

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL
DESTEĞİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP MERİH ÖZÇELİK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL
DESTEĞİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP MERİH ÖZÇELİK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2019

BİLDİRİM

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

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

beyan ederim.

İmza 

Tarih 09.07.2019

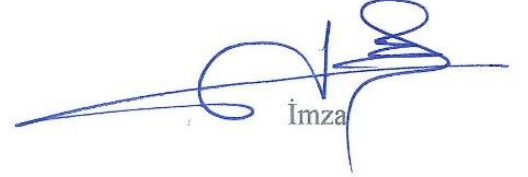
Zeynep Merih ÖZÇELİK

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlere Göre Okul Desteği: Karma Yöntem Araştırması” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ



İmza

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Serhat ARSLAN



İmza

Üye

Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL



İmza

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında en önemli kişilerden biri öğretmendir. Öğretmenin yaşadığı zorluklarda, bilgi ve önerilere ihtiyaç duyduğunda destek alabileceği birilerinin olması sürecin başarılı yürütülmesini sağlayacaktır. Yaptığımız küçük işlerde bile başkalarından destek alıyorsak kaldı ki bu destek, eğitimde iyileştirme için neden olmasın. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktayken öğretmenlerin destek almalarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yapılan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Destek demişken, yüksek lisans tez sürecimde benden desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimleri ile beni yönlendiren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışmanım; Sayın Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a çok teşekkür ediyorum. Görüş ve önerileri ile tez çalışmama katkı sağlayan değerli jüri üyeleri; Sayın Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ'e ve Sayın Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL'a teşekkür ediyorum. Zor sürecimde bana vakit ayırarak yardımcı olan Sayın Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a teşekkür ediyorum. Veri toplama sürecimde bana yardımcı olan kıymetli öğretmen arkadaşlarım; Pınar KAÇER, Aslı ŞAHİN, Ayşe ERTUĞRUL, Handan SABAHAT, Ayşe TUNABOYLU, Sezen ŞALIŞ, Ayşegül ŞİMŞEK, Murat ALPARSLAN, Serkan BALCI ve Şeyda UZUN'a teşekkür ediyorum. Gerek ders gerek tez dönemimde bana kolaylık sağlayan okul idarecilerime teşekkür ediyorum. Aynı şehirlerde olmasak da bir telefon kadar yakınımda olup, beni motive eden, tez sürecini en iyi bilen arkadaşlarım Zehra SEVİM ve Fatma KARAKURUM'a, görüş ve önerilerine her zaman ihtiyaç duyduğum sınıf öğretmeni kuzenim Emine YURTÇU'ya teşekkür ediyorum. Araştırmamı yürüttüğüm okullarda bana yardımcı olan okul idarecileri ile öğretmenlere teşekkür ediyorum. Bana her zaman güvenen ve anlayış gösteren kıymetli annelerime, kardeşime, bugünlerimi görmeyen babama teşekkür ediyorum. Son olarak bu süreçte benden desteğini esirgemeyen, sabırla tezimin bitmesini ve onlara zaman ayırmamı bekleyen eşim Muhammed'e ve oğlum Kerem ÖZÇELİK'e çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL DESTEĞİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Zeynep Merih ÖZÇELİK , Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Bu çalışmada kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul desteği algısında çeşitli değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde okul desteğine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Nicel araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde kaynaştırma eğitimi uygulanan ilkokul ve orta okullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 117 sınıf ve 201 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 318 öğretmen oluşturmuştur. Nitel araştırmanın çalışma grubunu ise görüşme durumu ve zamanı uygun olan gönüllü 20 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma nicel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir. Nicel araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak öğretmenlere Arslan ve Kılıç (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Destek Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Her iki aşamada da öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Nicel çalışmadan elde edilen verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için dağılıma bağlı olarak ortalama, standart sapma ve standart hata olarak tablo halinde verilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak özetlenmiştir. Sayısal değişkenlerin normallik testi Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırılmalarında, sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda Independent Samples t testi kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmalarında, sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda One-Way ANOVA testi, sayısal değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin okul destek algısının,

aldıkları eğitime ve görev yaptıkları okullarda özel eğitim öğretmeni olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, aldığı eğitim türü, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencilerinin tanısı ve rehber öğretmen bulunma durumu gibi değişkenlerin öğretmenlerin okul desteği algısında bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde destek aldıkları konular ve kişiler, desteğe ihtiyaç duydukları alanlar, okul desteğinin önemi ve etkileri, kaynaştırma uygulamalarında kendi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri bulgular kısmında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi, Okul Desteği, Özel Gereksinimli Çocuk

ABSTRACT

SCHOOL SUPPORT IN INCLUSIVE APPLICATIONS ACCORDING TO TEACHERS: MIXED METHOD RESEARCH

Zeynep Merih ÖZÇELİK , Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

Sakarya University, 2019.

In this study, the effect of various factors on the school support perception of the class and branch teachers who have mainstreaming students was investigated. Moreover, it's aimed to examine teachers' views on "school support in inclusive education" thanks to semi-structured interviews. The study group of the quantitative research includes 318 teachers (117 class teachers and 201 branch teachers) who work in primary and secondary schools with inclusion education in Kocaeli province in the 2018-2019 academic year. The study group of the qualitative research includes 20 volunteer teachers who have free time for the interviews.

The research is formed by using mixed method that consists of quantitative research methods and qualitative research methods. In the quantitative research "Perceived School Support Scale in Inclusive Education" which was adapted to Turkish by Arslan and Kılıç (2016) was applied to teachers by using descriptive method of research. In qualitative research, semi-structured interview technique was used. In both stages, "Personal Information Form" was used to learn teachers' personal features.

In summarizing the data obtained from the quantitative study, definitive statistics are presented as tables that consist of average, standard deviation and standard error depending on the pattern of continuous variables. Categorical variables are summarized as numbers and percent. The normality of the numerical variables was checked by the Kolmogorov Smirnov test. In the comparison of two independent groups, where the numerical variables have normal distribution, Independent Samples t test was used. In the comparison of more than two independent groups, One-Way ANOVA test was used if the numerical variables have normal distribution and if the numerical variables don't have normal distribution, Kruskal-Wallis H test was used. Pearson's Correlation Coefficient was used to investigate the relationships between numerical variables. It is concluded that teachers perception of school support in inclusive education vary significantly depending on their educational background and whether a special education teacher exists in the schools where they work. However, it's

stated that variables such as gender , age , branch , professional experience , type of education , class size , diagnosis of mainstreaming students and existence of school counsellors have no effect on teachers' perception of school support.

The data obtained from the interviews with teachers were analyzed by using descriptive analysis method. In the findings part, the people who support teachers in the process of inclusive education, the areas in which teachers need support, the importance and effects of school support and teachers' opinions on their own competences in inclusive education are examined in detail.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, School Support, Special Needs Child

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.4. Alt Problemler.....	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ.....	7
ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Özel Eğitim.....	7
2.2. Dünya’da Özel Eğitim.....	7
2.3. Türkiye’de Özel Eğitim.....	8

2.4. Dünya’da Kaynaştırma Uygulamaları	9
2.5. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları	10
2.6. Kaynaştırma Tanımı	13
2.7. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri	14
2.7.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma	14
2.7.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma	15
2.7.3. Tersine Kaynaştırma.....	15
2.8. Okul Desteği Algısı Tanımı.....	16
2.9. Özel Eğitimde Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirme Esasları.....	17
2.10. Kaynaştırma Uygulamalarından Yararlanan Özel Gereksinimli Çocuklar	18
2.10.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar	19
2.10.2. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar	19
2.10.3. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar.....	20
2.10.4. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar	21
2.10.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar	21
2.10.6. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar	22
2.10.7. Ortopedik Yetersizliği Olan Çocuklar.....	23
2.10.8. Otizmli Çocuklar	23
2.10.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar.....	24
2.10.10. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar	24
2.11. Kaynaştırma Destek Eğitim Modelleri	24
2.11.1. Sınıf İçi Sağlanan Destek Hizmetler	25
2.11.1.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı	25
2.11.1.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı.....	26
2.11.1.3. Yardımcı Öğretmenli Genel Eğitim Sınıfı.....	26
2.11.2. Sınıf Dışı Sağlanan Destek Hizmetler	26

2.11.2.1. Destek Eğitim Odası/Kaynak Oda.....	26
2.11.2.2. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni	27
2.12. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmeni Destekleyici Kişiler ve Sorumlulukları	28
2.12.1. Üst Düzey Yöneticiler	28
2.12.2. Okul Yöneticileri	29
2.12.3. Rehber Öğretmenler	29
2.12.4. Diğer Öğretmenler	30
2.12.5. Özel Eğitim Öğretmenleri	30
2.12.6. Aileler	31
2.12.6.1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Aileleri	31
2.12.6.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri	32
2.13. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlerin Desteğe İhtiyaç Duyduğu Alanlar	32
2.13.1. BEP Hazırlama Uygulama.....	33
2.13.2. Problem Davranışlar	33
2.13.3. Sosyal Kabul.....	33
2.13.4. Bilgilendirme	34
2.14. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	34
2.15. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
BÖLÜM III.....	38
YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Modeli.....	38
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. Okul Destek Ölçeği	41

3.3.3. Görüşme Formu.....	41
3.3.4. Veri Toplama Süreci.....	42
3.4. Verilerin Analizi.....	42
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43
4.1. Nicel Çalışmaya İlişkin Bulgular	43
4.1.1. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	47
4.1.2. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	47
4.1.3. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	48
4.1.4. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	49
4.1.5. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	50
4.1.6. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	50
4.1.7. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	51
4.1.8. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Kaynaştırma Öğrencisinin Tanısı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	52
4.1.9. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Rehber Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	53
4.1.10. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Özel Eğitim Öğretmeni Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	54
4.2. Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular	55
4.2.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek alınan Durumlar ve Kişilere İlişkin Bulgular	55

4.2.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duyulan Alanlara İlişkin Bulgular	57
4.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Öneme İlişkin Bulgular....	59
4.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Etkilerine İlişkin Bulgular...	61
4.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenin Yeterlilik Durumuna İlişkin Bulgular	64
BÖLÜM V	67
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	67
5.1. Nicel Bulgularla İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	67
5.1.1. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	67
5.1.2. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.3. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Branş ve Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.4. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	69
5.1.5. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	70
5.1.6. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Sınıf Mevcudu ve Öğrenci Tanısı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	71
5.1.7. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Rehber Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	72
5.1.8. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Özel Eğitim Öğretmeni Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	73
5.2. Nitel Bulgularla İlgili Sonuçlar ve Tartışma	74
5.2.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Alınan Durumlar ve Kişilere İlişkin Sonuç ve Tartışma	74

5.2.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duyulan Alanlara İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Öneme İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
5.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenin Yeterlilik Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
5.3. Genel Sonuç ve Öneriler	81
5.3.1. Genel Sonuç.....	81
5.3.2. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler.....	83
5.3.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	84
KAYNAKLAR.....	85
EKLER	98
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Zeka Bölümü Puanlarına Göre Sınıflandırılması	22
Tablo 2. Destek Eğitim Modelleri	22
Tablo 3. Nicel Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	39
Tablo 4. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	40
Tablo 5. Öğretmenlerin Bazı Kişisel Bilgilerine Ait Frekans Yüzelik Değerleri ...	43
Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısı Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtlara Ait Frekans ve Yüzelik Değerleri	45
Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	47
Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Pearson's r Testi Sonuçları.....	48
Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Branş Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	48
Tablo 10. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	49
Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Kaynaştırmaya Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	50
Tablo 12. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Aldığı Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51
Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	52
Tablo 14. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Kaynaştırma Öğrencisinin Tanısı Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları	53

Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Okullarında Rehber Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 16. Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Okullarında Özel Eğitim Öğretmeni Olma Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 17. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Aldığı Durumlar ve Kişilere Yönelik Görüşleri.....	55
Tablo 18. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duyduğu Alanlara Yönelik Görüşleri	57
Tablo 19. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Önemine Yönelik Görüşleri	59
Tablo 20. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Etkilerine Yönelik Görüşleri	62
Tablo 21. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Yeterlilik Durumlarına Yönelik Görüşleri	64
Tablo 22. Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Yeterlilik Durumlarının Nedenlerine Yönelik Görüşleri.....	64
Tablo 23. Okul Türlerine Göre Öğretmen Sayısı	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamları	16
Şekil 2. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin destek aldığı durumlar	56
Şekil 3. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin destek aldığı kişiler	57
Şekil 4. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar	59
Şekil 5. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin önemi	61
Şekil 6. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin öğretmene etkileri	63
Şekil 7. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin öğrenciye etkileri	63
Şekil 8. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeme nedenleri	66
Şekil 9. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini yeterli ve kısmen yeterli görme nedenleri	66

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
KEAODÖ	: Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Destek Ölçeği
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
AAMR	: Amerikan Zeka Geriliği Birliği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Her çocuk birbirinden farklı ve benzer özelliklere sahip olmakla birlikte, benzerliklerin ve farklılıkların dikkate alındığı, gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olacak bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır (Ersoy ve Avcı, 2000). Bütün çocukların bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları olmasına rağmen bazı çocukların normal gelişim gösteren akranlarından belirgin şekilde farklılıkları ve gereksinimleri bulunmaktadır. Bu çocuklar gelişim alanlarından olan zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden çeşitli yetersizlikleri bulunduğu için özel gereksinimli çocuk şeklinde tanımlanmaktadır (Acarlar, 2013; Chandler, 1994; Senemoğlu, 2011'den aktaran Çerezci, 2015). Özel eğitim ise akranlarına göre bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitsel yeterlilikleri bakımından farklılıkları bulunan özel gereksinimli çocukların, özel yetiştirilmiş kişiler ve geliştirilen eğitim programları ile eğitsel ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması amacıyla uygun ortamlarda verilen eğitim şeklinde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel gereksinimli çocukların 19. yy ve 20.yy'ın ortalarına kadar ayrılaştırılmış özel eğitim ortamlarında eğitim alması gerektiği savunulmuştur (Kuz, 2001). Ancak bu uygulamaların özel gereksinimli çocukların topluma uyumunu güçleştirdiğinin ve sosyalleşmesine engel olduğunun farkına varılmıştır (Metin, 1997). Zaman içerisinde insan hakları alanındaki gelişmeler, ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerle de birlikte özel gereksinimli çocukların akranları ile beraber genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Dünyanın pek çok ülkesinde bireylerin bütün hizmetlerden eşit şekilde ve ihtiyaçları doğrultusunda faydalanabildiği ölçüde çağdaşıktan söz edilmektedir. Toplumumuzun çağdaşlaşmasının bir örneği olarak özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması gösterilebilir. Artık özel eğitim hizmetlerinin anlamı sadece özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına uygun ortamlarda eğitim vermek değil, onların özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek en uygun ve en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim vermek şeklinde düşünülmelidir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Kaynaştırma uygulamaları son yıllarda özel gereksinimli çocuklar için en çok tercih edilen yerleştirme ortamlarından biri olmakla birlikte uygulamalar sırasında pek çok problemin de beraberinde geldiği görülmektedir. Bu problemlerden bazıları; sınıf öğretmenlerinin özel

gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilmemesi, yeterli destek görmemesi, öğretmenlerin sosyal beceri öğretim teknikleri konusunda sınırlı bilgiye sahip olması, kaynaştırma öğrencisi için hazırlanacak BEP ile ilgili yeterli çalışmanın olmaması ve öğretmenlerin zorlanması, aile-okul işbirliğinin sağlanamaması, kaynaştırma öğrencisine zaman ayırılırken diğer öğrencilerin ihmal edilmesi, materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, kaynaştırma öğrencisinin akranları tarafından kabul edilmemesi şeklindedir (Aktaran Çalışoğlu ve Tanışır, 2018). Kaynaştırma uygulamalarında görülen bu problemlerin, verilecek nitelikli destek özel eğitim hizmetleri ile büyük oranda aşılması sağlanmaktadır. Okullarda kaynaştırma öğrencisine ve öğretmenlere ihtiyaç duyulan destek hizmetler sağlanabilirse kaynaştırma eğitiminden daha başarılı sonuçlar alınması mümkündür (Batu ve Topsakal, 2003). Bu yönüyle kaynaştırma eğitimi, öğretmenin tek başına bütün sorumluluğu alabileceği bir model değildir. Bu sebeple öğretmen arkasında destek alabilecek bir ekip olduğu bilmeli ve bütün çalışmalar bu ekip ile beraber yapılmalıdır (Sucuoğlu, 2006). Özel eğitim öğretmenlerinin ve genel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin başarısız olma durumunun önüne geçilmesi amacıyla işbirliği içinde çalışma stratejileri geliştirmeleri, imkânları ve becerilerini birbirleri ile paylaşmaları gerekmektedir (Eripek, 2005).

