğü	4	1,0
7.Branş	Sınıf öğretmeni	298	77,0
	İngilizce öğretmeni	64	16,5
	Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	25	6,5
8.Çalıştığınız ilçe	Altındağ	133	34,4
	Çankaya	71	18,3
	Mamak	183	47,3
9.Kıdem durumu	0-8 yıl	55	14,2
	9-16 yıl	132	34,1
	17-24 yıl	134	34,6
	25 yıl ve üzeri	66	17,1

Tablo 3.2.1’de araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin 327’sinin kadın (%84,5) ve 60’ının erkek (%15,5) olduğu; yaş düzeyine göre öğretmenler incelendiğinde; 21-30 yaş arasında 34

öğretmenin olduğu (%8,8), 31-40 yaş arasında 191 öğretmenin olduğu (%49,4) ; 41-50 yaş arasında 119 öğretmenin olduğu (%30,7), 51 yaş ve üzeri 43 öğretmenin olduğu (%11,1); öğretmenler medeni durum açısından incelendiğinde, 324 öğretmenin evli (%83,7) ve 63 öğretmenin bekâr (%16,3) olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde, 329 öğretmenin lisans mezunu (%85,0) olduğu, 57 öğretmenin yüksek lisans mezunu (%14,7) olduğu ve 1 öğretmenin (%0,3) doktora mezunu olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayanılarak lisans mezunu olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ailesinde engelli birey olup olmama durumu açısından incelendiğinde, 13 öğretmenin (%3,4) ailesinde engelli birey olduğu ve 374 öğretmenin (%96,6) ailesinde engelli birey olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan, öğretmenlerin ailelerinin çok az bir kısmında engelli bireylerin olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin ailelerindeki engelli bireyler incelendiğinde, 2'sinin (%0,5) zihinsel engeli, 5'inin (%1,3) bedensel engeli, 2'sinin (%0,5) işitme engeli, 2'sinin (%0,5) görme engeli ve 4'ünün (%1,0) dil konuşma güçlüğü olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler branş açısından incelendiğinde, 298'inin (%77) sınıf öğretmeni, 64'ünün (%16,5) İngilizce öğretmeni, 25'inin (%6,5) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenler çalıştıkları ilçe açısından incelendiğinde, 133 öğretmenin (%34,4) Altındağ'da çalıştığı, 71 öğretmenin (%18,3) Çankaya'da çalıştığı ve 183 öğretmenin (%47,3) Mamak'ta çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem durumuna bakıldığında, 55 öğretmenin (%14,2) 0-8 yıl, 132 öğretmenin (%34,1) 9-16 yıl, 134 öğretmenin (%34,6) 17-24 yıl ve 66 öğretmenin (%17,1) 25 yıl ve üzeri çalıştığı saptanmıştır. Bu bulgudan, 9-24 yıl arası çalışan öğretmenlerin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2.2. Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıf Mevcutları

Sınıf Mevcudu	f	%
10-14 öğrenci	27	7,0
15-19 öğrenci	72	18,6
20-24 öğrenci	93	24,0
25-29 öğrenci	74	19,1
30 öğrenci ve üzeri	121	31,3
Toplam	387	100,0

Tablo 3.2.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutları incelendiğinde; 27’si (%7,0) 10-14 öğrenci, 72’si (%18,6) 15-19 öğrenci, 93’ü (%24,0) 20-24 öğrenci, 74’ü (%19,1) 25-29 öğrenci ve 121’inin (%31,3) 30 öğrenci ve üzeri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.2.3. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Deneyimi

Grup	f	%
1 yıl	50	12,9
2 yıl	44	11,4
3 yıl	61	15,8
4 yıl ve üzeri	232	59,9
Toplam	387	100,0

Tablo 3.2.3’te, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulama deneyimi incelendiğinde; 50’sinin (%12,9) 1 yıl, 44’ünün (%11,4) 2 yıl, 61’inin (%15,8) 3 yıl, 232’sinin (%59,9) 4 yıl ve üzerinde uygulama deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir. Tablo 3’ten, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda deneyimli oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitimi aldınız mı?

BEP eğitimi aldınız mı?	Evet	200	51,7
	Hayır	187	48,3

Tablo 3.2.4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitimi alıp almama durumu incelendiğinde; 200’ünün (%51,7) eğitim aldığı, 187’sinin (%48,3) ise eğitim almadığı görülmüştür. Bu bulgudan, öğretmenlerin büyük bir kısmının BEP eğitimi aldığı söylenebilir.

Tablo 3.2.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitimi aldıysanız nereden aldınız?

BEP eğitimi aldıysanız nereden aldınız?		f	%
	Okul	59	29,5
	Hizmetiçi seminer/kurs	140	70
	Diğer	1	0,05

Tablo 3.2.5’te araştırmaya katılan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitimini nereden aldıkları incelendiğinde; 59’unun (%29,5) okuldan, 140’ının (%70) hizmetiçi seminer ve kurslardan, 1’inin (%0,05) diğer yerlerden eğitim aldıkları tespit edilmiştir. Tablo 3.2.5’ten, öğretmenlerin BEP eğitimini çoğunlukla hizmetiçi seminer ve kurslardan aldıkları söylenebilir.

Tablo 3.2.6. Okullarda Kaynaştırma Eğitiminde Destek Alınan Birimler

Birim	Bulunma Durumu	f	%
Rehber Öğretmenler/ Psikolojik Danışmanlar	Evet	317	81,9
	Hayır	10	18,1
BEP Geliştirme Birimi	Evet	172	44,4
	Hayır	215	55,6
Özel Eğitim Öğretmenleri	Evet	202	52,2
	Hayır	178	46,0
Okul İdaresi	Evet	228	58,9
	Hayır	159	41,1
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	Evet	127	32,8
	Hayır	260	67,2
Öğrencinin velileri	Evet	279	72,1
	Hayır	108	27,9

Tablo 3.2.6’da okullarda kaynaştırma eğitimi kapsamında destek alınan birimlerin durumları frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Tablo 6’ya göre, kaynaştırma eğitimi kapsamında okullarda destek alınan birimler incelendiğinde; rehber öğretmenler/psikolojik danışmanların (%81,9), BEP Geliştirme Birimi’nin (%44,4), özel eğitim öğretmenlerinin (%52,2), okul idaresinin (%58,9), Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin (%32,8) ve öğrenci velilerinin (%72,1) olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 215’i (%55,6) bulundukları okulda BEP geliştirme birimi olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 260’ı (%67,2) ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nden destek almadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.2.7. Öğretmenlerin BEP Hazırlama Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri

Düzey	f	%
Yetersiz Düzeyde	81	20,9
Ortanın Altı Düzey	57	14,7
Orta Düzey	171	44,2
İyi Düzey	72	18,6
Çok İyi Düzeyde	6	1,6
Toplam	387	100,0

Tablo 3.2.7’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP hazırlama konusundaki yeterlilik düzeyleri verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin 81’inin (%20,9) yetersiz düzeyde, 57’sinin (%14,7) ortanın altı düzeyde, 171’inin (%44,2) orta düzeyde, 72’sinin (%18,6) iyi düzeyde ve 6’sının (%1,6) çok iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Cankaya (2010) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan öğretmenler ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir (EK 1). Kişisel Bilgi Formu, sosyo-demografik faktörleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin faktörleri içermekte olup 20 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği

Araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin BEP uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Cankaya (2010) tarafından geliştirilen “*Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçekte 3 alt faktör bulunmaktadır. “*Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar*” faktörü 20 maddeden oluşmaktadır. Durum faktörüne ilişkin maddeler, “Oldukça İyi”, “İyi”, “Orta”, “Az”, “Yetersiz” seçenekleriyle beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. “*Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler*” faktörü 10 maddeden oluşmakta olup “Oldukça Olumlu”, “Olumlu”, “Etkisi Yok”, “Olumsuz” ve “Oldukça

Olumsuz” seçenekleriyle derecelendirilmiştir. “*Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği ilave Durumlar*” faktörü 3 maddeden oluşmakta olup maddeler, “Oldukça Fazla”, “Fazla”, “Normal”, “Az” ve “Oldukça Az” olarak derecelendirilmiştir (EK 2). Ölçeğin son bölümüne ise öğretmenlerin düşüncelerini ifade edebilmeleri için isteğe bağlı olmak üzere açık uçlu soru eklenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce kaynaştırma eğitimiyle ilgili alan taraması yapılmış olup tezler, makaleler, kitaplar, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu şekilde araştırma için gerekli kaynaklar belirlenmiş olup araştırmanın problemi ve kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Verilerin toplanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın verileri, COVID-19 salgını nedeniyle Google Form aracılığıyla elektronik ortamda toplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulamasından önce katılımcılar için araştırmanın amacı ve ölçme araçlarının nasıl yanıtlanacağı konularında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllü olup çalışmaya katılmayı kabul edenler araştırmaya katılmışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi için istatistik programından faydalanılmıştır. Araştırmada, verilerin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle non-parametrik testler tercih edilmiştir. İki değişkenli olanlar için Mann- Whitney U, ikiden daha fazla değişken olanlar için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum, BEP Geliştirme Birimi bulunup bulunmaması, BEP eğitimi alıp alamama, BEP hazırlarken rehber öğretmenden, özel eğitim öğretmeninden, okul idaresinden, RAM’den, öğrenci velisinden destek alıp almaması, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenlerinin incelenmesinde Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Yaş, öğrenim durumu, branş, sınıf mevcudu, ilçe, kıdem, kaynaştırma uygulama yılı, BEP düzeyi, BEP eğitimi aldıkları yer, BEP düzeyi, kaynaştırma eğitiminin etkili olduğuna inanıp inanmama, kaynaştırma öğrencisi isteyip istememe, kaynaştırma öğrencilerin engel türü değişkenlerine göre Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmadaki veriler değerlendirilirken anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiş olup elde edilen sonuçlar bu

doğrultuda değeriendirilmiştir. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), ortalama (X) ve standart sapmaya (SS) da yer verilmiştir. Yapılan analizler araştırma amacına yönelik şekilde tabiolaştırılmış olup açıklamaları yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırma doğrultusunda elde edilen veriler, alt problemlere göre istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar

Tablo 4.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar

Sıra No	KONU	Yetersiz	Az	Orta	İyi	Oldukça İyi	Toplam
1	Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatını bilme durumu	f 66 % 17,1	103 26,6	128 33,1	79 20,4	11 2,8	387 100
2	Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatını takip etmedurumu	f 69 % 17,8	102 26,4	133 34,4	70 18,1	13 3,4	387 100
3	Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatının yeterlilik durumu	f 64 % 16,5	100 25,8	136 35,1	75 19,4	12 3,1	387 100
4	Kaynaştırma eğitimi uygulama mevzuatının uygulanabilirlik durumu	f 65 % 16,8	82 21,2	142 36,7	84 21,7	14 3,6	387 100
5	Uygun tanılama ve yerleştirme yapılması durumu	f 44 % 11,4	75 19,4	140 36,2	109 28,2	19 4,9	387 100
6	Özel gereksinimli öğrencilerin izlenmesi durumu	f 32 % 8,3	54 14,0	131 33,9	141 36,4	29 7,5	387 100
7	Kaynaştırma öğrencilerinin uygulamadan memnun olma durumu	f 36 % 9,3	57 14,7	161 41,6	113 29,2	16 4,1	387 100
8	Uygulayıcı öğretmenlerin aldığı eğitimin yeterlilik durumu	f 39 % 10,1	70 18,1	144 37,2	118 30,5	16 4,1	387 100
9	Kaynaştırma öğrenci ailelerinin uygulamadan memnun olma durumu	f 54 % 14,0	81 20,9	159 41,1	82 21,2	11 2,8	387 100
10	Öğretmenlere gerekli desteğin okul idarelerince karşılanması durumu	f 59 % 15,2	71 18,3	118 30,5	114 29,5	25 6,5	387 100
11	Öğretmenin ihtiyacı olan desteği dışarıdan bulabilmesi durumu	f 38 % 9,8	59 15,2	137 35,4	122 31,5	31 8,0	387 100
12	Öğretmenle işbirliğinin aileler tarafından karşılanması durumu	f 51 % 13,2	100 25,8	128 33,1	96 24,8	12 3,1	387 100
13	RAM ile işbirliğinin yeterlilik durumu	f 66 % 17,1	86 22,2	149 38,5	73 18,9	13 3,4	387 100
14	BEP hazırlarken kurumlardan gerekli desteğin alınma durumu	f 56 % 14,5	90 23,3	130 33,6	98 25,3	13 3,4	387 100
15	BEP hazırlık ve uygulamasında zamanın yeterlilik durumu	f 56 % 14,5	96 24,8	136 35,1	92 23,8	7 1,8	387 100
16	Kaynak araç, gereç ve materyallerin temini durumu	f 87 % 22,5	92 23,8	117 30,2	80 20,7	11 2,8	387 100
17	BEP'teki hedeflerin öğrencilere göre belirlenmesi durumu	f 33 % 8,5	53 13,7	148 38,2	141 36,4	12 3,1	387 100
18	Başarı ölçme-değerlendirme sisteminin uygunluğu ve yeterliliği	f 40 % 10,3	55 14,2	149 38,5	133 34,4	10 2,6	387 100
19	Bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki akademik ve sosyal amaçlara ulaşılabilirliği durumu	f 37 % 9,6	60 15,5	151 39,0	131 33,9	8 2,1	387 100
20	Okul ve sınıflardaki fiziki koşulların uygunluğu durumu	f 81 % 20,9	99 25,6	122 31,5	78 20,2	7 1,8	387 100

Tablo 4.1’de, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin durumlar incelendiğinde; kaynaştırma eğitimine ilişkin maddelerin frekans dağılımlarına bakıldığında; ‘oldukça iyi’ boyutunda 6. maddede en fazla frekans dağılımı olduğu görülmektedir. ‘iyi’ boyutunda en fazla frekans dağılımının 6. ve 17. maddelerde olduğu, ‘orta’ boyutunda en fazla frekans dağılımının 7. maddede olduğu, ‘az’ boyutunda en fazla frekans dağılımının 1. maddede olduğu, ‘yetersiz’ boyutunda en fazla frekans dağılımının ise 16. maddede olduğu görülmektedir.