1.1. Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2016-2017 eğitim öğretim yılındaki örgün eğitim istatistik verilerine göre okul öncesi eğitimine devam eden 3.585 kaynaştırma öğrencisi, ilkokula 94.897, ortaokula 109.684 ve ortaöğretime 34.320 kaynaştırma öğrencisi devam etmektedir. Bu veriler doğrultusunda örgün eğitime devam eden toplam 242.486 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2017'de yaptığı araştırmaya göre 2013-2014 eğitim öğretim yılında bütün kademelerde eğitime devam eden kaynaştırma öğrenci sayısı 173.117 iken bu sayı üç yıl içerisinde yaklaşık % 29'luk bir artış göstererek 242.486'ya ulaşmıştır (Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısındaki bu artışa rağmen uygulamalarda öğretmene ve öğrenciye yönelik bazı problemler ile karşılaşmaktadır. Diğer bir çok eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de öğretmenler eğitim programının temel uygulayıcısıdır (Gezen, 2017). Kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin bazı yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Bu yeterlilikler, kaynaştırma uygulamalarının ilkelerini bilme ve bu ilkeleri sınıf ortamına aktarılmasını sağlama, özel eğitime ihtiyacı olan çocukları tanıma ve bu çocukların eğitim sürecinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler

hakkında bilgi sahibi olma, öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygun şekilde yapabilmelidir (Battal, 2007). Bu alanlarda öğretmenler zaman zaman gerek okul ortamındaki personelden (diğer öğretmenlerden, rehber öğretmenlerden, okul idaresinden, milli eğitim bünyesindeki üst düzey yöneticilerden) gerekse öğrencilerin ailelerinden destek hizmetler almaya ihtiyaç duymaktadır. Destek özel eğitim hizmetleri, eğitim ortamına yerleştirilmiş özel gereksinimli bireyler ve bu eğitim ortamında bulunan sınıf ve branş öğretmenleri için oluşturulmuş bir hizmettir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999). Kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırma öğrencilerine ve öğretmenlerine destek hizmetler sağlanmadığı durumlarda öğretmenin bütün sorumluluğu tek başına almasına ve öğretmenin bu süreçte yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmekte zorlanmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin bir çoğu, farklı özelliklere sahip olan heterojen sınıflarda öğretim yapmakta ve bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için herhangi bir destek görmemektedirler. Bu sebeple sınıfına özel gereksinimli öğrenci geldiğinde öğretmen kaygılanmakta ve bir çok zorlukla karşılaşmakta, nasıl öğretim yapacaklarını, ne öğreteceklerini, farklı yetersizlik türlerindeki çocukların davranış problemlerini nasıl çözebileceklerini bilmemektedirler. Kaynaştırma eğitiminin ana unsuru olan “destek hizmetlerin” nicelik ve nitelik olarak, destek eğitim odası haricinde herhangi bir destek verilmemesi, öğretmenlere ve öğrencilere nitelikli destek sağlanmaması bakımından yetersiz olması bu uygulamaların en önemli problemi (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Özen ve Batu, 1999’den aktaran Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Özel eğitim destek hizmetleri, öğretmenler ve diğer kişilerin işbirliği içerisinde olmasını gerektirmekte ve doğru uygulamalar yapıldığı durumlarda kaynaştırma eğitim sürecinin kolaylaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul desteği algısında çeşitli değişkenlerin etkisinin incelenmesi ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında okul desteğine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde genel olarak kaynaştırma eğitimi sürecinde yer alan kişi ya da grupların görüşlerini ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalara rastlanmaktadır (Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Bunun yanı sıra “destek” konusuna yönelik çalışmalar incelendiğinde genellikle özel gereksinimli öğrenciye sunulan destek eğitim hizmeti şeklinde çalışmalara rastlanmıştır. Oysaki Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırmayı; ”gerekli durumlarda öğretmenlerin veya özel gereksinimli öğrencinin destek özel eğitim

hizmetlerinden yararlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitilmesidir” şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran Batu ve diğerleri, 2004). Öğrenciye ve öğretmene verilecek destek sayesinde kaynaştırma uygulamaları başarılı bir şekilde uygulanacak iken öğretmenlere sağlanacak destek ile ilgili çalışmalara rastlanmamış olması sebebiyle alanyazına katkı sağlayacağı ve geleceğe yönelik öğretmeni destekleyici çalışmaların yapılmasını sağlayabileceği bakımından önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

Kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin okul desteği algısında çeşitli değişkenlerin etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir.

1.4. Alt Problemler

1.4.1. Öğretmenin okul desteği algısında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.4.2. Öğretmenin okul desteği algısında yaş değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?

1.4.3. Öğretmenin okul desteği algısında branş değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.4.4. Öğretmenin okul desteği algısında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.4.5. Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir kurs, seminer, ders alıp almama değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

1.4.6. Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma uygulamalarına yönelik alınan eğitimin türü değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.4.7. Öğretmenin okul desteği algısında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

1.4.8. Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma öğrencilerinin tanısı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

1.4.9. Öğretmenin okul desteği algısında çalıştığı okulda rehber öğretmen olup olmama durumuna göre anlamlı fark var mıdır?

1.4.10. Öğretmenin okul desteği algısında çalıştığı okulda özel eğitim öğretmeni olup olmama durumuna göre anlamlı fark var mıdır?

1.4.11. Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında destek aldığı durumlara ve kişilere yönelik görüşleri nelerdir?

1.4.12.Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar nelerdir?

1.4.13. Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin önemine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4.14. Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4.15. Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilik durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulan sorulara açık içten ve gerçek görüşlerini yansıtır şekilde yanıtladıkları düşünülmüştür.

2. Araştırma için kullanılan (formlar) nitel ve nicel ölçme araçlarının ve yöntemlerinin araştırmanın amacını ölçer nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1.Araştırma örneklemini Kocaeli ilinde görev yapan kaynaştırma öğrencisi bulanan sınıf öğretmenleri ve ilköğretimin ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

2.Araştırmadan elde edilen bulgular 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

3.Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularının ve Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Destek Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel gereksinimli bireylerin eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için özel olarak yetiştirilen personel, geliştirilen eğitim programları ve yöntemleri ile özel gereksinimli bireylerin kişisel yeterliliklerine bağlı olarak, gelişimsel özelliklerine uygun ortamlarda devam edilen eğitim şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEHY).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellikleri, eğitsel performansları ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanan hedeflere ulaşmayı amaçlayan ve bu bireylere sunulacak destek eğitim hizmetlerinin de dahil olduğu özel eğitim programıdır (ÖEHY).

Özel Gereksinimli Çocuk: Farklı nedenlerle, kişisel özellikleri ve eğitsel yeterlilikleri bakımından normal gelişim gösteren akranlarından beklenen düzeyden belirgin farklılık gösteren çocuk şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEHY).

En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı: Özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranları ile mümkün olduğunca bir arada olduğu ve eğitsel ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılandığı eğitim ortamıdır (Kargın, 2004).

Destek Eğitim Hizmeti: Özel gereksinimli bireylerin, belirlenen eğitsel gereksinimleri doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman desteğinin, araç-gereç temininin ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEHY).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere sunulacak eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesine yönelik hükümlerin bulunduğu yönetmelik.

Kanun Hükmünde Kararname (573 Sayılı): Özel gereksinimli çocuklara yönelik hazırlanan en kapsamlı yasal düzenlemedir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Eğitim

Günümüzde bireysel farklılıklara verilen önemin gün geçtikçe artmasıyla birlikte eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında da bireysel farklılıklar gözetilmektedir. Özel eğitim ile ilgili bir çok tanım mevcut iken 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 3. Maddesinde özel eğitimin tanımı şu şekilde yapılmıştır: "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. Özel Eğitim; Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumda rollerini gerçekleştirebilmesini, diğerleri ile iyi ilişkiler kurarak iş birliği ile çalışabilmesini, çevresiyle uyumlu olabilmesini, üretken ve mutlu bir vatandaş olarak yetişebilmesini, toplumda bağımsız yaşayarak kendi kendilerine yetebilecek şekilde günlük yaşam becerilerini geliştirebilmesini, eğitsel gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç desteği ile üst öğrenime, mesleğe ve hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (ÖEHY,2006).

2.2. Dünya'da Özel Eğitim

Dünya'da 16. yüzyılın sonlarına kadar özel eğitimde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik yaygın bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. İlk çağlarda engelli bireyler ihmal ve istismar ile karşılaşmış ve toplumdan dışlanmışlardır. (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ortaçağ ve Hristiyanlığın gelişimi ile birlikte engelliliğin tipine bağlı olarak engellilere karşı olan tepkilerde değişiklik olmuştur. Bu engellilerini hasta olduğu ve tedavilerinin mümkün olduğu inancı yaygınlaşmıştır. Bu sebeple engelli çocuklar akıl hastanelerine ve diğer hastanelere yerleştirilmişlerdir (Akçamete, 2010).1900'lü yıllara kadar olan dönemde, Fransa'da 1760 yılında işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik bir okul açılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Pek çok kaynakta Itard ve Victor'un öyküsü özel eğitimin başlangıcı olarak görülmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007).1700'lü yılların sonu ile

1800'lü yılların başında özel eğitimin babası olarak algılanan Itard açılan bu okulda Victor'un konuşması ve okuması için çabalamıştır. Itard, Victor için bireysel eğitim planı hazırlamış ve beş yıl yoğun bir biçimde eğitim vermiştir. Bu çalışma "bireysel eğitim planı" ve modern özel eğitimin ilk örneği olması bakımından önem taşımaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu öyküyle başlayan özel eğitim hizmetleri ile birlikte 1873'de görme yetersizliği olan bireyler için yine Fransa'da okul açılmıştır (Cavkaytar ve Diken, 2007).1900'lü yıllarda farklı yetersizlik türünde eğitim veren okulların sayısında artış olmuştur. Bu yıllarda ABD ve çoğu Avrupa ülkesinde özel gereksinimli çocuklara ayrı özel eğitim okullarında eğitim verildiği görülmüştür. ABD'de 1970'li yıllarda özel gereksinimli bireylerin sosyal ve eğitsel haklarının devlet eliyle korunması amacıyla yasaların yürürlüğü girmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki, "Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası" (1975) çıkarılmıştır. 1990 yılında ise yasanın ismi ve içeriği farklılaştırılarak "Engelli Bireylerin Eğitimi (IDEA)" şeklinde yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile en az kısıtlayıcı ortam, erken eğitim, BEP, eğitimin planlanması, eğitim ortamları gibi pek çok konu özel eğitimin alanına dahil edilmiştir (Vuran, 2014).

2.3. Türkiye'de Özel Eğitim

Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitim alması Osmanlı Devleti döneminde Enderun Mektebi ile ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli çocuklar bu mekteplerde eğitim almıştır. Cumhuriyet'in kabulüyle birlikte eğitime verilen önem artarken özel gereksinimi olan çocuklar için önemli gelişmeler görülmemiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli çocukların ilk eğitim alması 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik Grati Efendi tarafından açılan okulda başlamıştır. Ardından aynı binaya görme yetersizliği olan çocuklar için de bir bölüm eklenmiştir. Okul otuz yıl süreyle eğitim verdikten sonra kapatılmıştır (Diken, 2015). 1950'li yıllarda, özel eğitim hizmetleri planlama uygulama görevini Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı yürütüyor iken, artık Milli Eğitim Bakanlığı bu görevi üstlenmiştir. Özel eğitim hizmetlerinin bir bakanlıktan diğerine aktarılması konunun bir sağlık problemi olmasından ziyade eğitim konusu olarak ele alındığını göstermektedir (Sucuoğlu, 2006). 1961'de 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" nda mecburi ilköğretim çağındaki özel gereksinimli çocukların eğitimlerine yönelik hükümler yasa da yerini almıştır (Akçamete, 2010). 1973'de 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" kabul edilmiştir. Kanunun 8.maddesinde özel gereksinimi olan ve korunmaya ihtiyaç duyan çocukların yetiştirilmesinde özel önlemler alınır ifadesi yer almıştır. 1980 yılında 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü

açılmış,1982 yılında Daire Başkanlığı, 1983 yılında ise 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bu müdürlük Özel Eğitim Rehberlik Dairesi Başkanlığı şeklinde yapılanmıştır. Yine 1983 yılında özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla önemli adımlar atılarak Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü açılmıştır (Özsoy ve diğerleri, 1989). 1983 yılında özel gereksinimli bireyler için ilk yasa olan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" kabul edilmiştir. Ülke çapında özel eğitim ve rehberlik alanlarında artan ihtiyaçlar sonucu 30.04.1992 tarihli ve 3797 sayılı kanun ile "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" nün açılması sağlanmıştır (Diken, 2015). 06.06.1997 tarihli 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli bireylere yönelik özel eğitimin esasları belirlenmiştir. 2005 yılında çıkarılan 5378 sayılı "Özürllüleri Kanunu" ile özürllülüğün önlenerek, engelli bireylerin sağlık, eğitim rehabilite, istihdam, bakım ve güvenliklerine yönelik karşılaştıkları problemlere çözüm bulunmasını, her yönüyle gelişimlerinin sağlanarak engellerin kaldırılmasına yönelik tedbirler alınmasını, topluma uyumunun sağlanmasını ve hizmetler ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması amaçlanmıştır (Akçamete, 2010).