4.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutumları, Uygulamaların Kişilere Etkileri

Tablo 4.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutumları, Uygulamaların Kişilere Etkileri

Sıra No	KONU							
			Oldukça Olumsuz	Olumsuz	Etkisi Yok	Olumlu	Oldukça Olumlu	Toplam
1	Kaynaştırma öğrencisi ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	f	16	45	67	246	13	387
		%	4,1	11,6	17,3	63,6	3,4	100
2	Normal öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	f	6	90	62	207	22	387
		%	1,6	23,3	16,0	53,5	5,7	100
3	Normal öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	f	8	107	101	155	16	387
		%	2,1	27,6	26,1	40,1	4,1	100
4	Uygulayıcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	f	8	93	57	211	18	387
		%	2,1	24,0	14,7	54,5	4,7	100
5	Branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	f	6	72	89	207	13	387
		%	1,6	18,6	23,0	53,5	3,4	100
6	Okul idarelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları	f	2	17	112	224	32	387
		%	,5	4,4	28,9	57,9	8,3	100
7	Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerine etkisi	f	3	16	56	266	46	387
		%	,8	4,1	14,5	68,7	11,9	100
8	Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının normal öğrencilere etkisi	f	8	63	118	182	16	387
		%	2,1	16,3	30,5	47,0	4,1	100
9	Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının uygulayıcı öğretmenlere etkisi	f	6	101	63	202	15	387
		%	1,6	26,1	16,3	25,2	3,9	100
10	Rehabilitasyon merkezlerinde engel türlerine göre ek destek eğitim almalarının akademik ve sosyal gelişimlerine etkisi	f	2	15	41	258	71	387
		%	,5	3,9	10,6	66,7	18,3	100

Tablo 4.2’de kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutumları, uygulamaların kişilere etkileri incelendiğinde; kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutumları, uygulamaların kişilere etkilerinde yer alan maddeler incelendiğinde;

‘oldukça olumlu’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 10. madde olduğu, ‘olumlu’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 7. madde olduğu, ‘etkisi yok’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 8. madde olduğu, ‘olumsuz’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 3. madde olduğu, ‘oldukça olumsuz’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 1. madde olduğu saptanmıştır.

4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar

Tablo 4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar

Sıra No	KONU		Oldukça Az	Az	Normal	Fazla	Oldukça Fazla	Toplam
1	Öğretmenlere ilave sorumluluklar getirme durumu	f	0	12	70	155	150	387
		%	0	3,1	18,1	40,1	38,8	100
2	Planlama ve uygulamada zaman ve emek sarf etme durumu	f	0	17	79	150	141	387
		%	0	4,4	20,4	38,8	36,4	100
3	Sınıf yönetiminde problem davranışlarla karşılaşma durumu	f	13	25	132	150	67	387
		%	3,4	6,5	34,1	38,8	17,3	100

Tablo 4.3’te, Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlar incelendiğinde; kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere getirdiği ilave durumlardaki maddelerin frekans dağılımlarına bakıldığında; ‘oldukça fazla’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 1. madde olduğu, ‘fazla’ boyutunda en çok frekansa sahip maddenin 1. madde olduğu, ‘normal’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 3. madde olduğu, ‘az’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 3. madde olduğu, ‘oldukça az’ boyutunda en fazla frekansa sahip maddenin 3. madde olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.4. Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Kadın	327	192,09	62813,50	9185,500	,433
	Erkek	60	204,41	12264,50		
Tutum ve Etkiler	Kadın	327	198,80	65006,00	8242,000	,048*
	Erkek	60	167,87	10072,00		
İlave Durumlar	Kadın	327	196,61	64292,00	8956,000	,278
	Erkek	60	179,77	10786,00		

*p<,05

Tablo 4.4'te, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann- Whitney U testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda, öğretmenlerin cinsiyetine göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=9185,500$; $p>,05$). Uygulama yapılan okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulayıcısının cinsiyetine göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($U=8956,000$; $p>,05$). Araştırma sonucunda, cinsiyetin durumlar ve ilave durumlar açısından bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Buna karşın, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin cinsiyetine göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, tutum ve etkilere göre anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($U=8242,000$; $p<,05$). Bu durum, cinsiyetin tutum ve etkiler açısından bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.5. Yaşa Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.5. Yaşa Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	21- 30 yaş	34	199,75	3	15,323	,002*	3>4
	31-40 yaş	191	172,14				
	41-50 yaş	119	220,33				
	51 yaş ve üzeri	43	213,70				
Tutum ve Etkiler	21- 30 yaş	34	247,34	3	13,172	,004*	1>3
	31-40 yaş	191	185,97				
	41-50 yaş	119	203,17				
	51 yaş ve üzeri	43	162,14				
İlave Durumlar	21- 30 yaş	34	183,43	3	9,051	,029*	4>2
	31-40 yaş	191	189,50				
	41-50 yaş	119	187,05				
	51 yaş ve üzeri	43	241,59				

* $p<,05$

Tablo 4.5'te, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda, yaşa göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=15,323$; $p<,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda ise 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 51 yaş ve üzeri öğretmenlere kıyasla lehine bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda, yaşa göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2=13,172$; $p<,05$). Farklılığa ilişkin yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerle kıyaslandığında, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır.

Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda, yaşa göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($X^2=9,051$; $p<,05$). Yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda ilave durumlara ilişkin 51 yaş ve üzeri öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumun 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yaşlarına göre öğretmen görüşlerinin durumlar, tutum ve etkiler ve ilave durumlar açısından farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

4.6. Medeni Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.6. Medeni Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evli	324	189,26	61319,50	8669,500	,059
	Bekâr	63	218,39	13758,50		
Tutum ve Etkiler	Evli	324	190,89	61849,50	9199,500	,212
	Bekâr	63	209,98	13228,50		
İlave Durumlar	Evli	324	196,32	63607,00	9455,000	,350
	Bekâr	63	182,08	11471,00		

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=8669,500$; $p>,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($U=9199,500$; $p>,05$). Benzer şekilde, öğretmenlerin medeni durumlarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=9455,000$; $p>,05$). Araştırma sonucunda, öğretmenlerin medeni durumlarının durumlar, tutum ve etkiler ve ilave durumlar açısından öğretmenlerin görüşlerine bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

4.7. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.7. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Durumlar	Lisans	329	193,81	2	2,193	,334
	Yüksek Lisans	58	275,59			
	Doktora					
Tutum ve Etkiler	Lisans	329	195,10	2	1,279	,527
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	243,64			
İlave Durumlar	Lisans	329	196,64	2	1,426	,490
	Yüksek Lisans ve Doktora	58	156,65			

Tablo 4.7’de, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine göre, kaynaştırma eğitim uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=2,193$; $p>,05$). Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumları aleyhinde olduğu ve anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($X^2=1,279$; $p>,05$). Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($X^2=1,426$; $p>,05$). Araştırma sonucunda, öğrenim durumuna göre öğretmen görüşlerinin durumlar, tutum ve etkiler ve ilave durumlar açısından bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

4.8. Ailesinde Engelli Birey Varsa Engel Türüne Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.8. Ailesinde Engelli Birey Varsa Engel Türüne Göre Öğretmen Görüşleri

Değişken	f	%
Zihinsel	2	13,3
Bedensel	5	33,3
İşitme	2	13,3
Görme	2	13,3
Dil Konuşma	4	26,6

Tablo 4.8’ de, bu çalışmaya katılan öğretmenlerden ailesinde engelli birey olanların engel türleri açısından kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri betimsel istatistik olarak gösterilmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerden

ailesinde engelli birey olanların engel türleri açısından durumlar, tutumlar ve etkiler ve ilave durumlar alt boyutları açısından incelendiğinde en çok bedensel engelin olduğu gözlemlenmiştir.

4.9. Branşa Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.9. Branşa Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	Sınıf Öğrt.	298	197,75	2	5,719	,057	
	İng. Öğrt.	64	166,16				
	Din K. Öğrt.	25	220,62				
Tutum ve Etkiler	Sınıf Öğrt.	298	191,52	2	,727	,695	
	İng Öğrt.	64	204,41				
	Din K. Öğrt.	25	196,92				
İlave Durumlar	Sınıf Öğrt.	298	210,79	2	30,672	,000*	1>2
	İng Öğrt.	64	131,09				
	Din K. Öğrt.	25	154,90				

*p<,05

Tablo 4.9’da, öğretmenlerin branşlarına göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin branşlarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=5,719$; $p>,05$). Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin branşlarına göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2=,727$; $p>,05$). Araştırmada, öğretmenlerin branşlarının durumlar, tutumlar ve etkiler üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Buna karşın, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin branşlarına göre ilave durumlar alt testindeki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($X^2=30,672$; $p<,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Dunnett’s posthoc testi sonucunda ise sınıf öğretmenleri ile ingilizce öğretmenleri arasındaki farklılığın, sınıf öğretmenleri lehine olduğu gözlenmiştir. Bu durum, öğretmen branşlarının ilave durumlar üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.10. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.10. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	10-14 kişi	27	215,74	4	11,050	,026*	3>1
	15-19 kişi	72	176,34				
	20-24 kişi	93	219,77				
	25-29 kişi	74	200,03				
	30 ve üstü	121	176,16				
Tutum ve Etkiler	10-14 kişi	27	206,89	4	7,451	,114	
	15-19 kişi	72	166,19				
	20-24 kişi	93	211,70				
	25-29 kişi	74	189,24				
	30 ve üstü	121	196,98				
İlave Durumlar	10-14 kişi	27	142,37	4	8,602	,072	
	15-19 kişi	72	211,18				
	20-24 kişi	93	202,78				
	25-29 kişi	74	195,36				
	30 ve üstü	121	187,71				

*p<,05

Tablo 4.10' da, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, sınıf mevcudu değişkenine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcuduna göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=11,050$; $p<,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Dunnet's posthoc testi sonucunda ise sınıf mevcudu 20-24 kişi olan öğretmenlerin, 10-14 kişi olan öğretmenlere kıyasla lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf mevcudunun durumlar açısından etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcuduna göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($X^2=7,451$; $p>,05$). Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcuduna göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de sınıf mevcudu açısından anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($X^2=8,602$; $p>,05$). Bu durum, sınıf mevcudunun tutumlar ve etkiler, ilave durumlar açısından öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.11. İlçeye Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.11. İlçeye Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	Altındağ	133	216,14	2	26,179	,000*	2>3
	Çankaya	71	230,51				
	Mamak	183	163,74				
Tutum ve Etkiler	Altındağ	133	213,86	2	8,056	,018*	1>3
	Çankaya	71	197,70				
	Mamak	183	178,13				
İlave Durumlar	Altındağ	133	192,06	2	4,272	,118	
	Çankaya	71	217,89				
	Mamak	183	186,14				

*p<,05

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, bulundukları ilçelere göre, kaynaştırma eğitim uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=26,179$; $p<,05$). Yapılan Dunnet's posthoc testinde Çankaya ve Mamak ilçelerindeki öğretmenler arasındaki anlamlı farklılığın Çankaya ilçesindeki öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=8,056$; $p<,05$). Yapılan Dunnet'x posthoc testi ile Altındağ ve Mamak ilçelerindeki öğretmenler arasındaki anlamlı farklılığın Altındağ ilçesindeki öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre durumlar, tutumlar ve etkiler açısından etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($X^2=4,272$; $p>,05$). Bu durum, öğretmenlerin bulundukları ilçelere göre ilave durumlar açısından bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.12. Kıdeme Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.12. Kıdeme Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	0-8 yıl	55	155,28	3	13,567	,004*	4>3
	9-16 yıl	132	185,18				
	17-24 yıl	134	202,99				
	25 yıl üzeri	66	225,65				
Tutum ve Etkiler	0-8 yıl	55	237,38	3	10,502	,015*	1>2
	9-16 yıl	132	193,23				
	17-24 yıl	134	182,96				
	25 yıl üzeri	66	181,81				
İlave Durumlar	0-8 yıl	55	143,91	3	18,997	,000*	4>3
	9-16 yıl	132	184,21				
	17-24 yıl	134	213,91				
	25 yıl üzeri	66	214,89				

*p<,05

Tablo 4.12’ de, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdemine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin kıdem yılına göre durumlar alt testindeki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=13,567$; $p<,05$). Yapılan Dunnett’s posthoc testi sonucunda, tespit edilen anlamlı farklılığın 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin kıdem yılına göre durumlar alt testindeki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=10,502$; $p<,05$). Anlamlı farklılığa ilişkin yapılan Dunnett’s posthoc testi sonucunda, 0-8 yıl ile 9-16 yıl arası kıdemi olan öğretmenler arasındaki farklılığın, 0-8 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin kıdem yılına göre durumlar alt testindeki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2=18,997$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, kıdeme göre öğretmen görüşlerinin, durumlar, tutum ve etkiler, ilave durumlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan Dunnett’s posthoc testi sonucunda, tespit edilen anlamlı farklılığın 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

4.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Yılına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Yılına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	1 yıl	50	181,30	3	9,297	,026*	4>3
	2 yıl	44	156,67				
	3 yıl	61	182,31				
	4 yıl ve üzeri	232	206,89				
Tutum ve Etkiler	1 yıl	50	179,61	3	10,763	,013*	2>4
	2 yıl	44	208,40				
	3 yıl	61	155,92				
	4 yıl ve üzeri	232	204,38				
İlave Durumlar	1 yıl	50	178,89	3	4,490	,213	
	2 yıl	44	186,33				
	3 yıl	61	219,61				
	4 yıl ve üzeri	232	191,98				

*p<,05

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıla göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıla göre durumlar alt testindeki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıla göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=9,297$; $p<,05$). Yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda, kaynaştırma eğitimi uyguladığı yıl 4 yıl ve üzeri olanlar ile 3 yıl olan öğretmenler arasındaki anlamlı farklılığın 4 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıla göre tutumlar ve etkiler alt testindeki sıra ortalamaları incelendiğinde de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıla göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=10,763$; $p<,05$). Yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda, kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıl, 2 yıl ve 4 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındaki anlamlı farklılığın 2 yıl olan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimi uygulama yılına göre öğretmen görüşlerinin durumlar, tutum ve etkiler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıla göre ilave durumlar alt testindeki sıra ortalamaları incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi uyguladıkları yıla göre öğretmen görüşlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($X^2=4,490$; $p>,05$). Bu durum, öğretmen görüşlerinin kaynaştırma eğitimi uygulama yılına göre ilave durumlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.14. BEP Eğitimi Alıp Almamasına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.14. BEP Eğitimi Alıp Almamasına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	BEP eğitimi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	200	218,28	43655,00	13845,00	,000*
	Hayır	187	168,04	31423,00		
Tutum ve Etkiler	Evet	200	195,78	39155,50	18344,500	,745
	Hayır	187	192,10	35920,50		
İlave Durumlar	Evet	200	195,84	39167,50	18332,500	,735
	Hayır	187	192,03	35910,50		

*p<,05

Tablo 4.14’te, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları BEP eğitimine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin aldıkları BEP eğitimine göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin aldıkları BEP eğitiminin lehine ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (U=13845,00; p<,05). Araştırma sonucunda, aldıkları BEP eğitiminin öğretmen görüşlerinin durumlar alt boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin aldıkları BEP eğitimine göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin aldıkları BEP eğitimine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (U=18344,500; p>,05). Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin aldıkları BEP eğitimine göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de öğretmenlerin aldıkları BEP eğitimine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (U=18332,500; p>,05). Bu durum, öğretmenlerin aldıkları BEP eğitiminin tutum ve etkiler, ilave durumlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.15. BEP Eğitimini Aldıkları Yere Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.15. BEP Eğitimini Aldıkları Yere Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	Okul	159	167,75	1	14,930	,002*	2>1
	Hizmet içi	227	203,43				
Tutum ve Etkiler	Okul	159	184,50	1	2,028	,363	
	Hizmet içi	227	200,74				
İlave Durumlar	Okul	159	187,39	1	2,315	,314	
	Hizmet içi	227	194,40				

*p<,05

Tablo 4.15’te, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre kaynaştırma eğitim uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=14,930$; $p<,05$). BEP eğitimi aldıkları yerlere göre Dunnett’s posthoc testi yapıldığında, öğretmenler arasındaki anlamlı farklılığın hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, BEP eğitimi aldıkları yere göre öğretmen görüşlerinin durumlar alt boyutu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Buna karşın, kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde ise öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=2,028$; $p>,05$). Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullardaki öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2=2,315$; $p>,05$). Bu durum, BEP eğitimi aldıkları yer açısından incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin tutum ve etkiler, ilave durumlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.16. BEP Geliştirme Birimi Bulunup Bulunmamasına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.16. BEP Geliştirme Birimi Bulunup Bulunmamasına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	BEP Geliştirme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	172	232,71	40026,00	11832,000	,000*
	Hayır	215	163,03	35052,00		
Tutum ve Etkiler	Evet	172	216,46	37231,50	14626,500	,000*
	Hayır	215	176,03	37846,50		
İlave Durumlar	Evet	172	202,44	34820,00	17038,000	,179
	Hayır	215	187,25	40258,00		

* $p<,05$

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, BEP geliştirme birimi bulunup bulunmamasına göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. BEP geliştirme birimi bulunup bulunmamasına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, BEP geliştirme birimi bulunmasının durumlar alt boyutunda öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu

görülmüştür ($U=11832,000$; $p<,05$). BEP geliştirme birimi bulunmasının tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, BEP geliştirme birimi bulunmasının tutum ve etkiler alt boyutunda da öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir ($U=14626,500$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, BEP geliştirme birimi bulunmasının öğretmen görüşleri üzerinde durumlar, tutum ve etkiler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Buna karşın, BEP geliştirme birimi bulunup bulunmamasına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, BEP geliştirme birimi bulunmasının ilave durumlar alt boyutunda öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır ($U=17038,000$; $p>,05$). Bu durum, BEP geliştirme birimi bulunup bulunmamasının ilave durumlar alt boyutunda öğretmen görüşleri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.17. BEP Düzeyine Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.17. BEP Düzeyine Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	BEP Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	Yetersiz Düzeyde	81	90,54	3	143,739	,000*	4>3
	Ortanın Altı	57	158,59				
	Orta	171	208,87				
	İyi Düzeyde ve Çok İyi Düzeyde	78	325,82				
Tutum ve Etkiler	Yetersiz Düzeyde	81	160,86	3	24,574	,000*	4>3
	Ortanın Altı	57	177,56				
	Orta	171	193,11				
	İyi Düzeyde ve Çok İyi Düzeyde	78	265,46				
İlave Durumlar	Yetersiz Düzeyde	81	177,73	3	3,567	,468	
	Ortanın Altı	57	189,06				
	Orta	171	200,18				
	İyi Düzeyde ve Çok İyi Düzeyde	78	182,49				

* $p<,05$

Tablo 4.17’ de, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin BEP düzeylerine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda BEP düzeylerine göre

durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin BEP düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir ($X^2=143,739$; $p<,05$). Anlamlı farklılığa ilişkin yapılan Dunnett's posthoc testinin 'iyi düzeyde ve çok iyi düzeyde' diye cevap veren öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda BEP düzeylerine göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de öğretmen görüşlerinin BEP düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($X^2=24,574$; $p<,05$). Anlamlı farklılığa ilişkin yapılan Dunnett's posthoc testinin 'iyi düzeyde ve çok iyi düzeyde' diye cevap veren öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, BEP düzeylerinin öğretmen görüşleri üzerinde durumlar, tutum ve etkiler açısından etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, BEP düzeyleri değişkenine göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin BEP düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($X^2=3,567$; $p>,05$). Bu durum, BEP düzeyleri değişkeninin ilave durumlar üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.18. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmandan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.18. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmandan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Rehber Öğrt.	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	317	204,07	64691,00	7902,000	,000*
	Hayır	70	148,39	10387,00		
Tutum ve Etkiler	Evet	317	208,60	66127,00	6466,000	,000*
	Hayır	70	127,87	8951,00		
İlave Durumlar	Evet	317	192,76	61105,50	10702,500	,639
	Hayır	70	199,61	13972,50		

* $p<,05$

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehber öğretmen/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarına göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehber öğretmen/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=7902,000$; $p<,05$). BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehber öğretmen/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarına

göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=6466,000$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehber öğretmen/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarının öğretmen görüşleri üzerinde durumlar, tutum ve etkiler açısından etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehber öğretmen/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=10702,500$; $p<,05$). Bu durum, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehber öğretmen/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarının ilave durumlar alt boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.19. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Özel Eğitim Öğretmeninden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.19. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okulda Özel Eğitim Öğretmeninden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Özel Eğitim Öğrt.	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	202	222,69	44982,50	11476,50	,000*
	Hayır	178	153,97	27402,50	0	
Tutum ve Etkiler	Evet	202	204,14	41235,50	15223,50	,009*
	Hayır	178	175,03	31154,50	0	
İlave Durumlar	Evet	202	201,77	40758,00	15701,00	,031*
	Hayır	178	177,71	31632,00	0	

* $p<,05$

Tablo 4.19’ da, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okulda özel eğitim öğretmeninden destek alıp almamalarına göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. BEP hazırlarken çalıştıkları okulda özel eğitim öğretmeninden destek alıp almamalarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=11476,500$; $p<,05$). BEP hazırlarken çalıştıkları okulda özel eğitim öğretmeninden destek alıp almamalarına göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=15223,500$; $p<,05$). Benzer bir şekilde, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda özel eğitim öğretmeninden destek alıp almamalarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalaması incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir

($U=15701,000$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda özel eğitim öğretmeninden destek alıp almamalarının öğretmen görüşleri üzerinde durumlar, tutum ve etkiler, ilave durumlar açısından etkili olduğu anlaşılmaktadır.

4.20. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki BEP Geliştirme Biriminden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.20. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki BEP Geliştirme Biriminden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	BEP Gelişt.	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	136	257,37	35002,50	8449,500	,000*
	Hayır	251	159,66	40075,50		
Tutum ve Etkiler	Evet	136	229,27	31180,50	12271,500	,000*
	Hayır	251	174,89	43897,50		
İlave Durumlar	Evet	136	192,71	26208,00	16892,000	,866
	Hayır	251	194,70	48870,00		

* $p<,05$

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okulda BEP geliştirme biriminden destek alıp almamalarına göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okulda BEP geliştirme biriminden destek alıp almamalarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=8449,500$; $p<,05$). Öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okulda BEP geliştirme biriminden destek alıp almamalarına göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=12271,500$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda BEP geliştirme biriminden destek alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin durumlar, tutum ve etkiler alt boyutları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okulda BEP geliştirme biriminden destek alıp almamalarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=16892,000$; $p>,05$). Bu durum, öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okulda BEP geliştirme biriminden destek alıp almamalarının ilave durumlar alt boyutu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.21. BEP Hazırlarken Okul İdaresinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.21. BEP Hazırlarken Okul İdaresinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Okul İdaresi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	228	226,07	51544,00	10814,00	,000*
	Hayır	159	148,01	23534,00	0	
Tutum ve Etkiler	Evet	228	218,13	49734,00	12624,00	,000*
	Hayır	159	159,40	25344,00	0	
İlave Durumlar	Evet	228	185,80	42363,00	16257,00	,081
	Hayır	159	205,75	32715,00	0	

*p<,05

Tablo 4.21’de, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okul idarelerinden destek alıp almamalarına göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okul idarelerinden destek alıp almamalarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=10814,000$; $p<,05$). Öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okul idarelerinden destek alıp almamalarına göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalaması incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=12624,000$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, BEP hazırlarken çalıştıkları okul idarelerinden destek alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin durumlar, tutum ve etkiler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okul idarelerinden destek alıp almamalarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=16257,000$; $p>,05$). Bu durum, öğretmenlerin BEP hazırlarken çalıştıkları okul idarelerinden destek alıp almamalarının ilave durumlar alt boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.22. BEP Hazırlarken RAM'dan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.22. BEP Hazırlarken RAM'dan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	RAM	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	127	244,83	31093,50	10054,500	,000*
	Hayır	260	169,17	43984,50		
Tutum ve Etkiler	Evet	127	219,39	27863,00	13285,000	,002*
	Hayır	260	181,60	47215,00		
İlave Durumlar	Evet	127	188,42	23929,50	15801,500	,488
	Hayır	260	196,73	51148,50		