2.4. Dünya'da Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma uygulamalarının başlangıcında birçok etkenin rolü bulunmaktadır. ABD'de özel eğitim okulunda eğitim alan özel gereksinimleri çocukların aileleri iş birliği içerisinde, kendi çocuklarına da fırsat verildiği takdirde öğrenebildiğini ve bu fırsatın çocuklarına da verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aileler çocuklarına verilecek fırsatı normal okullarda eğitim gören akranları ile bir aradayken değerlendirilmesini talep etmişlerdir. Bu görüşü savunan aileler çocuklarının eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla gönüllü kuruluşlar açmışlar ve eşit eğitim hakkını almaya çalışmışlardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). 1960'lı yıllardan günümüze kadar gelen sürede özel gereksinimli çocukların eşit eğitim imkânı verme fikri ile geliştirilmiş kaynaştırma eğitiminde en çok gelişmelerin gözlemlendiği dönemdir. Özel eğitim sınıflarındaki problemler, özel gereksinimi olanlara karşı değişen bakış açıları, normalleştirme düşüncesi ile yasalarda yapılan düzenlemeler kaynaştırma eğitime yönelik farkındalık yaratarak gelişmelerin yaşanmasına sebep olmuştur (Avcıoğlu,2013; Kargın 2006'dan aktaran Aktan, 2018). Kaynaştırmanın gelişim süreci incelendiğinde birçok ülkenin kanunlarında kaynaştırma uygulamalarına yer verildiği ve bu sürecin 1970'ler ile başladığı görülmektedir. OECD (1995) verilerine göre İtalya'da 1971,Norveç'te 1976,Amerika ve Fransa'da 1975'te özel eğitime ihtiyacı olan çocukların genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitim almaları yayımlanan yasalar ile kabul

edilmiştir (Aktaran Vuran, 2014). Avrupa ülkelerinde, İngiltere’de 1993’de çıkarılan Eğitim Yasası ile özel eğitimin önemi belirtilmiştir. Bu yasada, okul ve ailenin işbirliğine, özel gereksinimli öğrencilerin en üst düzey eğitim imkanlarından yararlanmalarına ve ihtiyaçlarının kaynaştırma ortamlarında karşılanması vurgulanmıştır. Kaynaştırma eğitimi İngiltere’de yaygın bir şekilde uygulanmakta olup, mecbur kalınmadığı sürece kaynaştırma harici bir eğitsel uyarlama düşünülmemektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). 1994’de Salamanca’da “Özel Eğitim Dünya Konferansı” yapılmıştır. Bu konferansa 92 devletten ve 25 uluslararası kuruluşlardan 300’den fazla kişi katılmıştır. Salamanca Bildirisi, özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim ortamlarında eğitilmesi gerektiğini belirten ilk uluslararası yazılı dokümandır (Dede, 1996).1995 yılında ABD’de toplumun eğitiminin yapısını değiştirebilecek yasa yürürlüğe girmiştir. Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA) ile bütün çocuklara, daha önce engelli olmasından kaynaklı okul bünyesine alınmamış çocuklar da dahil ücretiz ve uygun eğitim hakkı tanınmıştır. Bu yasa özel eğitim hizmetlerinin en az kısıtlayıcı ortamlarda verilmesini uygun görmektedir. Bu yasa ile bugün daha önce hiç olmadığı kadar genel eğitimdeki öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuklar yer almıştır (Mastropieri ve Scruggs, 2014/2016).

2.5. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına 1980’li yıllarda ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında başladığı görülmektedir (Gürgür, Kış, Akçamete, 2012). Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitim görmesine yönelik ilk çıkan yasa 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası’dır. Bu yasada özel eğitim alanındaki tanımlardan, özel eğitim ilkelerinden, kurumlar ve görevlerinden, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların belirlenmesinden, yerleştirilmesinden ve izlenmesinden söz edilmiş ve bu yasa doğrultusunda çeşitli yönetmelikler çıkarılmıştır (Kargın, 2004). Bu yasanın 4.maddesinde ‘Durumları ve özellikleri bakımından özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, normal gelişim gösteren akanları ile birlikte aynı sınıfta eğitim almaları ve okul yönetimi tarafından gerekli tedbirlerin alınması gerektiği’ vurgulanmıştır (Vuran, 2014). Yasa kapsamında bu maddenin yer alması iyi bir gelişme olsa da, maddede açıkça belirtilmemiş yerler bulunmaktadır. ”Durumları ve özellikleri uygun olan” tanımlama ile hangi öğrencileri kapsadığı, ”gerekli tedbirler” derken bu tedbirlerin neler olacağına açık bir şekilde yer verilmemiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). 2916 sayılı kanun sonrası 1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nin 71. maddesinde özel sınıfın açılmadığı resmi ve özel ilkokul,

ortaokul, lise ve dengi okullarda yetersizliği olan öğrencilerin normal sınıflara devam etmesi ve okul içerisinde açılacak yardımcı dersliklerden destek eğitim görmesi hükmü yer almıştır (Diken, 2015). İstenilen düzeyde olmasa da özel eğitim mevzuatı içerisinde kaynaştırmaya ilişkin hükümlerin bulunması ve bu hükümlerin sayısının ve içerik kapsamının genişlemesi özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi açısından önemli gelişmelerdir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). 1988 yılında yayınlanan ‘özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara normal sınıflarda kaynaştırma eğitimi’ konusundaki genelgenin 5.maddesinde destek hizmetlerin, rehber öğretmenlerin yapacağı okul ziyaretleri ile kaynaştırma öğrencilerine, ailelerine ve öğretmenlerine yönelik bilgilendirme seminerlerini kapsayacağı belirtilmiştir (Uysal, 1995). Özellikle 1990’lı yıllar özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarındaki gelişmelerin hızlandığı dönemdir. 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şurası’nda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yaygın eğitim imkânlarından daha fazla yararlanabilmelerini sağlayacak tedbirlerin alınması gerektiğine karar verilmiştir. Şura kararları kapsamında 1991 yılında I. Özel Eğitim Konseyinin toplanmasına ve kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılmasına, kaynaştırma eğitiminden yararlanacak özel gereksinimli öğrencilerinin eğitim planlarının bireysel olarak yapılmasına ve bu eğitimlerin alanında yetişmiş uzman kişilerce verilip izlenmesine karar verilmiştir (Vuran, 2014). Bu karar sonrasında gündüzlü ve yatılı özel eğitim kurumlarının sayısı artmış olup, okul öncesi eğitiminden ortaöğretim eğitimine kadar farklı düzey okullarda kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenci sayısında da artış gözlenmiştir (Baykoç, 2014). 1997 yılında KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. maddesinde ‘Özel gereksinimli bireyler eğitimlerini, kendileri için hazırlanmış bireysel eğitim programları doğrultusunda akranları ile beraber her tür ve kademedeki okullarda uygun yöntem ve teknikler ile sürdürür’ hükmü bulunmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). KHK/573’ün 14.maddesinde ilk defa mevzuatta yer almış olan kaynaştırma ile birlikte sürdürülmesi gereken bir hizmet olarak ‘özel eğitim desteğine’ yönelik karar alınmıştır. Özel gereksinimli çocuklar her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının hedeflerini gerçekleştirme amacı ile özel eğitim desteği alır. Bu amaçla bireysel veya grupta eğitim fırsatları sunulmaktadır (Diken, 2015). 2000 yılında yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yararlanabileceği özel eğitim hizmetleri, tanı konulma sürecinden başlayarak yerleştirme ve değerlendirme hizmetleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır ve kaynaştırma ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Yönetmelikte, bireylere sunulacak özel eğitim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine değil eğitim ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer

önemli nokta, kaynaştırma eğitiminde öğretim programındaki hedefler, öğrenciye göre düzenleme yapılarak bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanır. Bu madde ile genel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması zorunluluk olmuştur ve özel gereksinimli öğrencinin de normal sınıfın bir parçası olarak görülmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Uysal, 2004). Ayrıca yönetmeliğin 68. maddesinde kaynaştırmanın uygulanma ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler;

- Özel gereksinimli her birey akranları ile beraber aynı ortamda eğitim alma hakkına sahiptir.
- Hizmetlerin planlaması yapılırken, bireylerin yetersizlikleri değil, eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
- Okul merkezli olarak hizmetler sunulur.
- Tüm bireyler öğrenebilme ve öğretilebilme potansiyeline sahiptir.
- Özel eğitim uygulamalarından biri de belirli bir program dâhilinde uygulanan kaynaştırma eğitimidir.
- Aile-okul personeli, eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi arasındaki iş birliği ile karar verme süreci gerçekleşir.

2006 yılında gerçekleştirilen 17.Milli Eğitim Şurası'nda kaynaştırma eğitimi verilen sınıflara destek hizmet personelinin sağlanmasına ve özel eğitimde kaynaştırma eğitimi verebilecek sınıf öğretmenleri yetiştirebilmek için hizmet öncesi eğitimde bu alanları göz önünde bulunduracak program oluşturulmasına karar verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2008 yılında yayımlanan kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi 2017'de güncellenerek son şeklini almıştır. 07.07.2018 tarihinde 30497 sayılı MEB 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' düzenlenerek yayınlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 69.maddesine göre kaynaştırma eğitimi uygulama ölçütleri şunlardır.

- Kaynaştırma uygulamaları olan okullarda özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları çerçevesinde okulun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler yapılır. Bu düzenlemeler, destek odası, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama biriminin oluşturulması vb. şeklindedir.
- Kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerin çoklu yetersizliğe sahip olmaması, erken yaşta tanınması, ailesinin dayanışmaya ve eğitim almaya açık olması, cihaz

kullanmaya ihtiyacı olanların mutlaka cilalandırılmış olması ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta derecede olması göz önünde bulundurulmalıdır.

- Kaynaştırma eğitimlerinde öğretim programları, programın hedefleri öğrenciye göre bireyselleştirilmiş eğitim programları yapılarak uygulanır.
- Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri hakkında tüm okul personelinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin okul yönetimince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilmeleri esastır.

2.6. Kaynaştırma Tanımı

Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili farklı tanımlara ulaşılmaktadır. Bu araştırmanın ana konusunu oluşturan bir kavram olması nedeniyle farklı tanımları şu şekilde sıralanabilir. Sucuoğlu ve Kargın (2006) en basit şekliyle kaynaştırmayı; özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerini akranlarının devam ettiği okullarda ve akranları ile aynı sınıfta sürdürmesi şeklinde tanımlamaktadır. Kırcaali İftar'a göre (1992), "Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir" (Batu ve diğerleri, 2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki (2018) tanıma bakıldığında "özel gereksinimi olan kişilerin her tür ve kademedeki diğer akranları ile iletişim halinde olmalarını ve eğitsel gereksinimlerinin en üst seviyede karşılanmasını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de sunulmasıyla birlikte bu bireylerin akranları ile beraber tam ya da yarı zamanlı olarak eğitim alması" şeklinde ifade edilmiştir. Sarı'ya (2002) göre ise "Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik düzeyleri doğrultusunda ortaya çıkan gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik ailelerinin de fikirlerinin alınması şartıyla, normal okullarda akranlarıyla beraber eğitim görmesidir." Bu tanımlara bakıldığında ortak noktalar, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında normal akranlarıyla *birlikte eğitim almaları* ve bu eğitim sırasında öğretmenlerine ve öğrencilere ihtiyacı olan destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır (Çolak, 2009). Buna göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin hiçbir özel eğitim desteği almaksızın doğrudan genel eğitim ortamına yerleştirilmesi demek değil, genel eğitim ortamında bulunan kaynaştırma öğrencileri eğitimlerinin, uygun özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesini ifade etmektedir. Kaynaştırma, her çocuğun akranlarıyla eşit fırsatlara sahip olarak, deneyimlerini paylaşma ve akranlarıyla birlikte olma hakkının olması, bütün çocukların eğitimden

yararlanabilecekleri, öğrenebilecekleri ve hiçbir çocuğun eğitim sisteminin dışında olmaması gerektiği düşüncesine dayalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Yurtdışındaki tanımlara bakıldığında, eski ve yeni manada kaynaştırma tanımlarına rastlanmaktadır. Eski manada kaynaştırma (mainstreaming) yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi şeklinde olmuştur. Özel gereksinimi olan öğrenciler becerilerini genel eğitim ortamlarında bağımsız bir şekilde gerçekleştirerek bir şeyler kazandığını ve becerilerinin yeterli olduğunu gösterebilecekleri bir eğitim olarak düşünülmekteydi. 30-40 yıl öncesinden bu zamana, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında aldıkları eğitimi tanımlamak amacıyla yeni kaynaştırma (inclusion) terimi kullanılmaya başlanmıştır. Bu tanıma göre, gerekli durumlarda bu öğrenciler eğitimlerini farklı ortamlarda; örneğin kaynak odada alabilmektedir. Genel eğitim ortamlarında yardımcı uzmanlar ve özel eğitim öğretmenleri tarafından bu öğrencilere ek destek sağlanabilmektedir. Eski kaynaştırma ve yeni kaynaştırma tanımlarının arasındaki önemli fark, yeni kaynaştırmanın da özel gereksinimli öğrencinin öncelikli olarak genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesinin yanı sıra bu öğrencilere özel ve yardımcı hizmetlerin sağlanmasını önemsemektedir (Lipsky ve Gartner, 1997). Lewis ve Doorlag (1999) kaynaştırmayı, genel eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli çocukların diğer akranları ile birlikte eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetlere katılmaları şeklinde tanımlarken, Wolfe ve Hall (2003) özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında, öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde akranlarından ayırmadan ve destek hizmetlerin de sunulması şeklinde devam eden eğitim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlamışlardır (Aktaran Çolak, 2009).

2.7. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencinin ihtiyacına göre her kurumda farklı şekilde uygulanır. Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modellerinin; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir.

2.7.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu ve öğrencinin tam gün boyunca normal sınıfta eğitim alması anlamına gelmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre (2018) öğrenciler devam ettiği okullarda uygulanan programları takip ederler ve bu programlar dikkate alınarak öğrencilere BEP hazırlanır. Kaynaştırma eğitimi verilen okullarda, okul öncesi eğitiminde sınıf mevcudunun 14, ilköğretim kurumlarında ise 15 öğrenciyi aşmamasına dikkat edilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişim

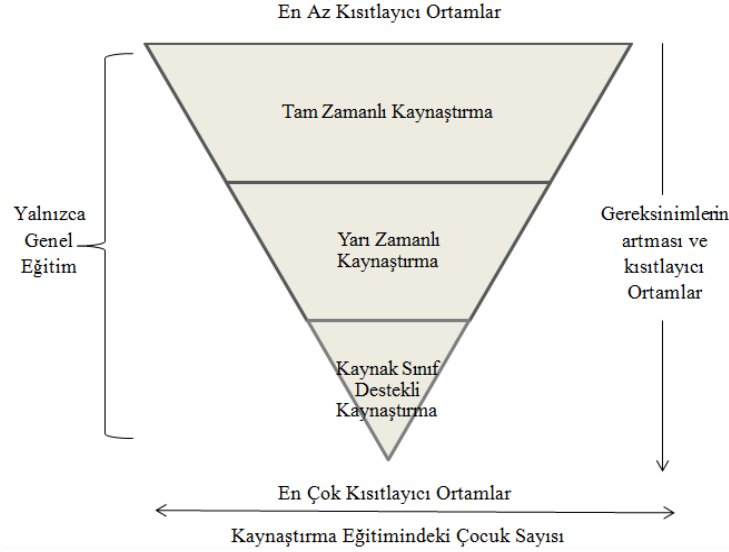
özellikleri dikkate alınarak sınıflara eşit sayıda ve her sınıfta 2 öğrenciden fazla olamayacak şekilde yerleştirilmesi yapılır. Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitiminin büyük bir kısmı tam zamanlı kaynaştırma eğitimi olarak yapılmaktadır.

2.7.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli çocuğun kaydının özel sınıfta olduğu ancak başarılı olabileceği derslerde normal eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi almasıdır. Destek eğitim odası, rehberlik araştırma merkezleri ve özel eğitim kurumlarından da destek alınmaktadır. Öğrencinin gereksinimi ve performansına göre kendisine BEP hazırlanır ve uygulanır. (ÖEHY, 2006). Özel eğitim okullarında öğrenci sayısı, okul öncesi, ilköğretim ve ortaokulda en çok 10 öğrenci olması gerekmektedir. Ancak otizm tanılı öğrenciler için her tür ve kademedeki açılan özel eğitim sınıflarında öğrenci sayısı 4'ü geçmemektedir. Bunun yanı sıra tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinde olduğu şekilde yarı zamanlı kaynaştırmada da bir sınıfta en çok 2 kaynaştırma öğrencisinin bulunacağı şekilde düzenleme yapılır. Yarı zamanlı kaynaştırma öğrencisi mezun olduğunda diploması özel eğitim okulundan olmaktadır (ÖEHY, 2000).