*p<,05

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamalarına göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann- Whitney U testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamalarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (U=10054,500; p<,05). Öğretmenlerin BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamalarına göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (U=13285,000; p<,05). Araştırma sonucunda, BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamalarının öğretmen görüşleri üzerinde durumlar, tutum ve etkiler açısından etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerin BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamalarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U=15801,500; p>,05). Bu durum, öğretmenlerin BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamalarının ilave durumlar açısından bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.23. BEP Hazırlarken Öğrenci Velisinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.23. BEP Hazırlarken Öğrenci Velisinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Öğr. Velisi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	279	217,52	60688,50	8503,500	,000*
	Hayır	108	133,24	14389,50		
Tutum ve Etkiler	Evet	279	211,35	58968,00	10224,000	,000*
	Hayır	108	149,17	16110,00		
İlave Durumlar	Evet	279	187,07	52191,50	13131,500	,048
	Hayır	108	211,91	22886,50		

*p<,05

Tablo 4.23'te, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrenci velisinden destek alıp almamalarına göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrenci velisinden destek alıp almamalarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=8503,500$; $p<,05$). Öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrenci velisinden destek alıp almamalarına göre tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=10224,000$; $p<,05$). Benzer bir şekilde, öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrenci velisinden destek alıp almamalarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=13131,500$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrenci velisinden destek alıp almamalarının durumlar, tutum ve etkiler, ilave durumlar alt boyutları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

4.24. Kaynaştırma Eğitiminin Etkili Bir Eğitim Olduğuna İnanıp İnanmamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.24. Kaynaştırma Eğitiminin Etkili Bir Eğitim Olduğuna İnanıp İnanmamalarına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	Evet	194	228,68	2	39,542	,000*	1>3
	Karasızım	138	166,55				
	Hayır	55	140,84				
Tutum ve Etkiler	Evet	194	223,04	2	47,049	,000*	1>3
	Karasızım	138	187,68				
	Hayır	55	107,44				
İlave Durumlar	Evet	194	186,27	2	3,120	,210	
	Karasızım	138	196,21				
	Hayır	55	215,72				

* $p<,05$

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıp inanmamalarına göre, kaynaştırma eğitim uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıp inanmamalarına göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=39,542$; $p<,05$). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıp inanmamalarına göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra

ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($X^2=47,049$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıp inanmamalarının öğretmen görüşleri üzerinde durumlar, tutum ve etkiler açısından etkili olduğu görülmüştür. Anlamlı ilişkinin hangi değişkenin lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett's posthoc testi yapılmıştır. Yapılan her iki posthoc testinin sonucunda 'evet' diyen öğretmenlerin 'hayır' diyen öğretmenlere kıyasla lehine bir sonuç verdiği saptanmıştır. Buna karşın, kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıp inanmamalarına göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=3,120$; $p>,05$). Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıp inanmamalarının ilave durumlar alt boyutu açısından bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.25. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi İsteme Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.25. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi İsteme Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	Evet	113	255,83	2	49,231	,000*	1<3
	Karasızım	133	173,14				
	Hayır	141	164,13				
Tutum ve Etkiler	Evet	113	261,51	2	67,937	,000*	1>3
	Karasızım	133	186,95				
	Hayır	141	146,54				
İlave Durumlar	Evet	113	168,21	2	29,373	,000*	3>1
	Karasızım	133	173,32				
	Hayır	141	234,18				

* $p<,05$

Tablo 4.25'te, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi isteme değişkenlerine göre, kaynaştırma eğitim uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi istemeleri değişkenine göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($X^2=49,231$; $p<,05$). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi istemeleri değişkenine göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2=67,937$; $p<,05$). Her iki durumda da anlamlı farklılığa ilişkin

yapılan Dunnett's posthoc testinde 'evet' diyen öğretmenlerin arasındaki anlamlı farklılığın 'hayır' diyenlerin aleyhine olduğu saptanmıştır. Benzer bir şekilde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi istemeleri değişkenine göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($X^2=29,373$; $p<,05$). Bu farklılığa ilişkin yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda ise 'hayır' diyen öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi isteyip istememelerinin durumlar, tutum ve etkiler, ilave durumlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

4.26. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.26. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Durumlar	Evet	242	206,64	50007,50	14485,500	,004*
	Hayır	145	172,90	25070,50		
Tutum ve Etkiler	Evet	242	205,29	49680,00	14813,000	,010*
	Hayır	145	175,16	25398,00		
İlave Durumlar	Evet	242	190,55	46112,50	16709,500	,428
	Hayır	145	199,76	28965,50		

* $p<,05$

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ait görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenine göre, durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=14485,500$; $p<,05$). Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenine göre, tutum ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=14813,000$; $p<,05$). Araştırma sonucunda, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının öğretmen görüşleri üzerinde durumlar, tutum ve etkiler alt boyutları açısından etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenine göre, ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=16709,500$; $p>,05$). Bu durum, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının ilave durumlar alt boyutu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.27. Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.27. Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türlerine Göre Öğretmen Görüşleri

Alanlar	Engel Türleri	n	Sıra Ortalaması	S d	X ²	P	Anlamlı Farklılık
Durumlar	Zihinsel	147	117,19	6	7,438	,385	
	Bedensel	11	134,26				
	İşitme	13	139,85				
	Birden çok engel	38	101,98				
	Öğrenme güçlüğü	7	94,69				
	Dil konuşma	12	133,75				
	Görme ve diğ.	4	195,25				
Tutum ve Etkiler	Zihinsel	147	119,53	6	14,180	,048*	7>6
	Bedensel	11	120,68				
	İşitme	13	117,46				
	Birden çok engel	38	92,13				
	Öğrenme güçlüğü	7	89,57				
	Dil konuşma	12	154,18				
	Görme ve diğ.	4	319,00				
İlave Durumlar	Zihinsel	147	109,04	6	16,056	,025*	4>7
	Bedensel	11	120,68				
	İşitme	13	91,73				
	Birden çok engel	38	149,49				
	Öğrenme güçlüğü	7	119,86				
	Dil konuşma	12	131,88				
	Görme ve diğ.	4	180,75				

*p<,05

Tablo 4.27’ de, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerine göre, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki fark Kruskal-Wallis H testiyle incelenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerine göre durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=7,438$; $p>,05$). Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerinin öğretmen görüşleri üzerinde durumlar alt boyutu açısından etkili olmadığı görülmüştür. Buna karşın, kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerine göre tutumlar ve etkiler alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2=14,180$; $p<,05$). Anlamlı

farklılığa ilişkin yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda ise görme ve diğer engel türleri ile dil konuşma engeli arasındaki anlamlı farklılığın, diğer engel türlerinin lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerine göre ilave durumlar alt boyutundaki sıra ortalamaları incelendiğinde de anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($X^2=16,056$; $p<,05$). Yapılan Dunnett's posthoc testi sonucunda, birden çok engeli olanlar ile görme ve diğer engel türü olanlar arasındaki anlamlı farklılığın, birden çok engeli olanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kaynaştırma öğrencilerinin engel türlerinin, öğretmenlerin görüşleri üzerinde ilave durumlar alt boyutu açısından etkili olduğunu göstermektedir.

4.28. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İlave Etmek İstedikleri Düşünceleri

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İlave Etmek İstedikleri Düşünceleri

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İlave Etmek İstedikleri Düşünceleri	f	%
Kaynaştırma eğitimi kaldırılıp özel alt sınıflar açılmalıdır.	10	21,2
Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmeli ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.	8	17
Kaynaştırma eğitiminin faydalı olduğunu düşünüyorum.	5	11
Sınıf mevcutları çok kalabalıktır.	3	6,3
Kaynaştırma eğitime yönelik materyal ve kaynak eksikliği bulunmaktadır.	2	4,3
Sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir.	3	6,3
Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içinde sosyal kabulü sağlanmalıdır.	2	4,3
BEP eğitimi kullanışlı ve pratik değildir.	1	2,1
Kaynaştırma öğrencileri, okul idaresi tarafından sınıflara adil bir şekilde dağıtılmamaktadır.	3	6,3
Kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan sınıflara 2. öğretmen desteği verilmelidir.	1	2,1
Kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmede sorun yaşamaktayım.	1	2,1
Kaynaştırma eğitimi, bazı özel gereksinimli öğrencilere katkı sağlarken bazılarına katkı sağlamamaktadır.	3	6,3
Velilerin kaynaştırma eğitime bakış açısı olumsuzdur.	2	4,3
Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönden gelişimine katkı sağlamaktadır.	1	2,1
Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda eğitim almaları, azimli ve sabırlı olmaları sonucunda başarıya ulaşılabilir.	2	4,3

Tablo 4.29. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sıra No	Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	f	%
1	Görüş bildirmeyenler	340	87,85
2	Kaynaştırma eğitimi hakkında toplum bilinçlendirilmeli	5	1,29
3	Öğretmenler ve okul idaresine ekstra kaynaştırma eğitimi uygulamalı olarak verilmeli ve okullardaki durumlar iyileştirilmeli	10	2,59
4	Kaynaştırma eğitimleri yalnızca özel okullarda verilmeli	12	3,10
5	Her öğretmen kaynaştırma eğitimi öğrencisiyle doğru bir şekilde ilgilendiği takdirde başarıya ulaşabilir	10	2,59
6	Kaynaştırma eğitimini faydalı buluyorum	4	1,03
7	Kaynaştırma eğitimini faydalı bulmuyorum	6	1,55
Toplam		387	100

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ilişkin ilave etmek istedikleri görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (%87,85) görüş belirtmediği görülmüştür. Görüş bildiren öğretmenlerin 12'si (%3,10) kaynaştırma öğrencilerinin özel sınıflarda eğitilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerden 10'u (%2,59) öğretmenlerin ve okul idaresinin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun uygulamalı eğitimler verilerek iyileştirilebileceğini; 10'u (%2,59) öğretmenlerin azim, sabır ve doğru eğitim ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarını öğrencileri ile birlikte başarabileceklerini; 6'sı (%1,55) okullarda yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarını faydalı bulmadıklarını; 5'i (% 1,29) kaynaştırma eğitimi konusunda sadece öğretmen ve velilerin değil tüm toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini, 4'ü (%1,03) ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin durumlar incelendiğinde; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusunda bilgi eksikliklerinin bulunduğu, öğretmenlere eğitimin diğer paydaşları tarafından kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli desteğin verilmediği, fiziki koşullarda, araç, gereç ve materyal temininde sorunlar yaşandığı görülmüştür. Zeybek'in (2015) araştırmasında da okullardaki fiziki koşulların yetersiz olduğu, öğretmenlerin araç, gereç ve materyal eksikliği yaşadıkları, sınıf mevcutlarının fazla olduğu, hazırlamaları zorunlu olmasına karşın öğretmenlerin çoğunun BEP hazırlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadioğlu'nun (2011) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) araştırmasında ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının konuyla ilgili herhangi bir eğitim almamalarına karşın kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli teorik ve uygulamaya dayalı bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi, genel eğitimi oluşturan en temel unsurlardan biridir. Akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösteren öğrencilerin toplumla bütünleşmesi ve topluma ayak uydurabilmesi kaynaştırma eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini tanımaları, yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda, istedik değişimlere ulaşabilmelerini amaçlayan eğitim sürecidir. Özel eğitime ve kaynaştırma eğitimine yönelik pek çok yasa ve yönetmelik bulunmaktadır. Buna karşın, yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere, okulların ve sınıfların fiziki koşulları, araç-gereç ve materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulamaları konusunda yeterli olmamaları nedeniyle kaynaştırma eğitimi uygulamaları istenen düzeyde yapılamamaktadır.

5.1.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Rol Alan Paydaşların Tutumları, Uygulamaların Kişilere Etkilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan paydaşların tutumları, uygulamaların kişilere etkileri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Cankaya ve Korkmaz (2012) da araştırmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarının genelde olumlu olduğu, kaynaştırma uygulamalarının ilişkili kişilere de olumlu etkileri olduğu sonucuna varmışlardır. Buna karşın, Sadioğlu (2011) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Fazlıoğlu ve Doğan'ın (2013) araştırmasında ise kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının branş değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi, bir ekip işidir. Kaynaştırma eğitiminde paydaşların birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Paydaşların görevlerini ekip ruhuna uygun bir şekilde yerine getirmeleri başarıya ulaşmayı sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitiminde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri önemlidir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları ve desteğe ihtiyaç duydukları da tespit edilmiştir.