2.7.3. Tersine Kaynaştırma

Yetersizliği bulunmayan öğrencilerin istekleri doğrultusunda kaynaştırma uygulaması olan özel eğitim okullarında açılacak sınıflarda eğitim almasıdır (Avcıoğlu, 2011). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara yöneliktir. Okul öncesi ve ilköğretimde en çok 5 özel gereksinimli öğrenci mevcut iken, sınıf mevcudu okul öncesinde 14, ilköğretimde 20 öğrenciden oluşmaktadır. Bu model ile özel gereksinimli öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler yardım etmekte ve akranlarına model olmak için özel eğitim sınıflarından ilham almaları sağlanmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Uygulanma şekli geniştir. Normal gelişim gösteren çocuk tüm öğretim zamanını özel gereksinimli akranları ile birlikte geçirebileceği gibi sadece bir etkinlik ya da bir ders kapsamında da akranları ile birlikte olabilmektedir. Bu kaynaştırma modelinde normal gelişim gösteren çocuk, özel gereksinimli çocuğun akranlarına uyum sağlamasına yardımcı olmak için eğitilmektedir (Baykoç, 2014). Özel gereksinimli çocukların eğitim alabileceği kaynaştırma ortamları şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamları

Öz güneş (2016), şekil 1 'de piramidin en üstünde bulunan tam zamanlı kaynaştırma çocuğun akranları ile en fazla beraber olup en az kısıtlandığı ortamdır. Piramidin ortasında ve en altta yer alan katmanlar çocuğun bireysel gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu alanlarda destek aldığı eğitim ortamıdır.

2.8. Okul Desteği Algısı Tanımı

Okul desteği, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde ihtiyaç duydukları durumlarda kendilerine yardımcı olabilecek yakın çevresinden (okul idaresi, rehber öğretmen, diğer öğretmenler, öğrencilerin aileleri) aldığı destektir. Öğretmenin okul desteğinin yeterli olup olmaması hakkında kendi yargısı da okul desteği algısı olarak tanımlanabilir. Smith'e göre (1995) destek ilişkisi her zaman her yerde mevcuttur. Sağlanacak destek hizmetleri bireyin gereksinimlerine göre ve zamana göre değişiklik göstermektedir. Her bireyin desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Bireyler, arkadaşlarından, aile yakınlarından, iş arkadaşlarından, sosyal hizmetlerden , devletin kurumlarından vb. günlük yaşamının devamını sağlayacak destekler almaktadır. Herkes için yaşam bir destek sistemidir (Aktaran Diken, 2015). Her bireyin olduğu gibi öğretmenlerin de grubun bir üyesi olduğunu ve öğrencileri, okul idarecileri, aileler ve meslektaşları için değerli olduğunu hissetmeye ihtiyacı bulunmaktadır (Cenkseven Önder ve Sarı, 2009). Öğretmenler okul ortamında öğrencilerin çok yönlü (akademik, sosyal, psikolojik) sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesinde birinci derecede sorumlu kişilerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde başarılı olmasını etkileyen unsurların başında öğretmenlerin algıladığı okul desteği

gelmektedir. Okul çevresi tarafından öğretmene zorlandığı alanlarda destek olunması, öğretmenin süreçte yalnız bırakılmayıp sorumluluğun herkesçe paylaşılması, çözüm önerileriyle öğretmene destek olunması ile kaynaştırma eğitimi verimli hale gelmektedir.

Öğretmen, eğitim konusunda zaman zaman çevre desteğine ihtiyaç duymaktadır. Özellikle özel gereksinimli öğrenciye sahip ise desteğe duyduğu ihtiyaç daha da artmaktadır. Öğretmenin öncelikle desteğe ihtiyacı olduğunu algılaması gerekmektedir. Kimlerden hangi konuda destek alabileceğini bilmelidir. Öğretmenin desteğe olan ihtiyacı, çevreden destek istemesi ve desteği kullanmaya başlaması öğretmenin algısını etkilemektedir (Bruhnn ve Philips, 1984'den aktaran Karadağ, 2007).

2.9. Özel Eğitimde Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirme Esasları

Özel eğitimde bireyin tanılanması ve değerlendirilmesi önemli bir süreçtir. Bu süreç, eğitim almaya başladığı andan itibaren özel eğitim aldığı süre boyunca yenilenmesi gereken bir çok çalışma demektir. *Tanı*, bireyin yetersizliğine isim koyma, düzeyini ve bireyin bundan etkilenme durumunun belirlenmesidir. *Değerlendirme*, özel gereksinimli bireyin var olan durumunu, bütün davranışlarını içeren, özel eğitim ihtiyaçlarını ve eğitim süresince nelere önem verilmesi gerektiğini ortaya çıkaran geniş kapsamlı bir işlemdir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1989). Öğrencilerin eğitsel performansları ve tanı konulma süreci ile ilgili çalışmalar özel eğitim değerlendirme kurulunca RAM'larda yapılmaktadır. Öğrencilerin eğitsel performansları ve tanı konulması ile ilgili ilk başvurular, okul idaresi, öğrenci velisi veya zihinsel yetersizliği olan 18 yaşını aşmış bireyin kendisi tarafından; resmi çalışma alanlarında bakım ve barınma imkânlarından faydalanan bireyler için kurumun resmi yazısı ile görevlendirilmiş personel tarafından RAM'a yapılmaktadır. Eğitsel performans alımı ve tanı koyma süreci sonunda özel eğitime gereksinimi olduğu belirlenen bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu oluşturularak kendileri için en uygun eğitim ortamından ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Eğitsel performans alımı ve tanılama sürecinde, bireyde var olan bütün gelişim alanlarındaki özellikler, akademik derslerdeki yeterlilikler ve eğitim gereksinimleri birlikte değerlendirilir ve eğitimin her tür ve kademesine geçişler gerçekleştirilir (ÖEHY, 2018). Özel eğitim ortamlarına yerleştirme aşamasında öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur ve şu kararlar alınabilmektedir.

- Herhangi bir özel eğitim desteğine ihtiyacı olmaksızın bulunduğu sınıfta eğitimine devam etmesi

- Kaynaştırma öğrencisi olarak bulunduğu sınıfta eğitime devam etmesi ancak öğrenci için BEP hazırlanması
- Özel eğitim okulu veya sınıfında (akranlarından ayrı eğitim ortamında) öğrencinin BEP’i doğrultusunda eğitimine devam etmesidir (Vuran, 2014).

Özel eğitime ihtiyacının olduğunun belirlenmesinin bir diğer boyutu, uygun yerleştirme ve hangi özel eğitim hizmetlerinden yararlanacağını ortaya çıkarmaktır. Özel gereksinimli öğrenciler en az kısıtlayıcı ortamdan, en çok kısıtlayıcı eğitim ortamında özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir (Diken, 2015). Özel eğitimin temel amacı, özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarının tipine, düzeyine ve destek hizmet imkânlarına bağlı olarak kendileri için en uygun olan eğitim ya da bakım ortamına yerleştirmek ve desteklemektir. Özsoy ve diğerleri (1989) eğitsel yerleştirmeleri üç alanda toplamaktadır.

Bunlar; 1. Normal sınıf 2. Özel eğitim sınıfı 3. Ayrı okulda özel eğitim.

Genel Eğitim Okullarındaki Normal Sınıflar: KHK/573’ün 20.maddesinde “Normal akranları ile birlikte eğitim alabilecek durumda olan özel gereksinimli bireyler, resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi okullarda eğitim ve öğretimlerini devam ettirirler.”

Genel Eğitim Okullarındaki Özel Sınıflar: Normal okullarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yerleştirilebileceği sınıflar özel sınıflar olarak tanımlanmaktadır. KHK/573’ün yine 20.maddesinde “Durumları gereği ayrı bir sınıfta eğitim alması uygun olan öğrenciler için yetersizlik türüne ve özelliklerine göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi okullarda özel eğitim sınıfları açılır.

Özel Eğitim Okullarında Eğitim: KHK/573’ün 18.maddesinde “Durumları gereği ayrı bir okulda özel eğitim alması uygun olan öğrenciler için yetersizlik türüne ve özelliklerine göre gündüzlü ya da yatılı özel eğitim okulları açılır.

2.10. Kaynaştırma Uygulamalarından Yararlanan Özel Gereksinimli Çocuklar

Özel eğitimde gruplandırma tanıya, tanımaya, eğitsel gereksinimlerin ortaya çıkarılması ve eğitimlerinde uygun uyarlamalar yaparak planlamaya yön verici olması bakımından yapılmaktadır. Türkiye’deki özel eğitim uygulamaların yasal dayanağı olan 2916 sayılı yasası doğrultusunda çıkarılan yönetmelikte özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ‘özür tür ve derecelerine’ göre ayrılmıştır (Özsoy ve diğ.,1989). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliğinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi görebilecek özel gereksinimli bireyler yetersizliklerine göre gruplandırılmıştır. Bu gruplar;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu
- Dil ve konuşma bozukluğu
- Duygusal ve davranış bozukluk
- Görme yetersizliği
- Zihinsel yetersizlik
- İşitme yetersizliği
- Ortopedik yetersizlik
- Otizm
- Özel Öğrenme Güçlüğü
- Üstün yetenekliler

Ataman (2003) görülme oranı yüksek olan özel gereksinimli bireyleri, zihinsel yetersizliği olanlar, dil ve konuşma bozukluğu olanlar, öğrenme güçlüğü olanlar ve davranış bozukluğu olan bireyler olarak sıralamaktadır. Görülme oranı daha az olan özel gereksinimli bireyler ise, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik engelli ve otizimli bireyler olarak sıralamaktadır.

2.10.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu dikkat eksikliği, aşırı hareketli olma durumu, ataklık, dürtüsellik (ani-düşünmeden hareket etme) özelliklerinin fazla olması, etkinlik ve çalışmaları devam ettirme ve bitirmede güçlük çekmesiyle belirgin bir şekilde sorunlar yaşanmasına neden olan gelişimsel bir bozukluktur (Akçamete, 2010). Bu davranışları en az iki farklı ortamda ve altı ay süreyle gösteren, 7 yaşından önce ortaya çıkan ve çocuğun akademik ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyen bir bozukluktur. Sırada uzun süre oturamazlar, sürekli konuşur, isteklerini erteleyemezler, soru tamamlanmadan cevap verirler, sıra beklemekte güçlük çekerler, diğerlerine karşı vurma, itme davranışını sıklıkla gösterirler (Sucuoğlu, 2006). Belirtilen özelliklerin birden fazla ve çeşitli olması beklenmektedir (Selçuk, 2002).

2.10.2. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar

İletişim, dil ve konuşma kavramları birbirleriyle ilişkili olmasının yanı sıra farklı anlamları içermektedir. İletişim, dilin kullanılması veya kullanılmadan kişiler arasındaki duygu, düşünce ve yaşantıların aktarılmasıdır. Dil, üzerinde anlaşmaya varılmış ortak sesler, işaretler, semboller ve sözcükleri içeren iletişim sağlama aracıdır. Konuşma, dilin sesli şeklidir. Buna bağlı olarak dil, iletişim kurmada araç olarak kullanılırken, konuşma bu aracı

iletme yolu olarak kullanılmaktadır. Dil bozukluğu yazılı, sözlü veya diğer sembolleri algılama veya kullanmada problem olması durumudur. Konuşma bozukluğu ise, konuşma sisteminin başlıca öğelerinin her birinde ya da bir arada bozulması durumudur. Başlıca öğeler; solunum, artikülasyon, seselim, proodi ve akıcılıktır (Sığırtmaç ve Gül, 2018). Akademik performansları dil ya da konuşma problemiyle olumsuz etkilenen çocuklar, akranlarına göre daha az kelime kullanabilir, konuşma seslerini hatalı söyleyebilir, kekeleyebilir, monoton bir sesle konuşabilir ve konuşmaya utanabilirler. Zihinsel yetersizliği, öğrenme güçlüğü veya serebral palsili çocuklarda bu birincil yetersizliğin yanında dil ve konuşma bozuklukları ortaya çıkabilmektedir. Öğretmen çocuğu kabul edici ve anlayışlı bir ortam sunmalı, çocuğa dinleme becerilerini öğretmeli ve dil konuşma becerilerini kullanabileceği ortam oluşturmalıdır (Sucuoğlu, 2006).

2.10.3. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde duygusal ve davranış problemi olan bireyler, 'sosyal, kültürel değerlere ve yaşına uygun olmayan duygusal tepkileri ve davranışları sebebiyle özel eğitim ve destek eğitime gereksinimi olan' şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak, yaşa uygun ve uygun olmayan davranışların neleri kastettiği, sosyal kültürel değerler yönünden uygun olan ve olmayan davranışlarının açık ve herkesçe aynı şekilde düşünülmemesi bu bireylerin tanılanma sürecinde problem yaşanmasına neden olmaktadır (Akçamete, 2010). Problemlerin sebeplerini her zaman belirlemek mümkün olmasa da yaygın şekilde görülen özellikler, aşırı hareketlilik, dürtüsellik, içine kapanma, bazen saldırganlık ve dikkat dağınıklığı ile akranlarından akademik olarak daha geride olmanın yanı sıra kaygı, uygunsuz motor davranışlar, duygusal durumunda sık sık değişiklikler gözlenebilir (Sucuoğlu, 2006). Bower'in (1969) açıkladığı durumlar, duygusal ve davranış bozukluğu olan çocukların özelliklerini açıklayabilmek için örnek teşkil etmektedir. Bu özellikler, akademik çalışmalardan faydalanmama, zihinsel potansiyel, işitsel veya görsel problemler, akranları ya da yetişkinler ile olumlu iletişim kuramama ve devam ettirememe. çevreye ya da durumlara uygun olmayan aşırı tepkiler verme, büyük oranda mutluluk veya mutsuzluk yaşama ruh halinde belirgin farklılık olması, genellikle gereksiz yorgunluk ve fiziksel şikayetlerde bulunmadır. Bu davranış özelliklerinden bir ya da daha fazlasının görülmesi mutlaka davranış bozukluğunun olduğu anlamına gelmemektedir. Burada önemli olan, davranışın çok fazla/çok az yoğunlukta gerçekleşmesi ve uzun bir süreçte devam ettiğinde bir probleme işaret edebileceğinin göz ardı edilmemesidir (Smith ve Robinson 2006'dan aktaran Akçamete, 2010).

2.10.4. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar

Bu yetersizlik türünde hem az gören hem de hiç görmeyen çocuklar yer almaktadır. Kavramları öğrenmede özel materyallere gereksinim duymaktadırlar. Okuma mesafeleri kısadır ve kullandıkları materyalleri göz hizasında tutarlar. Hareket halinde olan nesneyi takip edemezler, renkleri ayırt edemezler, akranlarının defterlerine bakarak tahtadakileri defterlerine yazarlar. Sınıfta ışığın iyi ayarlanması, öğrencinin uygun yere oturtulması, tahtaya şekil çizilirken veya bir şey gösterilirken yapılanların sözel olarak anlatılması, sınavları ve ödevleri için fırsat verilmesi, ders araç gereçlerinin kullanmasının sağlanması, sınav ve ödevlerde renkli kağıtlar ve büyük puntolu yazılar kullanılması gibi düzenlemeler görme yetersizliği öğrencinin başarısını arttırmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin büyük bir kısmı akranlarıyla paralel zihinsel becerilere sahip olması sebebiyle bu öğrenciler kaynaştırma eğitiminde başarılı olmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

2.10.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar

Amerikan Zeka Birliği Derneğinin 1992 yılında yayımladığı tanıma göre, zihin yetersizliği, zihinsel işlevlerde anlamlı derecede normalin altında olma, zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarının (özbakım, sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri, iletişim vb.) iki ya da daha fazlasında sınırlılık gösterme ve 18 yaşından önce orta çıkma durumudur (Aktaran Eripek, 2005). Kaynaştırma eğitimi daha çok hafif düzey yetersizliğe sahip olan öğrencilere verilmektedir. Orta ve ağır düzey yetersizliği olan öğrenciler daha çok özel eğitim sınıflarında ya da ayrı özel eğitim okullarında eğitim almaktadır. ÖEHY (2018) zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinimleri doğrultusunda sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırmaya göre zihin yetersizliğine sahip bireylerin nitelikleri şu şekilde açıklanmaktadır.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel beceriler, kavramsal, toplumsal ve uygulamaya dönük becerilerde hafif derecedeki yetersizliği sebebiyle özel eğitime ve destek eğitim hizmetlerine minimum düzeyde gereksinim duyan bireylerdir.