5.1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere ilave sorumluluklar getirdiği, öğretmenlerin sınıf yönetiminde problem davranışlarla karşılaştıkları, planlama ve uygulama konusunda daha fazla zaman harcadıkları ve emek sarf ettikleri tespit edilmiştir. Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olduğunu, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin olduğunu ve eğitim materyallerin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu araştırmada, sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmenlere ilave sorumluluklar getirdiğini ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını da ifade etmişlerdir. Buna ilave olarak, Korkmaz'ın (2021) din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında da öğretmenlerin %80'den fazlası kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden

bazıları, görev yaptıkları okullarda özel eğitim sınıfı veya destek eğitim imkânı olmadığını, rehber öğretmenlerin yeterli olmadığını, okul idarecilerinin ve rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunların çözümü konusunda yeterli olmadığını, meslektaşlarının, sınıflarındaki öğrencilerin ve velilerin kaynaştırma eğitime yönelik desteklerinde ve ilgilerinde sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Yaşanan bu tür durumların kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda öğretmenlere ilave sorumluluklar getirdiği görülmektedir. Bu konularda, öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Cinsiyete Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okullardaki kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, durumlar alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, Erdağı (2009), Kara (2016), Ekşi (2010), Durğun, (2010) Güler yüz ve Özdemir'in (2015) araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Benzer bir şekilde, Dalğar'ın (2011) okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gökdere (2012), Fazlıoğlu ve Doğan'ın (2013) kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarla ilgili araştırmalarında da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna karşın araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetine göre tutum ve etkiler alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve etkiler alt boyutunda daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde, Cankaya'nın (2010) araştırmasında da kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitime duyarlı oldukları ve kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Buna karşın, Fakolade vd. (2009) ve Düşünür'ün (2018) araştırmalarında ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre özel gereksinimli öğrencilere karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin okullardaki kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde, bazı araştırmalarda kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik daha duyarlı oldukları bazı araştırmalarda ise erkek öğretmenlerin daha duyarlı oldukları ve daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma

eğitimine yönelik görüşlerinde cinsiyete göre farklılık olabileceğini göstermektedir. Bu durumun hangi faktörlerden kaynaklanabileceğinin araştırtılması gerekmektedir.

5.1.5. Yaşı Göre ğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri yaşı değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucundan hareketle, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Benzer bir şekilde, Fazlıoğlu ve Doğan'ın (2013) araştırtmasında da öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Buna karşın zdemir'in (2010) araştırtmasında, okul öncesi ğretmenlerinin yaşı ve meslekteki kıdemi arttıkça kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik daha olumsuz tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Ekşi'nin (2020) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırtmada ise öğretmenlerin yaşları ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sünbül ve Sargın'ın (2002) araştırtmasında ise ileri yaştaki öğretmenlerin engel düzeyi düşük öğrencilerin normal eğitim okullarında eğitilmelerini destekledikleri görülmüştür. Bu sonuca ek olarak sınıf ğretmenlerinin tutumları branş öğretmenleri ile karşılaştırtıldığında, sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırtmalar incelendiğinde, bazı araştırtmalarda öğretmenlerin yaşlarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri üzerinde etkili olduğu, bazı araştırtmalarda ise öğretmenlerin yaşlarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve mesleki kıdemlerinin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.6. Medeni Duruma Göre ğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri, medeni duruma göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Altunbaş'ın (2011) araştırtmasında da öğretmenlerin medeni durumuna göre bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşın, Yılmaz'ın (2009) ğretmenlerin değer tercihlerine yönelik araştırtmasında, medeni durum değişkenine göre g boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üzerinde kişilik özellikleri vb. farklı faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.1.7. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri, öğrenim durumuna göre incelendiğinde, anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Altunbaş'ın (2011) araştırmasında da öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin onların görüşleri üzerinde bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Toy ve Duru'nun (2016) araştırmasında da öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinde bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Değer'in (2018) araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumlarıyla kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer bir şekilde, Erdağı'nın (2009) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları programlara göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırmalar, öğrenim durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

5.1.8. Ailesinde Engelli Birey Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri, ailesinde engelli birey olup olmamasına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Demir (2014) ve Dolapçı'nın (2013) araştırmaları da araştırma bulgusunu desteklemektedir. Benzer bir şekilde, Özcan'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerle yaptığı araştırmada da engelli yakını olma değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın, Söğüt ve Deniz'in (2018) araştırmasında, ailesinde engelli birey olan sınıf öğretmenlerinin BEP'i üstlenip yerine getirmede ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlere göre daha çok zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

5.1.9. Branşa Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri branş değişkenine göre incelendiğinde, tutum ve etkiler alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri branşlara göre incelendiğinde ise ilave durumlar alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Fazlıoğlu ve Doğan'ın (2013) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitime

yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Karacaoğlu (2008), Ünal (2010) ve Bilen'in (2007) araştırmalarında da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik puanlarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin branşlarına göre kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin değişebileceğini göstermektedir.

5.1.10. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri sınıf mevcuduna göre incelendiğinde, durumlar alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu, tutum ve etkiler, ilave durumlar alt boyutunda ise sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Aydın ve Şahin (2002) araştırmalarında kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu belirtmişlerdir. Metin ve Çakmak-Güleç te (1999) öğretmen adayları ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda öğrenci mevcutlarının azaltılması ve ihtiyaç halinde öğretmenlere destek verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Cankaya ve Korkmaz (2012), Vural ve Yıkılmış (2008), Demir ve Acar (2011) araştırmalarında, sınıftaki öğrenci mevcutlarının fazla olmasının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sorun yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Batu (2010) da sınıf mevcudunun kalabalık oluşunun kaynaştırma eğitimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Güldü (2010), Uysal (1995), Saraç ve Çolak (2012) da araştırmalarında sınıfta birden fazla özel gereksinimli öğrencinin bulunmasının ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Yiğen (2008), Çalışoğlu ve Tanışır'ın (2018) araştırmalarında da öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilave olarak, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabulünde de sorun yarattığı tespit edilmiştir. Kamen Akkoyun'un (2007) araştırmasında da okul idaresi ve rehber öğretmenler/psikolojik danışmanların öğrenci mevcutlarının fazlalığını problem olarak gördükleri tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Turhan'ın (2007) araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerin kalabalık sınıflarda bilgi ve becerileri istenilen düzeyde öğrenemeyecekleri görüşünde olduklarını saptanmıştır. Buna ilave olarak Bilen'in (2007) araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimine uygun olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Nizamoglu'nun (2006) araştırmasında ise öğretmenler, sınıf içerisindeki farklı düzeylerdeki öğrencilerle çalışmanın zorluğu nedeniyle özel gereksinimli öğrencilere gereken ilgiyi gösteremediklerini belirtmişlerdir.

5.1.11. İlçeye Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre durumlar, tutumlar ve etkiler alt boyutunda farklılık olduğu, durumlar açısından ise farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, Altındağ ilçesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olarak Mamak ve Çankaya ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Fazlıoğlu ve Doğan'ın (2013) araştırmasında da çevre ve imkânlar açısından sosyoekonomik düzeyi düşük okullardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik daha fazla olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur. Cankaya'nın (2010) araştırmasında ise büyük yerleşim yerlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda kendilerini yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Bu durum durumlar, tutumlar ve etkiler alt boyutunda ilçeler arasında da kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşlerinde farklılık olabileceğini göstermektedir.

5.1.12. Kıdeme Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, 0-8 yıl ve 25 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin durumlar, tutumlar, etkiler ve ilave durumlar alt boyutları açısından, 9-16 yıl ve 17-24 yıl kıdemi olan öğretmenlere oranla olumsuz yönde olduğu görülmüştür. 9-16 yıl ve 17-24 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin ilave durumlar boyutunda kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin daha olumlu yönde olduğu söylenebilir. Araştırmada, deneyimsiz öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu bakış açısına sahip oldukları, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça kaynaştırma eğitime bakış açılarının değişerek olumlu yönde olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde, Demir ve Acar'ın (2010) araştırmasında da öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça kaynaştırma eğitime bakış açılarının olumlu yönde değiştiği bulunmuştur. Gençtürk (2008) ve Turcan'ın (2011) araştırmalarında ise öğretmenlerin genel öz-yeterlik inanç düzeylerinin "yeterli" olduğu, öğretmenlerin mesleki kıdemin artmasıyla birlikte öz yeterlik inançlarının da arttığı görülmüştür. Yılmaz'ın (2009) araştırmasında ise kıdem değişkenine göre öğretmenlerin değer tercihlerinin tüm değer boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Güner'in (2011) araştırmasında da deneyimli sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde daha yetkin oldukları saptanmıştır. Araştırma sonucunda, 25 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime bakış açılarının olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Deneyim ve yaşları fazla olan öğretmenlerin az olanlara kıyasla sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin de daha düşük olduğu bulunmuştur. Köse'nin (2018) araştırmasında da daha kıdemli olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının olumsuz yönde olduğu, bu durumun da mesleki tükenmişlikten kaynaklandığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, Özdemir'in (2012) araştırmasında da öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlarında azalma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Buna karşın, Cankaya (2010), Erdağı (2009) ve Ekşi'nin (2010) araştırmalarında, kıdem değişkenine göre kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yıldırım'ın (2014) araştırmasında da öğretmenlerin kıdem yılı ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında farklılık olmadığı anlaşılmıştır (Akt. Kara, 2016). Benzer bir şekilde, Emam ve Mohamed'in (2011) araştırmasında da öğretmenlerin kıdemi ile mesleki yeterliliği arasında doğrudan bir ilişki tespit edilmemiştir.

5.1.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Yılına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimi uygulama yılına göre öğretmen görüşlerinin durumlar, tutum ve etkiler alt boyutlarında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; 4 yıl ve üzeri kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin durumlar alt boyutundaki puanlarının yüksek olduğu, 2 yıl kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin ise tutum ve etkiler alt boyutundaki puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Larrivee'nin (1981) araştırmasında da öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile uygulama süreleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Özcan'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerle yaptığı çalışmada, kaynaştırma eğitimi uygulama süresi arttıkça öğretmen yeterliliklerinin de arttığı saptanmıştır. Bu bulgular, araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerinin kaynaştırma eğitimi uygulama yılına göre, ilave durumlar alt boyutunda farklılık göstermediği belirlenmiştir. Nacaroglu'nun (2014) araştırmasında da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Buna karşın, Erdağı'nın (2019) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, kaynaştırma eğitimi ile öğretmen deneyimleri arasında

anlamli farklılık bulunmamıştır. Metin ve Çakmak (1999) ve Temel'in (2000) araştırmaları incelendiğinde ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulama deneyimine sahip olmadıkları görülmüştür. Çerezci'nin (2015) çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğun daha önce kaynaştırma eğitimi uygulamadıkları anlaşılmıştır. Akcan'ın (2003) araştırmasında ise öğretmenlerin bir bölümünün öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle kaynaştırma eğitimi uygulama deneyimine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırmalarda kaynaştırma eğitimi uygulama yılına göre öğretmen görüşlerinde farklılık görüldüğü bazı araştırmalarda ise kaynaştırma eğitimi uygulama yılının öğretmen görüşlerinde farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, farklı faktörlerin de öğretmen görüşleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

5.1.14. BEP Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, BEP eğitimi alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin durumlar alt boyutunda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Temel'in (2000) araştırmasında da BEP eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, Özdemir'in (2008) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da BEP eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Buna karşın, BEP eğitimi alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin tutum ve etkiler, ilave durumlar alt boyutlarında farklılık göstermediği bulunmuştur. Pamuk (2016) ve Bilen'in (2007) araştırmasında öğretmenler BEP eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Sucuoğlu'nun (2004) araştırmasında da öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterli eğitim almadıkları saptanmıştır. Benzer bir şekilde, Önder'in (2007) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının özel eğitimle ilgili eğitim programlarına dâhil olmadıkları bulunmuştur.

5.1.15. BEP Eğitimi Aldıkları Yere Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP eğitimi aldıkları yere göre öğretmen görüşleri incelendiğinde, durumlar alt boyutunda farklılık olduğu ve hizmet içi eğitim sıra ortalama puanının yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, Battal'ın (2007) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi ilkeleri hakkında bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Tike'nin (2007)

araştırmasında ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları nedeniyle BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Camadan'ın (2012) araştırmasında da hizmet içi eğitim yoluyla kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin BEP hazırlama yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2010) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bilen'in (2007) araştırmasında ise kaynaştırma eğitimine yönelik kurslara katılan öğretmenler, içerik ve süre açısından kursların yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Buna ilave olarak, Cankaya (2010) ve Erdağı'nın (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin BEP hazırlamada ilgili kurum ve kişilerden gerekli desteği alamadıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, BEP eğitimi aldıkları yere göre öğretmen görüşlerinde tutum ve etkiler, ilave durumlar alt boyutlarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Ekşi'nin (2010) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet içi eğitimi alıp almama tutum puanları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.16. BEP Geliştirme Birimi Bulunup Bulunmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, BEP geliştirme birimi bulunup bulunmamasına göre öğretmen görüşlerinde, ilave durumlar alt boyutu açısından farklılık olmadığı, durumlar, tutum ve etkiler alt boyutları açısından ise farklılık olduğu belirlenmiştir. Yazıcıoğlu'nun (2019) araştırmasında ise BEP biriminin yasa gereği okullarda oluşturulduğu fakat uygulama sırasında problemler yaşandığı, BEP geliştirme birimi üyeleri arasında iletişim ve dayanışmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Can (2015) ve Atıcı'nın (2014) araştırmalarında da benzer bulgulara ulaşılmış; BEP biriminin işlevsel olmadığı anlaşılmıştır. Benzer bir şekilde, Çitil'in (2009) araştırmasında özel eğitim politikalarının uygulamalarında sıkıntı olduğu tespit edilmiştir. Akdemir-Okta (2015) ve Güven'in (2009) araştırmalarında da özel eğitim politikalarının uygulanmadığı saptanmıştır. Erişkin, Kırac ve Ertuğrul'un (2012) araştırmasında ise okulların % 58'inde BEP geliştirme ekibinin kurulduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmalarda da görüldüğü üzere, BEP geliştirme biriminin işlevsel olmadığı görülmektedir.