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel beceriler ile kavramsal, toplumsal ve uygulamaya dönük becerilerdeki sınırlılığı sebebiyle akademik, sosyal yaşam ve iş becerilerinin edinilmesinde özel eğitime ve destek eğitim hizmetlerine maksimum düzeyde gereksinim duyan bireylerdir.

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel beceriler ile kavramsal, toplumsal ve uygulamaya dönük becerilerdeki yetersizlikleri sebebiyle, özbakım becerileri ve diğer

günlük yaşamın her alanındaki becerilerde uyumlu, yaşam boyu devam eden özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine maksimum düzeyde gereksinim duyan bireylerdir. Tablo 1 'de zihinsel yetersizliği olan çocukların zeka bölümü puanlarına göre sınıflandırılması gösterilmiştir.

Tablo 1

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Zeka Bölümü Puanlarına Göre Sınıflandırılması

Düzy	Zeka Bölümü Puanları
Hafif düzey yetersizlik	50-55'den yaklaşık 70'e
Orta düzey yetersizlik	35-40'dan 50-55'e
Ağır düzey yetersizlik	20-25'den 35-40'a
Çok ağır düzey yetersizlik	20-25'den aşağı

(Grossman 1983'den Aktaran Akçamete, 2010)

2.10.6. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar

İşitme yetersizliği, hafif dereceden ileri dereceye kadar herhangi bir derecedeki işitme engelini gösteren geniş kapsamlı bir terimdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde işitme yetersizliği; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden kaynaklı, konuşmada, dili kullanmada ve iletişim kurmadaki problemi nedeniyle öğrencinin eğitsel ve sosyal uyumunun olumsuz etkilenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Diken, 2015). Okul öncesi dönemde de fark edilen işitme yetersizliği, genel olarak ilköğretim yıllarında öğretmenler tarafından fark edilen bir yetersizliktir. İşitsel uyarıcılar ve yönergelere dikkat etmezler veya yönergeleri fark etmezler, kelime hazinesi dardır, kendilerine söylenenleri tekrar ettirebilirler, dinleme ve konuşma etkinliklerine katılmada çekingendirler, işaretler ile isteklerini ifade ederler ve yüksek sesle konuşurlar. Zihinsel becerileri akranlarıyla paraleldir ancak iletişim problemleri hem akademik performansını hem de sosyal davranışları ve akranlarıyla etkileşimini olumsuz etkilemektedir. Öğretim ortamında sıkça görsel materyallerin ve ipuçlarının kullanılması (tepegöz, projeksiyon, video, bilgisayar vb.), konuşan kişinin yüzünün aydınlıkta olması, dudak hareketlerinin görülmesi, söylenenlerin tekrar edilmesi, işitme cihazı var ise öğretmenin sık sık kontrol etmesi, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması şeklinde düzenlemeler önerilmektedir (Sucuoğlu, 2006). Özellikle konuşma dilini kazanma ihtimali düşük olan çocuklar içinde buldukları durumu

ifade edebilmek için formel işaret dilini öğrenmelidirler. Türk işaret dili en eski işaret dillerinden biridir. İşitme yetersizliği olan çocuklar bu dili işitme engelliler ilköğretim okullarında, dernek veya özel kuruluşların verdiği kurslarda öğrenebilirler. Ancak bu dili etkin olarak kullanabilmeleri için formel bir eğitim almaları ve aile yakın çevrenin de bu eğitime destek olması gerekmektedir (Baykoç, 2014).

2.10.7. Ortopedik Yetersizliği Olan Çocuklar

Birinci grupta doğuştan gelen yetersizlikler, serebral palsi, çocuk felci gibi hastalıklar ve kol-bacaklardan herhangi birinin olmaması sebebiyle bedensel engelli olarak kabul edilen çocuklar yer almakta iken ikinci grupta böbrek, kalp, sara, lösemi, şeker vb. hastalıklar sebebiyle sürekli sağlık problemleri yaşayan ve düzenli okula devam edemeyen çocuklar yer almaktadır (Sucuoğlu, 2006). Bu çocukların, duyuşsal olmayan fiziksel yetersizliklerinden veya süregelen hastalıklarından kaynaklı öğretimsel amaçlarında yer alan becerileri gerçekleştirmede büyük oranda sınırlılıkları bulunmaktadır. Bedensel yetersizliği olan çocukların ortak özellikleri fazla olmamakla birlikte, bu yetersizliğin ortaya çıkmasına sebep olan nedenler göz önünde bulundurulduğunda bedensel yetersizliğe sahip çocukların özellikleri benzerdir (Akçamete, 2010). Bu çocuklar akranlarına göre daha çabuk yorulabilmekte, özellikle spor ve fiziki etkinlikler derslerinde ve el göz koordinasyonu gerektiren becerilerde zorlanmakta, sosyal yetersizlikleri olabilmektedir. Bedensel yetersizliği olan çocukların özelliklerine uygun olarak okulların ve sınıfların fiziksel koşullarının uyarlanması çok önemlidir (Sucuoğlu, 2006).

2.10.8. Otizmliler Çocuklar

Doğuştan gelen ve yaşamın ilk üç yılında belirtilerinin görüldüğü nörolojik bozukluk ve gelişimsel yetersizliktir. Otizme özgü belirtiler çocukların yaşları ilerledikçe daha belirgin hale gelmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği DSM-5'te otizm spektrum bozukluğu olan bütün bireylerin sosyal iletişim, sosyal etkileşimde ve tekrarlanan davranışlar, sınırlı ilgiler ve etkinlikler alanlarında yetersizlik gösterdiği görülmektedir (Vuran, 2014). Çevresinde bulunan diğer kişilerle ilgilenmeme, tek başına oynama, dokunmayı sevmeme, grup çalışmalarına katılmama, duygularına yönelik sözel ve sözel olmayan ifadeleri aktarmada zorlanma, kendisi ile konuşan kişiyle göz teması kurmama, günlük rutinlerde değişikliklere uyum sağlamada zorlanma, zaman zaman öfke krizi yaşama, nesnelere fazla bağlılık gösterme vb. şeklinde özellikleri bulunmaktadır (Metin ve Yükselen, 2018). Normal gelişim gösteren çocuklar bağımsız yaşam becerilerini kazanabilmek için sistemli bir eğitime gerek

duymaksızın kendiliğinden öğrenebiliyorken otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bir çok beceriyi öğrenebilmesi için özel olarak geliştirilmiş programlara ve eğitim ortamlarına ihtiyaçları bulunmaktadır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012).

2.10.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar

Zihinsel becerileri ile akademik performansları arasında belirgin bir fark olan ve öğrenme problemlerinin sebepleri, zihinsel yetersizliğe, işitme görme yetersizliğine, duygusal problemlere ve sosyal/çevresel etmenlere bağlı olmayan çocuklardır. Özel gereksinimli çocuklar arasında en büyük grup olan bu çocuklar okuma, yazma, matematik becerileri ve basit kavramları algılamada güçlük yaşamaktadırlar (Sucuoğlu, 2006). Okul ortamında gözlemlenebilecek öğrenme güçlüklerinin bazıları, dikkatini verememe, ödevlerini bitiremememe, bir alanda güçlüyken, diğer alanda zayıflık, matematiksel terimleri bellekte tutamama, okumasında akıcı olmama, okuduğu satırı çoğunlukla kaybetme, aynı hızda yazı yazamama, çok yavaş yazma vb. şeklindedir (Selçuk, 2002).

2.10.10. Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar

Zeka bölümleri 120'den yüksek olanlara üstün zekâlı denilmektedir. Akranlarına oranla standart zeka testlerinden çok yüksek puan alan, üst düzey akademik ve sözel düşünmenin yanı sıra problem çözme, analitik düşünebilme becerilerine sahip çocuklar üstün zekâlı olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu,2006). Üstün zekâsı olan çocuklarda görülen bazı özellikler; bağımsız olmaya ihtiyaç duyması, çevreye duyarlı, zihinsel çeviklik, orijinal fikirler, zihinsel problemlerde çözüm ve kendine güven vb. şeklindedir. Üstün yetenekli çocuklar ise görsel ve performans sanatlarında üst düzey becerilere sahip ve genellikle küçük yaşlarda fark edilen çocuklardır. İlginin olduğu alanlardaki bilgilere genellikle kendi araştırmaları ile ulaşma, sürekli olarak öğrenmeye ve bilgilenmeye ihtiyaç duyma, meraklı olma, hızlı öğrenme, hafızada tutma, çelişkileri kolay fark etme, problemlere duyarlı olma, farklı fikirler geliştirme ve değerlendirme yeteneğine sahip olma vb. şeklindedir (Öznacar ve Bildiren, 2012).

2.11. Kaynaştırma Destek Eğitim Modelleri

Kaynaştırma eğitiminin en önemli ögesi bireylerin yerleştirildiği ortamda alacakları destek hizmetlerdir. Destek eğitim hizmetleri; kaynaştırma öğrencisine veya kaynaştırma öğrencisi olan öğretmene sağlanan özel eğitim hizmetidir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında öğrenciye ve öğretmene sunulan destek hizmetlerinin önemi büyüktür. Alanyazı araştırması yapıldığında kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamında aldığı

özel eğitim destek hizmetlerinin yeni yaygınlaşmaya başladığı ve gerçekleştirilen yasal düzenlemeler ile özellikle destek eğitim odasının önemsendiği görülmektedir (Uysal, Koç ve Gürgür, 2018). Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri özel gereksinimli öğrenciyi sınıftan ayırmadan verilen sınıf içi destek ve özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Aşağıda destek eğitim modelleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Destek Eğitim Modelleri

Sınıf içi destek hizmetleri	Sınıf dışı destek hizmetleri
Danışman yardımcı genel eğitim ortamı	Kaynak oda
Özel eğitim öğretmeni yardımcı genel eğitim ortamı	Gezici öğretmen
Yardımcı öğretmenli genel eğitim ortamı	

2.11.1. Sınıf İçi Sağlanan Destek Hizmetler

Sınıf içerisinde verilen destek eğitim hizmetleri öğrencinin sınıftan ayrılmadan aldığı hizmettir. Bu destek hizmet türünde sınıf öğretmenine destek hizmet uzmanının yardımı söz konusudur. Sınıf öğretmeni ve destek hizmet uzmanı aynı zamanlarda aynı sınıfa paylaşacaklarından, uyum içinde çalışmalarını aynı dili konuşuyor olmaları önemlidir. Sınıf içi yardım sağlayacak destek hizmet uzmanı; özel eğitim öğretmeni, dil konuşma terapisti ya da öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda başka bir uzman olabilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.11.1.1. Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı

Özel gereksinimli öğrenci danışman yardımcı genel eğitim sınıfında bir okul gününün bütün zamanını genel eğitim sınıfında geçirmekte ve doğrudan özel eğitim desteği almamaktadır (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik aldıkları danışma hizmetidir (Kırcaali İftar ve Uysal, 1999). Danışmanlık hizmeti verebilecek bilgi ve becerilere sahip olan özel eğitim öğretmenleri veya rehber öğretmenler özel eğitim danışmanlığı görevini yapabilmektedir. Özel eğitim danışmanından destek alma sebepleri arasında davranış problemlerine çözüm bulmak, bazı derslerdeki güçlükleri aşmak,

bireyselleştirilmiş eğitim planı oluşturmak ya da eğitsel değerlendirme konusunda destek almak sayılabilir (Avcıoğlu, 2011). Öğretmenler ve özel eğitim danışmanı farklı bilgi ve becerilere sahip uzmanlardır ve her iki uzmanın iş birliği içinde olması daha etkili uygulamaların yapılmasını sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Özel eğitim danışmanı kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için öğretmene öneriler sunar ve öğretmen de bu önerileri uygular. Sınıf öğretmenin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir destek eğitim hizmetidir (Kargın, 2004).

2.11.1.2. Özel Eğitim Öğretmeni Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı

Bu düzenlemeye göre, özel gereksinimli öğrenci eğitimini hem genel eğitim sınıfında sürdürmekte hem de öğretmenden özel eğitim desteği almaktadır. Özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyumunu kolaylaştırmada, öğretmene öğrenci ile çalışmada destek olmada, doğrudan öğrenciye öğretim yapmada, öğrenciler arasında olumlu iletişim sağlama gibi konularda yardımcı olmaktadır. Öğrencinin gereksinimlerine göre özel eğitim öğretmenin sınıfta ne kadar süre bulunacağı değişebilmektedir (Vuran, 2014).

2.11.1.3. Yardımcı Öğretmenli Genel Eğitim Sınıfı

Özel eğitim öğretmeni ile diğer öğretmenler sınıfta birlikte çalışmaktadırlar. Öğrencilerin eğitiminden her iki öğretmen de sorumludur ve özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre birebir etkinlikler yapmakta ve grup çalışmalarında aktif olması sağlanmaktadır (Sığırtmaç ve Gül, 2018). Amaç, destek eğitim uzmanı sınıfla ilgilenirken, sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenmesi veya destek eğitim uzmanı kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenirken sınıf öğretmenin diğer öğrencilerle ilgilenmesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Bu uygulamada, her iki öğretmen de öğretimin sorumluluğunu, sınıf denetimini, plan yapma değerlendirme işini paylaşabilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.11.2. Sınıf Dışı Sağlanan Destek Hizmetler

Öğrenciye ve öğretmene sınıf dışı sağlanan destek hizmetler; destek eğitim odası hizmeti ve gezici özel eğitim öğretmeni hizmetidir.

2.11.2.1. Destek Eğitim Odası/Kaynak Oda

Destek eğitim odası, kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıfı haricinde gereksinimlerine uygun birebir veya küçük gruplar halinde eğitsel destek aldıkları ortamlar olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım bağlamında, destek eğitim odasının temel özelliği,

kaynaştırma öğrencisine genel eğitim dışındaki bir ortamda destek hizmet sunulmasıdır (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014). Özel gereksinimli öğrencinin kaydının bulunduğu genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için bir okul gününün en az yüzde 21'ini en çok yüzde 60'ını geçirdiği yer kaynak oda ya da destek eğitim odası olarak tanımlanmaktadır (Vuran, 2014). Normal sınıfta eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenciler yetersiz olduğu derslerde ya da ek desteğe ihtiyaç duyduğu alanlarda kendi sınıfından çıkarılarak kaynak odaya alınmaktadır. Bu hizmet türü normal sınıfa yerleştirilmesine rağmen kaynak oda desteği alarak başarılı olabilecek özel gereksinimli öğrenciler için oluşturulmuş bir sistemdir (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ve özel yetenekli öğrencilerin devam ettiği okul ve kurumlarda destek eğitim odası açılması zorunludur. Destek eğitim odasının açılması için il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onayı doğrultusunda açılır. Fiziksel donanımı yetersiz olup destek eğitim odası açılmayan okullarda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onayı doğrultusunda uygun olan alanlar(fen laboratuvarları, müzik ve resim odaları) destek eğitim odası olarak hizmet verebilir (ÖEHY, 2015). Destek eğitim odasında eğitim verecek öğretmenlerin çalışma planları okul yönetimi tarafından yapılır. Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitsel performansına göre bire bir eğitim verilmektedir. Ancak gerektiğinde BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda eğitsel performansları aynı düzeyde olan en fazla üç öğrenci birlikte grup eğitimi alabilmektedir. Destek eğitim hizmeti BEP geliştirme biriminin planlaması doğrultusunda okul ders saatleri içinde veya dışında gereksinim duyulduğunda hafta sonu da verilebilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciye ders saatleri içinde eğitim verilecekse destek eğitim alması planlanan dersin saatinde o derse ilişkin eğitim verilir. Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitsel gereksinimleri takip ettikleri eğitim programları ve öğrencilerin kayıtlı buldukları kademe göz önünde bulundurularak okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, sınıf ve diğer branş öğretmenleri okul idaresinin önerisi doğrultusunda il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından görevlendirilir (ÖEHY, 2018).

2.11.2.2. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni

Gezici öğretmen, bir okuldan diğer okula giden öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmendir. Kaynaştırma öğrencisi bir tam okul gününün büyük bir kısmında kendi sınıfında yer alırken günün belli aralıklarında sınıftan ayrılarak gezici öğretmenden özel eğitim desteği almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Gezici özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin karşılanması amacıyla öğretmenlerle, rehberlik ve

danışma hizmetleri yürütme komitesiyle, BEP geliştirme birimi ve izleme ve yönlendirme kuruluyla iş birliği içerisinde olmaktadır (Vuran, 2014).

2.12. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmeni Destekleyici Kişiler ve Sorumlulukları

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisine sahip sınıf ya da branş öğretmenlerinin diğer okul personelleri ile iş birliği içinde olmasına ve gerektiği durumlarda bu kişilerden destek alınmasına bağlıdır. İş birliği ile çalışması gereken ekibin içinde en önemli kişilerden biri öğretmenlerdir (Diken, 2015). Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerde olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır.

- Ekip içerisinde yer alıp program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katılmak
- Öğrencinin faydalanabileceği şekilde önerilerde bulunmak ve işe koşmak
- Kaynaştırma öğrencileri için öğretimin bireyselleştirilmesini sağlamak

Öğretmenin bu özellikleri taşıması, gerek özel eğitim öğretmeni ile, gerek öğrencilerin aileleriyle gerekse diğer uzman kişilerle iş birliği içinde olması gerekliliğini karşıladığı anlamına gelmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Her öğretmen kendi beceri ve yeterlilikleri doğrultusunda diğer kişilerle işbirliği içinde olduğunda kaynaştırma öğrencisinin başarısında rolü olmaktadır.(Aktaran Diken, 2015). Bu yönüyle öğretmeni destekleyici kişiler ve rolleri aşağıda açıklanmıştır.

2.12.1. Üst Düzey Yöneticiler

Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullar da dahil olmak üzere okul öncesinden, orta öğretim okullarına kadar olan bütün okullar il milli eğitim müdürlüğü bünyesinde çalışmaktadır. Buna bağlı olarak bu okullarda uygulanan eğitim hizmetlerine yönelik kararların alınmasında, uygulanmasının planlanmasında ve personel arasında işbirliğinin sağlanmasında ve değerlendirmenin yapılmasında il milli eğitim yöneticilerinin de sorumlulukları vardır (Özsoy, 1987). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 7.maddesinde özel gereksinimli kişilerin başvuracakları kurumlar arasında milli eğitim müdürlükleri gösterilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin hazırlanma süreci, uygulanması, eş zamanlı ilerlemenin sağlanması, değerlendirilmesinin yapılmasında üst düzey yöneticilerin (il milli eğitim müdürleri, şube müdürleri) kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğunu düşünmesi önem taşımaktadır. İl genelinde öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirme seminerlerinin verilmesinde, kaynaştırma öğrencileri olan okullara kaynak ve araç ve materyal temin edilmesinde, uygun yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin atamasının

gerçekleştirilmesinde ve destek özel eğitim hizmetlerinin verilmesinde etkili olacaktır (Yıkımsı, 2006).

2.12.2. Okul Yöneticileri

Okul yöneticileri kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında çok büyük bir etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ve öğrencilerine olan tutumları, sınıf öğretmenlerinin ve diğer okul personellerinin de tutumlarını etkilemektedir. Okul yönetiminin özel eğitim personeliyle işbirliği içinde olması diğer öğretilere ve okul personeline model olarak onların olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır (Stainback,1996). Okul yönetim kadrolarının kaynaştırma eğitiminin olumlu desteği, öğretmenlerin bilgilendirilmesi için yapılacak çalışmalarda, sınıflara yerleştirilecek normal ve kaynaştırma öğrencilerinin sayılarında, fiziksel ortamın hazırlanmasında, okul içinde gerekli materyal ihtiyacının karşılanmasında ve okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Her okulda mutlaka bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulmalıdır (Sığırtmaç ve Gül, 2018). Bu birimde öğretmenleri okul içerisinde birbirlerine destek olmaları için teşvik etmek, birbirlerine yardımcı olanları ve işbirliği içinde olanları belirli şekillerde ödüllendirerek iş birlikçi davranışların ortaya çıkma olasılığını ve okul içindeki paylaşımcı ortam özelliğini arttıracaktır (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011). Okulda özel gereksinimli bir öğrencinin bulunması tüm okul personelini yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple ÖEHY'de (2009) okul personelinin özel eğitim alanındaki bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla okulda kurs, seminer ve benzeri çalışmaların yapılması ve okul personelinin bu çalışmalara katılımının sağlanması okul yönetiminin sorumluluğunda olduğu belirtilmiştir.

2.12.3. Rehber Öğretmenler

Bireyin kendini ve yaşadığı çevreyi tanımasına yardımcı olan gelişimi ve uyumu için doğru kararlar almasını sağlamaktır. Özel gereksinimli çocuğun da normal çocuk veya birey gibi kendini, bulunduğu çevresini tanımasına ve gelişimi, uyumuyla ilgili doğru kararlar alabilmesine ihtiyacı vardır. Bu bakımdan özel eğitimde de rehberlik hizmetlerinin yeri en az normal eğitim kadar geniş ve önemlidir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981). Rehber öğretmen, okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti sunan, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere verilecek hizmetlerde kritik öneme sahip kişidir. Bu sebeple iş birliğinin en yoğun şekilde yapılması gereken uzmanların başında gelmektedir. Kaynaştırma eğitimi verilen okullarda rehber öğretmenlerin büyük sorumlulukları bulunmaktadır (Vuran, 2014).

Rehber öğretmen, özel gereksinimli bireyin kendisini kabul etmesini sağlama, gerçek dışı tutumları değiştirme, bireysel farklılıkları anlama, problem çözme becerilerini geliştirme ve ders dışı faaliyetlere katılma konusunda etkili çalışmalar yürütmektedir. Gerekli personel, okul ve kurumlarla iş birliği yaparak aile eğitim hizmetlerini planlar. Öğretmenler ve ilgili diğer personeller ile iş birliği yaparak öğrenci gelişim ve değerlendirme formlarının hazırlanmasına destek olur (Diken, 2015). Kaynaştırma öğrencileri için uygun eğitim ortamının hazırlanmasında ve uygulanmasında, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve aile eğitimi konusunda kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenlere rehberlik eder (Avcıoğlu, 2011). Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerine gerekli desteği sağlar ve öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarını hazırlar (Vuran, 2014).

2.12.4. Diğer Öğretmenler

Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırılmasının kendisinin bulunduğu sınıf ortamında gerçekleştirilse de diğer sınıflardaki öğretmenler ve öğrenciler ile de kaynaştırılması önemli taşımaktadır. Teneffüs saatleri ve okulda yapılan genel programlar(millî bayram kutlamaları vb) kaynaştırma uygulamaları için iyi bir fırsat olmaktadır (Baykoç, 2014). Dolayısıyla öğretmen, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler ve personel tarafından tanınmasını sağlayıcı ortamlar oluşturmalıdır. Okuldaki diğer öğretmenleri öğrencisi ile ilgili bilgilendirmeli ve öğrencinin okul ortamında kabullenilmesine destek olmalıdır (Sığırtmaç ve Gül, 2018). Öğretmenlerin birbirlerinden kaynaştırma sürecine yönelik fikir almaları, deneyimlerini birbirleri ile paylaşmaları, birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesini sağlayıcı etkinlikler yapmaları, gerektiğinde birbirlerine önerilerde bulunmaları kaynaştırma uygulayan öğretmenlerin başarısını arttıracaktır.

2.12.5. Özel Eğitim Öğretmenleri

İlköğretim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenleri destek eğitim odasında verilecek eğitimden ve sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaktan sorumludur. Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin bireysel performanslarına ve BEP'lerine uygun akademik eğitimlerine destek sağlama ve davranış problemlerini çözme konusunda sınıf öğretmenlerinin en büyük destekçisi konumundadırlar. Öğrencilerin sınıfa uyum sağlamasına ve akranlar arasında yetersizliğe bağlı çıkabilecek problemlere özel eğitim öğretmenleri müdahale etmektedir (Vuran, 2014). Bu sebeple kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştiği okullarda bir özel eğitim öğretmenin olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri özel eğitim öğretmeninden danışma desteği aldığı için kendilerinin yetersiz

olduğunu düşünmemeleri ve uygulamalardaki başarıdan ya da başarısızlıktan sadece kendilerini sorumlu görmemelidirler (Baykoç, 2014). Özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerin, kaynaştırma ortamına yerleştirilmesi sürecinde sosyal kabulünün sağlanmaya çalışılması, eğitim ortamlarının gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi, eğitimde ihtiyaç duyabilecekleri araç gereç, materyal, öğretim yöntem teknikleri konusunda ilgili öğretmenlere, okul yönetimine, öğrenciye ve aileye danışmanlık yaparlar (Vuran, 2014).

2.12.6. Aileler

Özel gereksinimli ve normal çocuğa sahip aileler kaynaştırma uygulamaları sürecinde etkin olan kişilerdir. Aileler kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretmene en fazla destek sağlayıcı kişiler olabilmektedir. Anne babalar çocuklarının yaşamında ve kişiliğinin gelişiminde önemli bir yere sahip olmakla birlikte çocuğun rol model aldığı kişiler olması, ailenin özel gereksinimli çocuklarla ve kaynaştırma ile ilgili düşünceleri kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasını etkilemektedir (Baykoç ve diğerleri 1997'den aktaran Saraç ve Çolak, 2012). Ailenin kaynaştırma uygulamalarını destekleyici olması öğretmenin aileyi yardımcı olarak kullanmasını kolaylaştırmaktadır (Salend, 1998). Öğretmenlerin bu öğrencilerin tanı alma süreci, eğitsel deneyimleri, gelişimsel düzeyi, güçlü ve zayıf yönleri, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları, yaşadıkları problemler ve ihtiyaçları ile ilgili en güvenilir bilgilere aileden ulaşabilmektedir. Bu sebeple, öğretmenler uygulayacakları programlarda en büyük desteği ailelerden alacaklardır. Bunun yanı sıra bir çok aile öğretmenin çalışmalarını destekleyebilir ve sınıf ortamında yapılan etkinlikleri pekiştirerek ev ortamını da eğitim ortamına da çevirebilmektedir (Dodge, Colker ve Heroman, 2002; Özen, 2003'den aktaran Akçamete, 2010).

2.12.6.1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Aileleri

Aileler özel gereksinimli çocuklarının eğitiminde ve gelişiminde hem bilgilendirici hem de eğitimini destekleyici konumundadır. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerini ekibe katmak öğretmenin işini kolaylaştırmakta ve kaynaştırma öğrencisinin başarısını arttırmaktadır. Okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgi edinen aile çocuklarının öğrendiklerini evde de tekrarlamasını sağlayarak başarısının artmasını sağlayacaktır. Ryndak, Downing, Morrison ve Williams (1990) özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile yaptıkları çalışmalarda ailelerin okul ile koordine içinde olması ve özel gereksinimli çocuğa sürekli destek sağlamanın kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasını sağladığını belirtmişlerdir (Öncül, 2003). Yapılacak toplantılarda ailelere kendi özel durumuna benzer ailelerin de olduğu ve

kendilerinin yalnız olmadığı anlatılmaktadır. Hiç kimsenin bir çocuğu ailesi kadar iyi tanıyamayacağı ve çocuğun ihtiyaçlarını ailesi kadar bilemeyeceği belirtilerek çocuğunun başarısındaki anahtar kişilerin kendileri olduğu aileye açıklanmalıdır. Özel gereksinimi olan veya olmayan çocuklarının ailelerinin istedikleri zaman sınıflarını ziyaret etmeleri için cesaretlendirilmelidir (Batu, 2000). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ailelerinden beklentileri; çocuklarının özel eğitimde ihtiyaçlarını ve sağlık problemleriyle ilgili durumları açıkça anlatmaları, ev ortamında çocuğu etkileyen durumları anlatmaları, öğretmenler tarafından okulda uygulanan disiplin yöntemlerinin benzerlerini evde de ailelerin uygulamaları, okuldaki uygulamaların evde tekrarlarını sağlamaları, çocuktan beklentilerin çocuğun potansiyeline uygun ve gerçekçi olmasına dikkat etmeleri, okulda yapılan veli toplantılarına katılmaları, çocuklarına okulda yapması gerekenler ve nasıl davranması gerektiğini öğretmeleri, okuldan eve gönderilen yazılı raporların okunmasına önem vermeleri, adres ve iletişim bilgilerini doğru olarak vermeleri ve değişiklik olduğunda okulu haberdar etmeleri, okulda yapılan uygulamalara gönüllü olarak katılım sağlamalarıdır (Aktaran Baykoç, 2014).

2.12.6.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri

Kaynaştırma eğitimi sürecinde normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile de hazırlık yapılması ve dikkatle çalışılması gerekmektedir. Bu ailelerin okul ve sınıf ortamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik destekleyici bir tutuma sahip olmaları, kendi çocuklarının da kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının gelişmesinde önemli bir etken olmaktadır (Batu, 2000). Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin birçok endişesinin bulunması, yetersizliği olan öğrencileri tanımamalarından ve kaynaştırma eğitimi programını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, okul yönetimi aileleri kaynaştırma eğitiminin uygulanışını konusunda sık sık bilgilendirme yapmalı ve yapılacak toplantılarda açıklayıcı bilgiler verilerek ailelerin endişelerini minimum düzeye getirmelidir. Yapılacak toplantılar kaynaştırma eğitimi öncesi başlayarak eğitim-öğretim yılı süresince düzenli olarak devam etmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.13. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlerin Desteğe İhtiyaç Duyduğu Alanlar

Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler bu süreçte birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenin, uygun kişilerden destek istemesi problemlerin çözümü noktasında yardımcı olacaktır. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin zorlandığı alanlar ve bu yönüyle desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar şu şekildedir.

2.13.1. BEP Hazırlama Uygulama

Özel gereksinimli çocuğun gelişim alanlarındaki (duygusal, zihinsel, sosyal vb.) performansı doğrultusunda eğitsel ihtiyaçlarının maksimum seviyede karşılanması amacıyla çocuğa hangi davranışların kazandırılacak olduğunun gösterildiği yazılı doküman Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı şeklinde tanımlanmaktadır (Vuran, 2014). BEP'in hazırlanması, uygulamaya konulması ve sürecin sonunda değerlendirme yapılması için okullarda bir bep geliştirme birimi kurulmaktadır. BEP planı bu birimde yer alan özel eğitim ve sınıf öğretmenleri, okul idaresi, aile ve diğer ilgili uzmanların kontrolünde uygulanmaktadır (Özyürek, 2009). Ancak BEP hazırlama ve uygulama süreci daha çok öğretmenlerin sorumluluğunda gözükmektedir. Öğretmenler BEP hazırlama konusundaki bilgi eksikliklerinden kaynaklı güçlük çekmektedirler ve okulda varsa rehber öğretmenden ya da özel eğitim öğretmenlerinden destek almaktadırlar.