5.1.17. BEP Düzeyine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, BEP düzeyi değişkenine göre öğretmen görüşlerinde, ilave durumlar alt boyutunda farklılık olmadığı, durumlar, tutum ve etkiler alt boyutlarında ise farklılık olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Batu'nun (2016) araştırmasında öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi hakkında çok az bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Sütçü'nün (2007) araştırmasında da öğretmenlerin BEP içeriği hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, Yavuz (2005) ve Battal'ın (2007) araştırmalarında ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Camadan'ın (2012) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının BEP eğitiminde kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Kara (2016), Özbaba (2000) ve Temel'in (2000) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin BEP konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Yılmaz'ın (2015) araştırmasında da öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgi eksiklerinin olmadığı görülmüştür.

Ünal'ın (2010) araştırmasında, öğretmenlerin hem kaynaştırma eğitimi hem de özel eğitim konusunda bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öztürk'ün (2009) araştırmasında da öğretmenlerin BEP hazırlama öz-yeterliklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, Kuyumcu (2011) ve Çuhadar'ın (2006) çalışmasında da öğretmenlerin BEP hakkında bilgi eksikliklerin bulunduğu ve BEP hazırlamada sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır. Kara'nın (2016) araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin BEP hazırlama konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve BEP hazırlamak istemedikleri belirlenmiştir. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003), Anılan ve Kayacan'ın (2015) araştırmalarında da öğretmenlerin büyük bir kısmının BEP hazırlamadıkları ve genel müfredatı sınıftaki tüm öğrencilere uyguladıkları saptanmıştır. Deniz'in (2018) araştırmasında ise öğretmenlerin genellikle BEP hazırladıkları fakat az sayıdaki öğretmenin BEP uyguladığı görülmüştür. Avcıoğlu'nun (2012) araştırmasında ise hazırlanan BEP planlarının özel gereksinimli öğrencilere uygun olmadığı anlaşılmıştır.

5.1.18. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki Rehberlik Öğretmeni/Psikolojik Danışmandan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehberlik öğretmeni/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin durumlar, tutum ve

etkiler alt boyutlarında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cankaya'nın (2010) çalışmasında da okullarında rehber öğretmen bulunan öğretmenlerin bulunmasına göre kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Akalın'ın (2014) araştırmasında ise rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

Buna karşın araştırmada, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda rehberlik öğretmeni/psikolojik danışmandan destek alıp almamalarına göre, ilave durumlar alt boyutunda farklılık olmadığı saptanmıştır. Erdağı'nın (2019) araştırmasında da öğretmenlerin çalıştıkları okulda, rehberlik öğretmeni/psikolojik danışman olup olmasına göre bir farklılık olmadığı görülmüştür.

5.1.19. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki Özel Eğitim Öğretmeninden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, BEP hazırlarken çalıştıkları okuldaki özel eğitim öğretmeninden destek alıp almamalarına göre öğretmen görüşleri incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde, Erdağı'nın (2019) araştırmasında da özel eğitim öğretmeninden destek almanın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Varol'un (2010) araştırma yaptığı okullarda özel eğitim öğretmenin bulunmadığı tespit edilmiştir. Gök'ün (2013) araştırmasında ise sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında iletişim sorunu olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.20. BEP Hazırlarken Çalıştıkları Okuldaki BEP Geliştirme Biriminden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, BEP hazırlarken çalıştıkları okulda BEP geliştirme biriminden destek alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin, ilave durumlar alt boyutunda farklılık göstermediği, durumlar, tutum ve etkiler alt boyutlarında ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Toprak'ın (2018) araştırmasında, BEP geliştirme birimi üyelerinde bilgi eksikliği bulunduğu belirlenmiştir. Ayanoglu ve Erdoğan'ın (2019) araştırmasında ise okullardaki BEP geliştirme biriminin amacına tam olarak ulaşamadığı görülmüştür. Araştırmalar incelendiğinde, BEP geliştirme biriminin okullarda işlevsel olmadığı görülmektedir.

5.1.21. BEP Hazırlarken Okul İdaresinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, BEP hazırlarken okul idaresinden destek alıp almamalarına göre, öğretmen görüşleri incelendiğinde; ilave durumlar alt boyutunda farklılık olmadığı, durumlar, tutum ve etkiler alt boyutlarında ise farklılık olduğu bulunmuştur. Bolat ve Ata'nın (2017) araştırmasında, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitiminin işlevsel olmadığını, uygun koşullar sağlandığı takdirde kaynaştırma eğitiminin yararlı olabileceğini vurguladıkları görülmüştür. Buna ilave olarak, okul yöneticileri kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını da belirtmişlerdir. Çuhadar'ın (2006) araştırmasında da okul idaresinin, BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme ve izleme süreçleri hakkında eğitim almadığı, kaynaştırma eğitimi çalışmalarını deneme yanılma yoluyla yürüttükleri görülmüştür. Benzer bir şekilde, Uysal'ın (1995) araştırmasında da okul idaresinin BEP uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere yeterli düzeyde danışmanlık yapmadığı, rehberlik konusunda eksikliklerin olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.22. BEP Hazırlarken RAM'dan Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, BEP hazırlarken RAM'dan destek alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin; ilave durumlar alt boyutu açısından farklılık görülmediği, durumlar, tutum ve etkiler alt boyutları açısından ise farklılık görüldüğü bulunmuştur. Buna karşın, Kamen Akkoyun'un (2007) araştırmasında, RAM'da bulunan rehber öğretmenlerin BEP hazırlayıp uygulama konusunda, bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin RAM'dan yeterli desteği almadıkları düşünülmektedir.

5.1.23. BEP Hazırlarken Öğrenci Velisinden Destek Alıp Almamalarına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, BEP hazırlarken öğrenci velisinden destek alıp almamalarına göre öğretmen görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Ünal'ın (2010) araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde, özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle işbirliği içerisinde oldukları belirlenmiştir. Gündüz'ün (2015) araştırmasında da aile desteğiyle kaynaştırma eğitiminde başarı sağlanılabileceği görülmüştür. Benzer bir şekilde, Leatherman ve Niemeyer'in (2005) araştırmalarında, öğretmenlerin sürekli iletişim içerisinde oldukları özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden destek gördükleri, iletişim sıkıntısı olan ailelerden ise istenilen düzeyde destek alamadıkları tespit edilmiştir. Avcıoğlu'nun (2011) araştırmasında

ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yeterli görüşmedikleri ve ailelerle iletişim sıkıntısı içerisinde oldukları görülmüştür. Altun ve Filiz'in (2020) araştırmasında da öğretmenlerin büyük kısmının özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle görüşmedikleri saptanmıştır. Bilen'in (2007) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada ise kaynaştırma eğitiminde ailelerin destek olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.24. Kaynaştırma Eğitiminin Etkili Bir Eğitim Olduğuna İnanılıp İnanılmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanılıp inanılmamasına göre öğretmen görüşlerinin, durumlar, tutum ve etkiler alt boyutlarında farklılık gösterdiği bulunmuştur. Toy ve Duru'nun (2016) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artmasıyla kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının da arttığı görülmüştür. Dolapçı'nın (2013) araştırmasında da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının artmasıyla kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin de arttığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Bandura'nın (1997) araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına sahip olmalarının, özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamı hazırlamalarına ve öğrenmelerini kolaylaştırmalarına katkı sağlayacağı bulunmuştur. Yapılan çalışmalar, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada, kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanılıp inanılmamasının ilave durumlar üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

5.1.25. Öğretmenlerin Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi İsteyip İstememelerine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi isteyip istememelerine göre öğretmen görüşleri incelendiğinde, anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Türk'ün (2014) araştırmasında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla sınıflarında kaynaştırma öğrenci bulunmasını istedikleri belirlenmiştir.

5.1.26. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre öğretmen görüşleri incelendiğinde durumlar, tutum ve etkiler alt boyutlarında farklılık olduğu görülmüştür. Demir'in (2014) çalışması da araştırma sonucunu desteklemektedir. Araştırmada, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması değişkenine göre öğretmen görüşlerinin

ilave etkiler alt boyutunda farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın, Pamuk'un (2016) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumunun öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Özcan'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerle yaptığı araştırmada da sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.1.27. Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Türüne Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin engel türüne göre öğretmen görüşleri incelendiğinde durumlar, tutum ve etkiler alt boyutlarında farklılık olmadığı görülmüştür. Söğüt'ün (2017) araştırması da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Kara'nın (2018) araştırmasında, hafif zihinsel engeli veya ortopedik engeli olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine alınmalarının sınıf ortamını olumsuz etkilemediği, engel düzeyi orta veya ileri düzeyde (zihin engelli, otizm, özel öğrenme güçlüğü, dil-konuşma, hiperaktivite bozukluğu vb.) bulunan öğrencilerin eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Düşünür'ün (2018) araştırmasında, hafif veya orta düzeyde engeli ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine uygun olduğu, engel düzeyi ağır olan hem zihinsel hem de bedensel engeli olan öğrencilerin ise kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin engel türünün öğretmen görüşleri üzerinde, ilave durumlar alt boyutu açısından etkili olduğu görülmüştür. Opdal (2001) ve Önal'ın (2010) araştırmasında, öğretmenlerin engelli öğrencilerin bireysel özellikleri ve engel türleri hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Metin ve Çakmak Güleç'in (1999) araştırmasında da öğretmenlerin büyük bir kısmının engelli öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmadıkları, bilgi sahibi olan öğretmenlerin ise eksik bilgiye sahip oldukları saptanmıştır. Benzer bir şekilde, Erişkin, Kırac ve Ertuğrul'un (2012) araştırmasında da öğretmenlerin %30'luk bir kısmının öğrencilerin engel türleri ve özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

5.1.28. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin İlave Etmek İstedikleri Düşüncelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın “*Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin ilave etmek istediğiniz düşünceleriniz*” açık uçlu sorusuna 340 öğretmenin görüş bildirmediği, 47 öğretmenin ise

görüş bildirdiği görülmüştür. Araştırmada görüş belirten öğretmenlerden 10'u (%21,2), kaynaştırma eğitiminin kaldırılıp özel alt sınıflar açılması gerektiğini söylemiştir. Bilen'in (2007) araştırmasında da kaynaştırma eğitiminin kaldırılıp özel alt sınıflar açılması gerektiği tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Nayır ve Kepenekci'nin (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada da öğretmenlerin büyük bir kısmının özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenecek zaman bulamadığı, bu nedenle bu öğrencilerin özel eğitim alt sınıflarında eğitim görmeleri gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Deniz ve Çoban'ın (2019) araştırmasında ise kaynaştırma eğitiminin ayrı sınıfta ve okul ortamında daha avantajlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Görüş bildiren öğretmenlerden 8'i (%21,2) kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve bu eksikliklerin uygulamalı eğitimler verilerek tamamlanabileceğini belirtmişlerdir. Temel (2000), Çuhadar (2006), Ünal (2010), Yılmaz ve Batu'nun (2016) araştırmalarında da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Benzer bir şekilde, Erişkin vd.'nin (2012) araştırmalarında da öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden 5'i (%11) kaynaştırma eğitimini faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Şahin ve Gürbüz (2016) ve Kapucu vd.'nin (2020) araştırmalarında da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarda kaynaştırma eğitimini faydalı buldukları tespit edilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden 3'ü (%6,3) ise sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, Uysal (1995), Yiğen (2008), Vural ve Yıkmış (2008), Batu (2010), Demir ve Acar (2011), Cankaya ve Korkmaz (2012), Saraç ve Çolak (2012), Çalışoğlu ve Tanışır (2018) ve Yazıcıoğlu'nun (2019) araştırmalarında da öğretmenlerin sınıf mevcutlarını kalabalık buldukları görülmüştür.