2.13.2. Problem Davranışlar

Çocuğun mevcut olan becerileri kullanmasını ve yeni beceriler kazanmasını engelleyen, sosyalleşmesine olumsuz etki eden, kendisi ve çevresi için zararlı olan davranışlar problem davranışlar olarak görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Problem davranışların bir anlamı bulunmakta olup iletişim başlatmak amacıyla kullanılabilirler. Dil ve iletişim becerilerinde yetersizliği olan çocuklar bazı durumlarda iletişim kurabilmek için problem davranışlar gösterebilmektedir. Sosyal becerileri düşük olan çocuklar da kendini konuşarak ifade etmek yerine problem davranış gösterebilmektedir (Erbaş ve Özkan, 2010). Çocuğun kaynaştırma ortamına yerleştirilmesinden itibaren aile, öğretmenler ve ilgili uzman kişilerin ortak hareket etmesi, davranış sorunlarına çözüm bulabilmede doğru bir başlangıç olacaktır. Davranış sorunlarının çözüm sürecinde aileler, öğretmenler ve diğer uzmanlar yeterli etkileşim içinde olmadıklarında kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneyimler genellikle istenilen şekilde sonuçlanmamıştır (Aktaran Yumuş ve Metin, 2015).

2.13.3. Sosyal Kabul

Sosyal kabul sürecinde öğrencinin gerekli sosyal uyum ve sosyal yeterliliğe sahip olması beklenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin ilerlemesinde akranları tarafından kabul görmelerinin olumlu etkisi olmaktadır. Olumlu sosyal etkileşim sınıfı oluşturma, sınıfta ortaya çıkabilecek problem davranışların kontrol edilmesini ve öğrenciler arasında sosyal kabulün artmasını da sağlamaktadır (Çolak, 2009).

2.13.4. Bilgilendirme

Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklar ve yetersizlik türlerinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları önemli ve gerekli bir durum olduğu için öğretmenler bu konuda bilgi desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bilgilendirme çalışmaları okul içerisinde varsa özel eğitim öğretmenleri ya da rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Bunun yanı sıra rehberlik araştırma merkezinden, özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerden de bu konuda destek istenebilmektedir. Okul içi ya da il genelinde düzenli olarak bilgilendirme seminerleri yapılması öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında daha etkin rol oynamasını sağlayacaktır.

2.14. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Sucuoğlu (2004) ve Eripek (2004), destek eğitim hizmetlerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu saptamışlardır. Yapılan destek eğitim hizmetleri ile ilgili çalışmaların çoğunlukla da destek eğitim odasında verilen eğitime yönelik olduğu araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Destek eğitime yönelik; Akay, Uzuner ve Girgin’in (2014) “kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri”; Çağlar’ın (2016) “ilköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası (deo) uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi” ve Ünal’ın (2008) “birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği” yapılan çalışmalardan bazılarıdır.

Kırcaali İftar ve Uysal’ın (1999) “zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği” konusunda yaptıkları çalışmada özel gereksinimli çocukların öğrenmeleri üzerinde öğretmene sağlanan danışmanlığın etkisi incelenmiştir. Özel eğitim danışmanlık desteği alan öğretmenlerin öğrencileri motive etme, ödüllendirme, iletişim becerileri vb. davranışlarında özel eğitim danışmanlık desteği almayan öğretmenlere oranla daha iyi olduğu belirlenmiştir. Yine Kırcaali-İftar (1998) yaptığı çalışmada, öncelikle yöneticiler olmak üzere bütün okul personelinin kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde kullanılacak gerekli materyal desteğinin sağlanmasında sınıf öğretmenlerine destek olmalarının gerekliliğini, ancak bu şekilde kaynaştırma öğrencisinin eğitim ve öğretim ihtiyacının kolaylıkla anlaşılır biçimde karşılanabileceğini belirtmiştir.

Batu’nun (2000) “kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri” konusunda yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerine ve kaynaştırma öğrencilerine

sağlanabilecek destek odası, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı destek hizmetlerini açıklamıştır. Yine Batu (1998) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin, ihtiyaç duyulan eğitsel kaynaklar, yeterli alt yapı ve destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasının kaynaştırma eğitiminin başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner'in (2004) "özel gereksinimli çocukların kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüş ve önerileri"nin incelendiği çalışmada okullarda özel eğitim öğretmenlerinin olması gerektiği, öğretmenlerin MEB, okul idaresi ve diğer öğretmenler tarafından destek görmeye ihtiyaçlarının olduğu ve sınıflarda en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin olması gerektiği şeklinde öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Sadioğlu, Batu, Bilgin'in (2012) "sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri"ne yönelik yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin en çok fikir alışverişi konusunda diğer öğretmenlerden destek aldığı, okul müdürlerinden ve rehber öğretmenlerden yeterli destek alamadıkları, bu süreçte hem sınıf öğretmenlerine hem de kaynaştırma öğrencisine destek hizmetler sağlamanın yaşanan güçlükleri en aza indirebileceğini ortaya koymuştur.

Kayaoğlu'nun (1999) "bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi" konulu araştırmasında, bilgilendirme, grup tartışmaları, video izletme, yetersizliği olan kişileri konuk etme vb. etkinliklerin 5 hafta süren bir çalışma ile sınıf öğretmenlerinin işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik tutumlarını büyük oranda olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Varol (2010) "ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi" konulu araştırmasında kaynaştırma eğitimi verilen okulların yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgilerinin yeterli olmayıp, bilgiye gereksinimleri oldukları, bu eğitim öncesinde bilgilendirilmedikleri ve hazırlık yapmadıkları, uygulama sürecinde destek almadıkları, kaynaştırma öğrencilerine de destek eğitimin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Nizamoğlu'nun (2006) "sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerine yönelik görüşleri" çalışmasında sınıf öğretmenlerin bir tek rehber öğretmenden kaynaştırma eğitimi ile ilgili destek aldıklarını ve okul dışında başka bir uzmandan özel eğitim desteği almadıklarını belirlemiştir.

Akdemir Okta'nın (2008) "kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi" konulu çalışmasında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin işitme engeli olan öğrencisinin eğitimine yönelik desteğe ihtiyaç duyduklarını ancak herhangi bir destek hizmet almadıkları belirlenmiştir.

2.15. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Harvey ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili müfredat ve işbirliğine yönelik eğitsel gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple mesleki eğitim sürecindeki öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirmenin gerekliliği vurgulanmıştır.

Brownell, Ross, Colon ve McCallum (2005), kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler için etkin olan öğretmen eğitim programlarında önemli kritik ögenin "**işbirliği**" olduğu ve işbirliği kaynaştırma eğitimi için bir ön koşul niteliği taşıdığı kabul edilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde başarılı olan okullarda, bütün öğrenciler için etkili programlar ve destek hizmetler sağlamak amacıyla işbirliği içerisinde olan genel ve özel eğitimcilerle bütünleşmiş bir eğitim sistemi mevcuttur (Karaca, 2018).

Walther-Thomas'ın (1997) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bütün öğrencilerinin başarısının kendilerini memnun ettiğini ve özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmelerinin iyi olduğunu ve özel gereksinimli öğrencilerinin eğitimleri için diğer özel eğitim öğretmenlerinden ve yardımcı eğitimlerden alınan desteğin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Kuz, 2001).

Larivee ve Cook'un (1979) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, aldıkları desteğin, kaynaştırma eğitimindeki deneyimlerinin, özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma konularında bilgi sahibi olmanın, hizmet içi eğitim görmüş olmanın da etkili olduğu belirlenmiştir (Aktaran Diken, 1998).

Villa, Thousand, Meyers ve Nevin'in (1996) yaptıkları bir çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamalarını desteklediklerini ve bu kişilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında destek alma durumunun olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır (Bilen,2007). Jones (1987) özel eğitim danışmanlık desteği alan öğretmenlerin sınıf ortamındaki problem davranışlarında, danışmanlık desteği almayan öğretmenlerin

sınıflarındaki öğrencilerin problem davranışlarına oranla önemli azalmaların olduğunu belirlemiştir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999). Chitiyo (2006) yaptığı araştırmada, özel eğitim sürecinin, yeterli özel eğitim uzmanının olmaması ve gerekli desteğin sağlanamaması durumunda olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmıştır (Denizli, 2015).

Everington, Stevens ve Winters (1999) öğretmenlere sağlanan destek arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının da olumlu olduğunu belirlemiştir. Özel eğitim öğretmenin sınıf içinde ya da dışında sınıf öğretmenine destek olmasıyla eğitimin niteliği ve başarısı da artmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin % 70'e yakınının hiçbir destek alamadıkları, destek alan küçük bir grubun ise okul rehberlik servisinden yardım aldıkları belirlenmiştir.

Myles ve Simpson (1989) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin destek hizmet beklentilerinin kaynaştırma eğitimine olan tutumlarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini başarıyla uygulayabilmeleri için danışmanlık hizmeti, hizmet içi eğitimler gibi destek hizmetlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Batu 2000).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma yöntemle desenlenmiştir. Smith (2006) karma yöntemi diğer adıyla “çoklu yöntemi” en az bir nicel ve nitel yöntemin birlikte kullandığı çalışmalar olarak tanımlamıştır. Karma yöntem araştırması; bir çalışmanın ya da çalışmaların içerisinde yer alan nitel ve nicel araştırmalardan elde edilecek verilerin toplanmasını, analizinin yapılmasını ve yorumlanmasını kapsamaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Karma araştırma yöntemi kullanılması ile tek bir yöntemin sınırlılığının giderilerek bütünün tamamının görülmesini, sayısal ve sayısal olmayan verilerin birlikte kullanımı ile açıklamaların kolaylaşmasını ve anlam gücünün artmasını sağlayacaktır (Tunalı, Gözü ve Özen, 2016). Karma yöntemin farklı türleri bulunmaktayken araştırmamızda sıralı dönüşümsel tasarım kullanılmıştır. Sıralı dönüşümsel tasarımda, nicel verilere ulaşip analizlerinin yapılmasının ardından nitel veriler toplanabilir ya da tersi olacak şekilde önce nitel veri toplanarak analizi yapılır ardından nicel veri elde edilebilir. Bu tasarım geniş kapsamlı olması ve farklı bakış açılarına fırsat vermesi, çalışmaya katılanları destek olması ve araştırılan olgunun daha iyi algılanmasını sağlaması bakımından önemlidir (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmamızın modelinde, genel tarama türünde betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte veya hala mevcut olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Araştırmaya konu alan birey ya da durumlar kendi koşulları doğrultusunda olduğu şekli ile aktarılmaya çalışılır. Var olan durumu değiştirme veya etkileme girişiminde bulunulmaz. Bilinmek istenen durum vardır ve orada duruyordur. Onu en uygun şekilde gözlemleyip betimlemek esastır (Karasar, 2006). Nitel araştırmada kaynaştırma eğitimi uygulayan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul desteği konusundaki görüşlerini alma da görüşme yöntemi içerisinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nicel araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde kaynaştırma eğitimi uygulanan ilkokul ve orta okullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 117 sınıf ve 201 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 318 öğretmen oluşturmuştur. Nitel araştırmanın çalışma grubunu ise nicel araştırmaya katılmış olan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı görüşme durumu ve zamanı uygun olan 20 öğretmen oluşturmuştur. Nicel örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Nicel Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler	F	Yüzde
Yaş		
22-30	136	% 42,7
31-40	112	% 35,2
41-50	54	% 16,9
51-60	14	% 4,4
61-65	2	% 0,6
Cinsiyet		
Erkek	129	% 40,6
Kadın	189	% 59,4
Alanı		
Sınıf	117	% 36,8
Branş	201	% 63,2
Meslekteki Kıdem		
1-4	52	% 16,4
5-10	120	% 37,7
10-15	66	% 20,8
16-20	31	% 9,7
21-30	39	% 12,3
+30	10	% 3,1

Tablo 3 incelendiğinde nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,7’sinin 22-30 yaş, % 35,2’sinin 31-40 yaş , % 16,9’unun ise 41-50 yaş aralığında olduğu ve % 59,4’ünün kadın ve % 40,6’sının erkek olduğu ve görülmektedir. Öğretmenlerin % 63,2’sinin ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri olduğu, % 36,8’inin ise sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında öğretmenlerin % 37,7’sinin 5-10 yıldır, % 20,8’inin 10-15 yıldır, % 16,4’ünün 1-4 yıldır,% 9,7’sinin ise 16-20 yıldır mesleklerini yaptıkları görülmüştür.

Tablo 4

Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler	Frekans	%
Yaş		
22-30	8	% 40
31-40	9	% 45
41-50	3	% 15
Cinsiyet		
Erkek	6	% 30
Kadın	14	% 70
Alanı		
Sınıf	12	% 60
Branş	8	% 40
Meslekteki Kıdem		
1-4	6	% 30
5-10	6	% 30
10-15	5	% 25
16-20	3	% 15

Tablo 4 incelendiğinde nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70'inin kadın,% 30'unun erkek olduğu ve % 45'inin 31-40 yaş, % 40'ının 22-30 yaş,%15'inin ise 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 60'ının sınıf, % 40'ının ise branş öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında öğretmenlerin % 30'unun 1-4 yıldır ve 5-10 yıldır, % 25'inin 10-15 yıldır, % 15'inin ise 16-20 yıldır mesleklerini yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir kurs/seminer/ders alma durumu incelendiğinde % 65'inin almadığı, % 35'inin ise aldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmanın veri toplama sürecinde Kişisel Bilgi Formu, Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Destek Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada verilere iki aşamada ulaşılmıştır. Birinci aşamada; nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak kaynaştırma eğitimi uygulayan sınıf ve branş öğretmenlerine okul destek ölçeği uygulanmıştır. İkinci aşamada ise; nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanan görüşme formu ve kaynaştırma eğitiminde algılanan okul destek ölçeği uygulamaları öncesinde öğretmenlerin bireysel özellikleri ile ilgili bilgi almak amacıyla 10 adet soru yer almıştır (Ek 1'de yer

almaktadır). Araştırmacı tarafından oluşturulan ve ulaşılmak istenen bilgiler: öğretmenin cinsiyeti, yaşı, branşı, kıdemi, kaynaştırma eğitimine yönelik bir kurs/ders/seminer alma durumu, almışsa bu eğitimin türü şeklindedir.

3.3.2. Okul Destek Ölçeği

Öğretmenlerin okul destek algısını ölçmek amacıyla Masud Ahmmed tarafından 2013 yılında geliştirilen, 2016 yılında Serhat Arslan ve Yıldıray Kılıç tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Destek Ölçeği” (KEAODÖ) kullanılmıştır (Ek 2’de yer almaktadır). Ölçek tek boyut ve sekiz maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekteki bilgileri 5’li Likert derecelendirmesiyle 1-5 arasındaki rakamlardan kendisine en uygun seçeneği işaretlemektedir. Bu maddeler için katılımcıların işaretleme yaptıkları (1)Hiç (2) Nadiren (3) Bazen (4) Çoğu Zaman (5) Her Zaman anlamına gelmektedir. Arslan ve Kılıç’ın (2016) yaptığı araştırmada uyarlanan ölçek 221 öğretmene uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin iyi uyum verdiği gözlemlenmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini inceleyebilmek amacıyla iç tutarlılık, madde ve faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık analizleri sonucu .85 bulunarak ölçeğin yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Yapılan madde ayırt ediciliği ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin orijinal tek faktörlü yapısının Türk örneklemini için uygun olduğunu göstermiştir ($\chi^2= 97.57$, $sd= 20$, $RMSEA= .133$, $NFI=.92$, $NNFI= .91$, $CFI = .93$, $IFI=.93$, $SRMR=.066$, $GFI= .90$).