Görüş bildiren öğretmenlerden 2'si (%4,3) kaynaştırma eğitime yönelik materyal ve kaynak eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Ekşi'nin (2010) araştırmasında da kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmenlere bilgilendirme yapıp materyal dağıtılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde, Diker, Tosun ve Macaroğlu'nun (2009) araştırmalarında da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik materyal bulamadıkları ve materyal kullanmadıkları görülmüştür. Görüş bildiren öğretmenlerden 3'ü (%6,3) sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Blazovic'in (1972) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre davranışlarını kontrol etmenin zor olduğu, sınıfta düzeni bozan öğrenciler olduğu sonucuna varılmıştır.

Görüş bildiren öğretmenlerden 2'si (%4,3) kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içinde sosyal kabulünün sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, Yılmaz ve Batu'nun (2016) araştırmasında, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Gök'ün (2013) araştırmasında da normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabul etmek istemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Görüş bildiren öğretmenlerden 1'i (%2,1) BEP eğitiminin kullanışlı ve pratik olmadığını söylemiştir. Göçüncü'nün (2014) araştırmasında da öğretmenlerin BEP eğitimi ile ilgili olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, Düşünür'ün (2018) araştırmasında da MEB'in BEP eğitime yönelik uygulamalara yer vermesi gerektiği vurgulanmıştır.

Görüş bildiren öğretmenlerden 3'ü (%6,3) kaynaştırma öğrencilerinin okul idaresi tarafından sınıflara adil bir şekilde dağıtılmadığını belirtmiştir. Timuçin'in (1998) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin okula yeni gelen öğretmenlere verildiği, sınıf mevcutlarının fazlalığı dikkate alınmadan yerleştirme yapıldığı sonucuna varılmıştır. Ünal'ın (2010) araştırmasında da sınıflarda bir ila üç arasında kaynaştırma öğrencisi olduğu, *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*'ne göre kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit bir şekilde yerleştirilmeleriyle başarıya ulaşılabilceği ifade edilmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden 1'i (%2,1) kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan sınıflara ikinci öğretmen desteğinin verilmesi gerektiğini söylemiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden 1'i (%2,1) ise kaynaştırma öğrencilerini değerlendirmede sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sanır'ın (2009) araştırmasında da öğretmenlerin öğrencilerin yeterlik düzeylerine uygun ölçme araçları hazırlayamadıkları ve özel gereksinimli öğrencilerin başarısını doğru değerlendiremedikleri belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, Kuyumcu'nun (2011) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin performansını değerlendirmede sorun yaşadıkları görülmüştür. Çalışoğlu ve Tanışır'ın (2018) araştırmasında da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi değerlendirilmede sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden 3'ü (%6,3) kaynaştırma eğitiminin bazı özel gereksinimli öğrencilere katkı sağlarken bazılarına katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Türk'ün (2011) araştırmasında da öğretmenlerin büyük bir kısmı kaynaştırma eğitiminin öğrencilere katkı sağlamadığını, öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşamadıklarını ifade etmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden 2'si (%4,3) velilerin kaynaştırma eğitimine bakış açısının olumsuz olduğunu vurgulamıştır. Yılmaz ve Batu'nun (2016) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının engelini kabul etmediği, kaynaştırma eğitime yönelik bakış açılarının olumsuz olduğu görülmüştür.

Görüş bildiren öğretmenlerden 1'i (%2,1), kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönden gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden 2'si (%4,3) ise öğretmenlerin azim, sabır ve doğru eğitim ile özel gereksinimli öğrencileri başarıya ulaştırabileceklerini ifade etmiştir. Esmer vd. nin (2017) araştırmasında da öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere özgüven, iletişim becerileri ve toplumsal kuralları benimsetmeleriyle kişisel ve akademik başarının sağlanabileceği vurgulanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları ve alanla ilgili literatür dikkate alındığında, araştırmacılara ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma, Ankara ili Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerinde yapılmış olup, sonraki araştırmalar farklı il ve ilçelerde yapılabilir.
- Araştırma, okul öncesi, ortaokul veya lise düzeyinde de uygulanabilir.
- Araştırmada, sınıf öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Sonraki yapılacak çalışmalarda, okul idaresi ve rehberlik öğretmenlerinin/psikolojik danışmanların görüşlerine de yer verilebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiş olup bu eksiklikler uygulamalı eğitimler verilerek tamamlanabilir.
- Öğretmenlerin BEP hazırlama konusundaki yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.
- Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kullanılmak üzere gerekli kaynak, araç-gereç, materyal sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik, gerekli koşullar sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rol alan tüm paydaşlara kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Verilen eğitimlerin paydaşların tutumları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12(3), 132-140.
- Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1).
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 215-236.
- Akcan, E. (2013). Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması. *İstanbul University, Institute of Social*, 592.
- Akçamete, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir*.
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*, 2, 395-405.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59.
- Akdemir Okta, D. (2008). Kaynaştırma sınıflarına devam işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Akyüz, Y. (2015). Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2015), Ankara, 532 s., 28. Baskı (Pegem-Akademi Yayınları).
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 29-42.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Tea Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Jordanian Schools. *International Journal of Special Education*, 21(2), 55-62.
- Altun, T. ve Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.

- Altunbaş, S. (2011) *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Anılan, H., Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 13199, 74-90.
- AR, M., Usman, N., & ZA, T. (2018). Inclusive Education Management in State Primary Schools in Banda Aceh. *Advanced Science Letters*, 24(11), 8313-8317.
- Artiles, A. J., Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. Contextualizing inclusive education. *Contextualizing inclusive education—evaluating old and new international perspectives*, 37-62.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(5), 279-291.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 39-53.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031
- Avramidis, E., Brahm, N. (2002). Teachers' attitudes towards integration-inclusion: areview of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p.129-
- Ayanoğlu, Ç., Erdoğan, D. G. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.
- Aydın, B., Şahin, R. (2002). *Kaynaştırma programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin karşılaştırılması*. 11. Özel Eğitim Kongresi, Konya: Eğitim Kitabevi, 145-152.
- Ayral, M, Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G. ve Çağlar, K. (2013), *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri*. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, s. 19-21.
- Babaoğlu, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma (7. baskı). *Ankara: Pegem A.*

- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. and Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 17–27.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Batu, S. (2019). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, S., Uysal, H. (2010). Günümüz Sınıflarında Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. *Özel Eğitim*. Ed. G. Akçamete. 113-139. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, M. (2017). Amasya ilinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Bjarnason, D.S. (2003). School Inclusion in Iceland The Cloak of Invisibility. New York: Nova Science Publishers.
- Blazovic, R. R. (1972). *The attitudes of teachers, parents, and students toward integrated programs for borderline educable mentally retarded students*. United States International University, 32.
- Bolat, E. Y., Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education–teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93-117.
- Bryant, D. P., Smith, D.D. and Bryant, B.R. (2008). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019), *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz

- yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Cankaya, Ö. (2010). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 1-16.
- Carter, J. F. (1991). REI: What regular educators are saying? In R. B. Rutherford, Jr., S. A.
- Cochran, H. K. (1998). Differences in Teachers' Attitudes toward Inclusive Education as Measured by the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms (STATIC).
- Çalışoğlu, M., Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftci, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çitil, M. (2009). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’de özel eğitim (1923-2007). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5.sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dalğar, G. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. İstanbul: Ya-PA Yayınları, 183-185.
- De Boer, A., Pijl, S. J., and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Sanidad, C., & De la Comunidad Autónoma, P. S. (2012). de la Región de Murcia. Plan de Acción para la Mejora de la Seguridad del Paciente de la Región de Murcia. PAMSP, 16.
- Değer, Ş. (2018). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumların incelenmesi*. Master's thesis, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Demir, K., M., Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 749-770.
- Demir, E., Meryem, U. (2019) Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98.
- Demir, M. K., Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demir, M. (2014). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. (Trabzon ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, E. (2018). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir meta-sentez çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Deniz, E., Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734- 761.
- Digangi, S. R Mathur (Eds.). *Severe behavior disorders of children and youth* (pp. 11-17). Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Diken, İ. H., Sucuoğlu, B. (1998). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 26-37.
- Diken, İ. H. (2013). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diker, Y., Tosun, Ü., ve Macaroğlu, E. (2009). *Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education*. In World Conference on Educational Sciences (pp. 2758-2762). Nicosia, North Cyprus.
- Diler, C. (2015). *Hükümetlerin Vaatleri ve Hizmetleri*. Lefkoşa: Söylem Yayınları.

- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Downing, J.E., Eichinger, J., and Williams, L.J. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative view of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, 18, 133-402.
- Durğun, B. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DüşünürDuran, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2010
- Emam, M. M., Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Enç, M. (2005). *Görme Özürlüler, Gelişim, Uyum Ve Eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erdağı, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2011). *Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*. İstanbul.
- Eripek, S. (2007). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erişkin, A. Y., Kırac, S. Y., ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.

- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2003). Key principles for special needs education. Recommendations for policymakers. Odense: Author. pp.15
- Fakolade, O.A, Adeniyi, S.O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Fazlıoğlu, Y., Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Fisher, M., Meyer, L.H. (2002). Development and social competence after two years for students in inclusive and selfcontained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-174.
- Gazete, R. (1997). 573 sayılı Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname.
- Gençtürk A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Göçüncü, A. (2014). *Türkiye’de 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitime ilişkin politikaların analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara başa çıkma yöntemleri*. Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Educational Science, Theory& Practice*, 12(4), 2789-2799.
- Gözün, Ö., Yıkış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gözün, Ö., Yıkış, A. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.
- Güldü, B. (2010). *Sivas ili örneğinde kaynaştırma eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Güleryüz, B., Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.

- Güteryüz, Ş.O. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Y., Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli öğrenciler için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 415-432
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., and Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- İzci, E. (2004). *Eğitim fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kapucu, R., Aydoğdu, A., ve Benli, A. N. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karaca, M.A. (2018). *Kaynaştırma eğitim programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. Yüksek Lisan Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 70-97.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi*, 4(2) 55-76.
- Kartal, M., Sarı, H. (2016). İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi*, 1-1-4.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Özel Eğitim Hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitimi, S. Eripek (Editör): *Özel Eğitim*, s.3-11, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köse, A. (2018). *Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kurt, A. D., Tomul, E. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27.
- Leatherman, J. M. and Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Leung, C. H., Mak, K.Y. (2010) Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong, *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842.

- Leyser, Y., Zeiger, T., and Romi, S. (2011) “Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers” Implication for inclusive education, *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- Mckay, M. (2012). Factors influencing belize district primary school teachers attitudes toward inclusive education. (Doctoral dissertation). Oklahoma State University, ABD.
- Metin, N., Güleç, H.Ç. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 59-73.
- Metin, N. (2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (3. baskı, s. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997), *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete, Sayı:14574.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Milli Eğitim Müdürlüğü (2008). *Özel Eğitimde Kaynaştırma*. Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitimi Geliştirme Faaliyetleri Komisyon Çalışması, Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda 3N K Yönetici-Öğretmen- Aile Kılavuzu*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, Sayı:30471,
- Mukhopadhyay, S., Nenty, H. J., and Abosi, O. (2012). Inclusive education for learners with disabilities in Botswana primary schools. *Sage Open*, 2(2), 1-9.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Nayır, F., Kepenekci, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ., ve Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modelle birlikte sunulan pecs uygulamasının etkilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).

- Odom, S. L., Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Opdal, L. R., Wormnaes, S., and Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 48(2), 143-162.
- Orel, A., Zerey, Z., ve Toret, G. (2004). Sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özaksoy, M., Zihni, A. (2001). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Kılavuz Taslağı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Özbaba, N. (2000). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, C. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pivik, J. McComas, J., ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents. *Exceptional Children*, 69 (1), 97-107.

- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Salend, S. J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices for All Students*. Pearson Education, 5th ed.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Saraç, T., Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Schoger, K.D. (2006) Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6), 1-10.
- Singh, R. (2009). *Meeting the challenges of inclusion – from isolation to collaboration*. In *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas*, Edited by Alur, M. and Timmons, V. 12–29. London: Sage.
- Söğüt, D. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Söğüt, D. A. ve Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443.
- Stoneman, Z. (1993). The effects of attitude on preschool integration. In C. Peck, S. O. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 223–248). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Subban, P., Sharma, U. (2006). Avustralya, Victoria'daki ilköğretim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim algıları. *Uluslararası Özel Eğitim Dergisi*, 21 (1), 42-52.
- Sucuoğlu, B. (2004) Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.

- Sünbül, A. M., Sargın, N. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. In 12th. National Special Education Conference, Ankara.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Switzer, J. V., Vaughn, J. (2003). *Disabled rights: American disability policy and the fight for equality*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Şahin, Z. G., ve Gürbüz, R. (2016), Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Thompson, R.A. (2002). *School Counseling: Best Practices for Working in the Schools*. New York: Brunner-Routledge.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timuçin, E. (1998). *Türkiye’de kaynaştırma, var olan uygulamaları ve kaynaştırmanın gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenler*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Edirne.
- Toprak, Ö. F. (2018), *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Toy, S. N., Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği)*. Yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Üzümcü, M. (2018). *Din Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Eğitim Hizmetleri*. Ed. S. Özdemir ve M. Başkonak. *Özel Din Eğitimi*. s.87-108. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Vakfı, T. O. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim politika ve uygulama önerileri*. İstanbul: Sabancı Vakfı,10.
- Varol, Ç. (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluate the inclusion practices applied in the primary schools]. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden edinilmiştir.
- Vural, M., Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2) 141-157.
- Yamaguchi, K. (2013). Development of Special Needs Education in Japan and Some Current Problems., 2005 http://www.jlidd.jp/gtid/global_trend/1-Development-of-SpecialNeeds_Educa_J_Som.pdf adresinden 22 Eylül tarihinde edinilmiştir.
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yan, Z., Sin, K. F. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85.
- Yavuz, C. (2005). *Ankara ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürülen kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 223-234.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler eğitimi dergisi*, 7(17), 109-128.

- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, E., Batu, E.S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- York, J., Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Yüksel Yukay, M. (2019). *Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



EKLER

Ek-1. Anket İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/11/2020-E.32929



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı



Sayı : 99542719-044-
Konu : Anket İzin Onayı (Hülya ŞENGÜN)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19/10/2020 tarihli ve 30998 sayılı yazı.

Enstitünüz İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hülya ŞENGÜN'ün, Doç. Dr. Veli TOPBAŞ danışmanlığında hazırlamakta olduğu "İlkokullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamaları ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, 07/11/2020-07/06/2021 tarihleri arasında Ankara İli Mamak, Altındağ ve Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı İlköğretim Okullarında anket çalışması yapılabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin, Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 06.11.2020 tarihli ve 16303196 sayılı yazısı, yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nihat İNANÇ
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı Örneği (1 sayfa)

Merkez Yerleşke 71450 Yahşihan/Kırıkkale
Telefon No: 0 (318) 357 42 60 Faks: 0 (318) 357 20 49
E-Posta: ogirisleri@kku.edu.tr Internet Adresi: www.kku.edu.tr

Bilgi için: Yavuz Selim GÜNDOĞDU
Unvan: Memur
Telefon No: (0318) 3574242/1746

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

110

Ek-2. Etik İzin Onayı

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 28./12./2020
OTURUM NO : 07
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 21- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Veli TOPTAŞ'ın danışmanı olduğu Hülya ŞENGÜN tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 21- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Veli TOPTAŞ'ın danışmanı olduğu Hülya ŞENGÜN tarafından yapılan “İlkokullardaki Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamaları İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik ilkelere uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Mustafa ÖZEN


ÜYE
Prof. Dr. Hacı Bayram IŞIK

ÜYE
Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN


ÜYE
Prof. Dr. Ali TAŞ


ÜYE
Prof. Dr. Mevlüt ERTEN

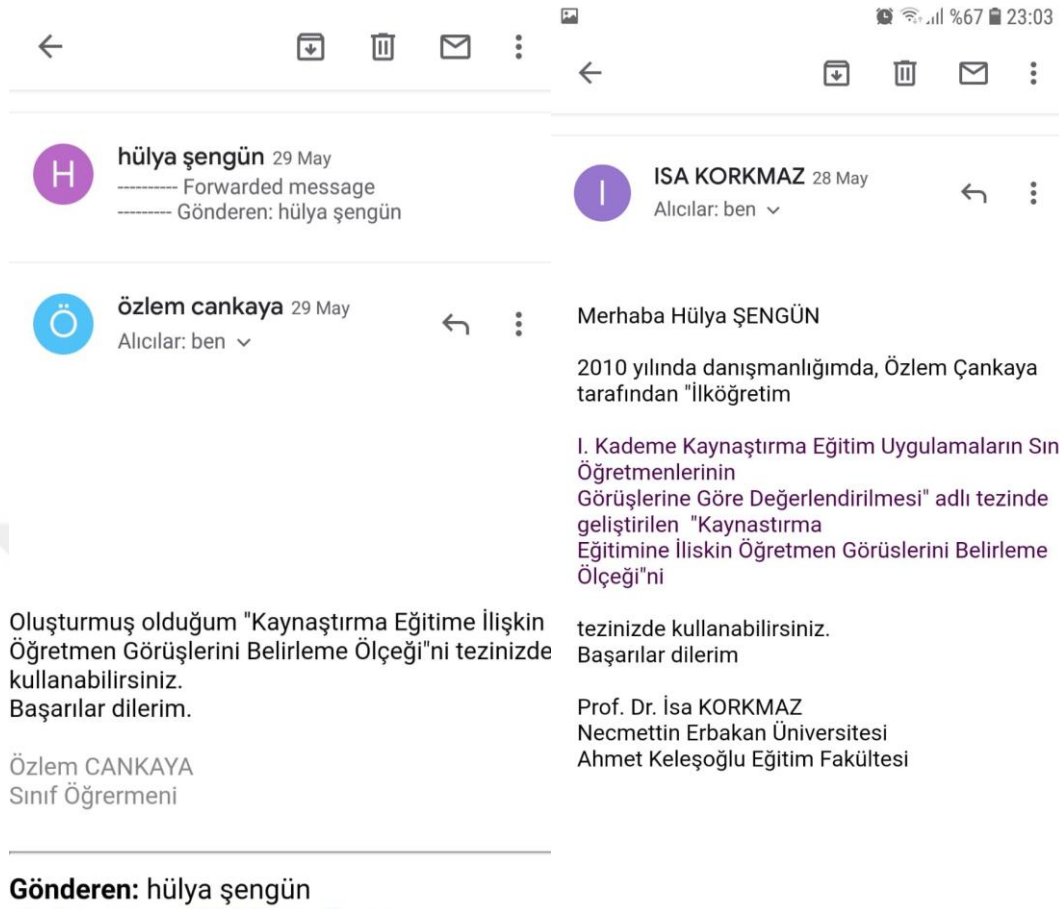
ÜYE
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ


ÜYE
Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL

ÜYE
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN


ÜYE
Doç. Dr. Şahin AHMETOĞLU

Ek 3. Özlem Cankaya Ölçek İzni



Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin Araştırılması

Sevgili Öğretmenler; bu formda, ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamaları hakkındaki görüşlerini tespit edilmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemenizi rica ediyorum. Sizin soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sonuçları açısından çok önemli. Yanıtlarınız kimseyle paylaşılmayacak olup gizli tutulacaktır. Zamanınızı ayırarak destek vermenizden dolayı teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

(1)Kadın (2)Erkek

2. Yaşınız:

(1) 21-30 yaş (2) 31-40 yaş (3)41-50 yaş (4)51 yaş ve üzeri

3. Medeni durumunuz:

(1)Evli (2) Bekar

4. Öğrenim durumunuz:

(1)Lisans (2)Yüksek Lisans (3)Doktora

5. Ailenizde engelli birey varsa engel türü?

(1) Zihinsel engelli (2) Bedensel engelli (3) İşitme engelli (4) Görme engelli (5) Dil konuşma bozukluğu (6) Birden çok engeli olan

6. Branşınız:

(1) Sınıf Öğretmeni (2) İngilizce Öğretmeni (3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

7. Sınıf mevcudunuz:

(1) 10-14 öğrenci (2) 15-19 öğrenci (3) 20-24 öğrenci (4) 25-29 öğrenci
(5) 30 öğrenci ve üzeri

8. Çalıştığınız okulunuzun bulunduğu ilçe:

(1) Altındağ (2) Çankaya (3) Mamak

9. Meslekteki kıdem yılınız:

(1) 0-8 yıl (2) 9-16 yıl (3) 17-24 yıl (4) 25 yıl ve üzeri

10.Kaynaştırma eğitim uygulama yılınız?

(1) 1 yıl (2) 2 yıl (3) 3 yıl (4) 4 yıl ve üzeri

11. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) eğitimi aldınız mı?

(1) Evet (2) Hayır

12.Eğer aldıysanız nereden aldınız?

(1) Okul (2) Hizmet İçi seminer/kurs (3) Diğer.....

13. Okulunuzda rehber öğretmen/psikolojik danışman var mı?

(1) Evet (2) Hayır

14. Okulunuzda BEP Geliştirme Birimi var mı?

(1) Evet (2) Hayır

15. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı(BEP) hazırlama konusunda kendinizi hangi düzeyde görüyorsunuz?

(1) Yetersiz düzeyde (2) Ortanın altı düzeyde (3) Orta düzeyde (4)İyi düzeyde (5) Çok iyi düzeyde

16. BEP hazırlarken çalıştığınız okulda kimlerden/hangi birimlerden destek alıyorsunuz?

Rehberlik Öğretmeni (1) (2)

Özel Eğitim Öğretmeni (1) (2)

BEP Geliştirme Birimi (1) (2)

Okul İdaresi (1) (2)

Rehberlik Araştırma Merkezi (1) (2)

Öğrencinin velisi (1) (2)

17. Kaynaştırma eğitiminin etkili bir eğitim olduğuna inanıyor musunuz?

(1) Evet (2) Kararsızım (3) Hayır

18. Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi olmasını istiyor musunuz?

(1) Evet (2) Kararsızım (3) Hayır

19. Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var mı?

() Evet

() Hayır

20. Varsa engel türü nedir?

(1) Zihinsel engelli (2) Bedensel engelli (3) İşitme engelli (4) Birden çok engeli olan (5) Öğrenme güçlüğü (6) Dil konuşma güçlüğü (7) Görme engelli (8) Diğer



Ek 5. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği

1. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına ilişkin Durumlar;

SIRA NO	KONU	OLDUKÇA İYİ	İYİ	ORTA	AZ	YETERSİZ
1	Kaynaştırma eğitimi mevzuatını bilme durumu,					
2	Kaynaştırma eğitimi mevzuatını takip etme durumu,					
3	Kaynaştırma eğitimi mevzuatının yeterlilik durumu,					
4	Mevzuatın uygulanabilirlik durumu,					
5	Özel gereksinimli öğrencilere uygun tanılama ve yerleştirme yapılma durumu,					
6	Özel gereksinimli öğrencilerin izlenme durumu,					
7	Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamasından memnun olma durumu,					
8	Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma durumu,					
9	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin aldığı eğitimin yeterliği durumu,					

10	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlere gerekli desteğın okul idaresi tarafından karşılanma durumu,					
11	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenle işbirliğının aileler tarafından karşılanma durumu,					
12	Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenin ihtiyaç duyduğunda gerekli destek hizmetlerini dışarıdan bulabilme durumu,					
13	Rehabilitasyon Araştırma Merkezleri ile iletişim ve işbirliğinin yeterliğı durumu,					
14	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları hazırlama sürecinde ilgili kurumlardan yeterli yardımı alabilme durumu,					
15	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının hazırlanması ve uygulanmasında zamanın yeterliğı durumu,					
16	Kaynaştırma eğitimi için gerekli olan kitap, kaynak, araç, gereç ve materyallerin temin edilebilme durumu,					
17	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflerin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun belirlenme durumu,					
18	Kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarıların ölçme ve değerlendirme sisteminin uygun ve yeterliğı durumu,					

19	Öğrencilerin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında belirlenen akademik ve sosyal hedeflere ulaşma durumu,					
20	Okul ve sınıflardaki fiziki koşulların kaynaştırma eğitimine uygun olma durumu,					

2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına ilişkin Tutum ve Etkiler;

SIRA NO	KONU	OLDUKÇA OLUMLU	OLUMLU	ETKİSİ YOK	OLUMSUZ	OLDUKÇA OLUMSUZ
1	Kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları,					
2	Sınıfınızdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları,					
3	Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları,					
4	Kaynaştırma eğitimi uygulayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine					

	ilişkin olarak genel tutumları,					
5	Sınıfınızda derse giren branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları,					
6	Okul idaresinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları,					
7	Kaynaştırma eğitimi uygulamasının kaynaştırma öğrencisine etkisi,					
8	Kaynaştırma eğitimi uygulamasının sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere etkisi,					
9	Kaynaştırma eğitimi uygulamasının uygulayıcı öğretmenlere etkisi,					
10	Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Rehabilitasyon Araştırma Merkezlerinden ilave destek eğitimi almasının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkisi,					

3. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği ilave Durumlar;

SIRA NO	KONU	OLDUKÇA FAZLA	FAZLA	NORMAL	AZ	OLDUKÇA AZ
1	Öğretmenlere karşı sorumluluk getirme durumu,					
2	Plan, uygulamada zaman ve çaba sarfetme durumu,					
3	Sınıf yönetiminde problem davranışla karşılaşma,					

4.Kaynaştırma Eğitimi uygulamalarına ilişkin ilave etmek istediğiniz

Düşünceleriniz;

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hülya ŞENGÜN
Doğum Tarihi :
Yabancı Dil : İngilizce
Eğitim Durumu : Lisans(2003)
(Kurum ve Yıl) Lisans : MEB
Yüksek Lisans : 2022

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl/Yıllar: MEB (2004-)

Yayınları(Diğer) : Şengün, H. & Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 44-51. DOI: 10.47770/ukmead.934944