3.3.3. Görüşme Formu

Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul desteğine yönelik görüşlerini belirlemek için betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında alanyazın taraması yapılarak bu doğrultuda 8 adet taslak soru formları oluşturulmuştur. Taslak soru formlarının kapsam ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla üç öğretim üyesine sunulmuştur. Soruların açık, anlaşılır olması, detaylı bilgi verebilecek düzeyde olması ve konu kapsamı içeriğinde yer alması bakımından incelemişlerdir. Aynı zamanda hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla üç öğretmen ile ön uygulama görüşmeleri gerçekleştirilerek soruların öğretmenler tarafından anlaşılır ve uygunluğu değerlendirilmiştir. Bütün bu çalışmalar doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve soru sayısı beşe düşürülmüştür (Ek 3’de yer almaktadır). Görüşme formunun son hali ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşülen öğretmenlerden elde edilen

veriler betimsel analiz ile kategorilendirilerek kodlar ve ana temalar oluşturulmuştur. Her görüşme sorusu için ayrı kodlar oluşturularak veriler, oluşturulan bu temalara ve kodlara göre düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan verilerin analizini yapmak amacıyla tümevarım analiz yöntemi kullanılmıştır.

3.3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli verileri toplanması amacıyla kişisel bilgi formunun, KEAODÖ'nün ve görüşme formunun ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. İzin belgesi ek 4'de yer almaktadır. Buna göre uygun okullara gidilerek okul idaresinin bilgilendirilmesi ve onay vermesi doğrultusunda formlar öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlere araştırma kapsamında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerden kişisel bilgi formunu ve ölçeği doldurmaları istenmiştir. Elde edilen verilerde KEAODÖ'de boş bırakılan ya da rastgele doldurulan formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Nicel araştırmaya katılan öğretmenler arasından gönüllü olan 20 öğretmen ile belirlenen tarihlerde okul ortamında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlere araştırmanın gerekçesi, içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme esnasında veri kaybının yaşanmaması için ses kayıt cihazının kullanılması yönünde öğretmenlerden izin alınarak kullanılmıştır. Yapılan bireysel görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları, görüşme sonrası herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırmacı tarafından görüşme formuna aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nicel çalışmadan elde edilen verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için dağılıma bağlı olarak ortalama, standart sapma ve standart hata olarak tablo halinde verilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak özetlenmiştir. Sayısal değişkenlerin normallik testi Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırılmalarında, sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda Independent Samples t testi kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmalarında, sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda One-Way ANOVA testi, sayısal değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğe ait güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Nitel çalışma sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde 'Betimsel Analiz Yöntemi' kullanılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki okul destek algısına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Çalışmaya İlişkin Bulgular

Tablo 5

Öğretmenlerin Bazı Kişisel Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzdeler

Özellikler	Sayı	Yüzde
Yaş		
22-30	136	% 42,7
31-40	112	% 35,2
41-50	54	% 16,9
51-60	14	% 4,4
61-65	2	% 0,6
Cinsiyet		
Erkek	129	% 40,6
Kadın	189	% 59,4
Alanı		
Sınıf	117	% 36,8
Branş	201	% 63,2
Meslekteki Kıdem		
1-4	52	% 16,4
5-10	120	% 37,7
10-15	66	% 20,8
16-20	31	% 9,7
21-30	39	% 12,3
+30	10	% 3,1
Eğitim Alma Durumu		
Evet	187	% 58,8
Hayır	131	% 41,2
Evet ise, Eğitimin Türü		
Üniversite eğitimim sırasında	46	% 24,6
Hizmet içi Eğitim Seminerlerinde	113	% 60,4
Özel Eğitim Kursunda	22	% 11,8
Diğer	6	% 3,2
Sınıf Mevcudu		
10-20	40	% 12,6
21-30	207	% 65,1
31-40	71	% 22,3
Öğrencinin Tanısı		
Dikkat Eksikliği ve Hiper Aktivite	64	% 20,1
Zihinsel Engelliler	52	% 16,4
Görme Engelliler	7	% 2,2
İşitme Engelliler	16	% 5
Üstün Zekâlılar	11	% 3,5
Bedensel Engelliler	21	% 6,6
Özel Öğrenme Güçlüğü Olanlar	125	% 39,3
Diğer	22	% 6,9
Okulda Rehber Öğretmen Olma Durumu		
Evet	294	% 92,5
Hayır	24	% 7,5
Okulda Özel Eğitim Öğretmeni Olma Durumu		
Evet	130	% 40,9
Hayır	188	% 59,1

Tablo 5’de nicel araştırmaya katılan օğretmenlerin bazı kişisel bilgilerine ait օzet istatistikler verilmiştir. օğretmenlerin cinsiyet bakımından 189’unun (% 58,4) kadın, 129’unun (%40,6) erkek olduğu gօrlmřtir. Branşlara gօre değerlendirme yapıldığında, 201’inin (%63,2) branş օğretmeni, 172’sinin (%36,2) ise sınıf օğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kdemlerine bakıldığında օğretmenlerin % 37.7’sinin 5-10 yıldır, % 20.8’inin 10-15 yıldır, % 16.4’nn 1-4 yıldır, % 9,7’sinin ise 16-20 yıldır mesleklerini yaptıkları gօrlmřtir. օğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yօnelik herhangi bir kurs/ders/seminer alma durumları incelendiğinde, 187’sinin (%58,8) eğitim aldığı, 131’inin ise (% 41,2) herhangi bir eğitim almadığı tespit edilmiştir. օğretmenlerin aldığı eğitimin tr incelendiğinde, 113’ (%60,4) hizmet içi eğitim seminerlerinde, 46’sı (%24,6) niversite eğitimi sırasında, 22’si (%11,8) օzel eğitim kursunda, 6’sı (%3,2) ise ‘diğer’ seçeneğini işaretleterek okul içinde yapılan çalışmalar ile eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. օğretmenlerin sınıf mevcutları araştırıldığında, 207’sinin (%65,1) 21-30 arası օęrenci,71’inin (%22,3) 31-40 օęrenci, 40’ının (%12,6) 10-20 arasında değişkenlik gօsterdięi gօrlmřtir. Kaynaştırma օęrencilerinin tanıları incelendiğinde, 125’inin (%39,3) օzel օęrenme glğ olduğu, 64’nn (%20,1) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğu, 52’sinin (%16,4) zihinsel engelli, 21’inin (%6,6) bedensel engelli olduğu tespit edilmiştir. 294 օğretmenin (%92,5) okullarında rehberlik օğretmeni olduğu gօrlrken, 130 օğretmenin (%40,9) okulunda օzel eğitim օğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısı Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtlara Ait

Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Madde	Kaynaştırma Eğitimi İçin Algılanan Okul Desteği	Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her zaman		Toplam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Sınıf düzeyinde kaynaştırma eğitimi uygulamak için üst düzey yöneticilerden (il-ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü vb.) gerekli desteği alırım.	114	% 35,8	65	% 20,4	85	% 26,7	37	% 11,6	17	% 5,3	318
2	Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin okul eğitimleri ile ilgili düzenli hizmet içi eğitim alırım.	108	% 34	95	% 29,9	70	% 22	32	% 10,1	13	% 4,1	318
3	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için okul idaresinden destek alırım.	20	% 6,3	33	% 10,4	102	% 32,1	98	% 30,8	65	% 20,4	318
4	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için diğer öğretmen arkadaşlarımdan destek alırım.	11	% 3,5	27	% 8,5	101	% 31,8	110	% 34,6	69	% 21,7	318
5	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.	30	% 9,4	57	% 17,9	108	% 34	82	% 25,8	41	% 12,9	318
6	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için normal gelişim gösteren öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.	91	% 28,6	79	% 24,8	76	% 23,9	48	% 15,1	24	% 7,5	318
7	İhtiyaç duyduğumda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencimin eğitiminde kullanmak için okuldan gerekli materyal desteği alırım.	38	% 11,9	67	% 21,1	81	% 25,5	84	% 26,4	48	% 15,1	318
8	Gerektiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinden destek alırım.	82	% 25,8	56	% 17,6	73	% 23	65	% 20,4	42	% 13,2	318

Tablo 6’da araştırma kapsamında uygulanan ölçeğin maddelerine verilen yanıtlara ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Ölçeğin ilk maddesi “Sınıf düzeyinde kaynaştırma eğitimi uygulamak için üst düzey yöneticilerden (il-ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü vb.) gerekli desteği alırım.” maddesine öğretmenler en yüksek % 35,8 oranıyla “hiç” cevabını verdikleri, en düşük % 5,3 oranıyla ise “her zaman” cevabını verdikleri görülmektedir. Ölçeğin “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin okul eğitimleri ile ilgili düzenli hizmet içi eğitim alırım.” maddesine öğretmenler en çok % 34 oranıyla “hiç” cevabını verdikleri, en düşük % 13 oranıyla “her zaman” cevabını vermişlerdir. Ölçeğin “Okulumda kaynaştırma eğitimi uygulamak için okul idaresinden destek alırım.” maddesine öğretmenler en yüksek % 32,1 oranıyla “bazen” cevabını verdikleri, en düşük % 6,3 oranıyla ise “hiç” cevabını verdikleri görülmektedir. Ölçeğin “Okulumda kaynaştırma eğitimi uygulamak için diğer öğretmen arkadaşlarımdan destek alırım.” maddesine öğretmenler en yüksek % 31,8 oranıyla “çoğu zaman” cevabını verdikleri, bununla birlikte en düşük % 3,5 oranı ile “hiç” cevabını verdikleri görülmektedir. Ölçeğin “Okulumda kaynaştırma eğitimi uygulamak için, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.” maddesine öğretmenler en yüksek % 34 oranıyla “bazen” cevabını verdikleri, en düşük % 9,4 oranıyla ise “hiç” cevabını verdikleri görülmektedir. Ölçeğin “Okulumda kaynaştırma eğitimi uygulamak için normal gelişim gösteren öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.” maddesine öğretmenler en yüksek % 28,6 oranıyla “hiç” cevabını verdikleri, en düşük % 7,5 oranıyla ise “her zaman” cevabını verdikleri görülmektedir. Ölçeğin “İhtiyaç duyduğumda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencimin eğitiminde kullanmak için okuldan gerekli materyal desteği alırım.” maddesine öğretmenler en yüksek % 26,4 oranıyla “çoğu zaman” cevabını verdikleri, en düşük % 11,9 oranıyla ise “hiç” cevabını verdikleri görülmektedir. Ölçeğin “Gerektiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinden destek alırım.” maddesine öğretmenler en yüksek % 25, oranıyla “hiç” cevabını verdikleri, en düşük % 13,2 oranıyla ise “her zaman” cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırmamızda ölçeğe ait güvenilirlik katsayısının 0,845 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan okul desteği algısı ölçeğinin güvenilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.1. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “**Öğretmenin okul desteği algısında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grup t testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bakıldığında öğretmenlerin 129’unun (% 40,6) erkek ve 189’unun da (% 59,4) kadın olduğu görülmüştür.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Erkek	129	22,98	6,93	0,610	-0,349	316	0,727
Kadın	189	23,25	6,42	0,467			

Tablo 7’de öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul destek algısı ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde, kadın öğretmenlerin okul desteği algı ölçeği ortalamaları ($\bar{X} = 23,25$) ile erkek öğretmenlerin okul desteği algısı ortalamalarının ($\bar{X} = 22,98$) yakın olduğu belirlenmiştir. Buna göre cinsiyet bakımından okul desteği algısı ölçek ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (p=0,727).

4.1.2. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında yaş değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Aşağıda tablo 8’de Pearson’s r testi korelasyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Pearson's r Testi Sonuçları

		Pearson's r	p
Okul Desteği Algısı Ölçek Toplam Puanı	Yaş	-0.024	0.669

Tablo 8'de öğretmenlerin yaşları ile okul desteği algısı ölçek puan ortalaması arasında ilişki olup olmadığı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı, doğrusal bir korelasyon olmadığı görülmüştür ($r=0,024$, $p=0,669$). Öğretmenlerin yaşları ile okul destek algıları arasında bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

4.1.3. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "**Öğretmenin okul desteği algısında branş değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**" sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin branşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grup t testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Branş Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t Testi</i>		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Alanı							
Sınıf	117	23,78	6,79	0,628	1,309	316	0,192
Branş	201	22,77	6,51	0,459			

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu alanlar incelendiğinde, branş öğretmenlerinin sayısı 201 (% 63,20) iken sınıf öğretmenlerinin sayısı 117 (% 36,79) dur. Öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okul desteği algısı ölçek ortalamaları ($\bar{X} = 23,78$) iken branş öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 22,77$) şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda

öğretmenlerin mezun olduğu alanlar ile okul destek algısı ölçek ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır ($p=0,192$). Öğretmenlerin mezun oldukları bölümün okul desteği üzerinde bir etkisi olmamıştır.

4.1.4. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (anova) testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	ANOVA					
				KT	Sd	KO	f	p	
1-4	52	24,02	6,54	Gruplar Arası	168,42	5	33,68	0,765	0,575
5-10	120	23,21	6,44	Grup İçi	13730,21	312	44,01		
11-15	66	22,56	6,96	Toplam	13898,63	317			
16-20	31	22,29	6,96						
21-30	39	22,72	6,09						
+30	10	25,90	8,21						
Toplam	318	23,14	6,62						

Tablo 10’da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında fark olup olmadığı incelendiğinde, 1-4 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 24,02$), 5-10 yıl ($\bar{X}=23,21$), 11-15 yıl ($\bar{X}=22,56$), 16-20 yıl ($\bar{X}=22,29$), 21-30 yıl ($\bar{X}=22,72$), +30 yıl mesleki kıdeme sahip olanların ise ($\bar{X}=25,90$) şeklinde ortalamaları bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre okul desteği algısı ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($F=0,765$, $p=0,575$). Bu durum, öğretmenin görev yaptığı sürenin okul desteği alıp almamasında bir etken olmadığını ortaya koymuştur.

4.1.5. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grup t testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Kaynaştırmaya Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları

Eğitim Alma Durumu	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Evet	187	23,96	6,47	0,473	2,649	316	0,008
Hayır	131	21,98	6,68	0,584			

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerden kaynaştırmaya yönelik daha önce eğitim aldıklarını (kurs/ders/seminer) belirten öğretmenlerin sayısı 187 (% 58,8) iken, herhangi bir eğitim almayanların sayısı ise 131 (% 41,19) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim alma durumlarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında fark olup olmadığı incelendiğinde eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek ortalamaları ($\bar{x}= 23,96$) ile eğitim almadıklarını belirten öğretmenlerin ($\bar{x}= 21,98$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p=0,008$). Bununla birlikte eğitim alan öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek puan ortalaması, almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Daha önce eğitim alan öğretmenlerin daha fazla okul desteği aldıklarını söylemek mümkündür.

4.1.6. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında aldığı eğitim türü değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin eğitim türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (anova) testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Aldığı Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Eğitimin Türü	N	\bar{x}	ss	ANOVA					
				KT	Sd	KO	f	p	
Üniversite eğitimim sırasında	46	24,89	5,80	Gruplar Arası	129,93	3	43,31	1,034	0,379
Hizmet içi Eğitim Seminerlerinde	113	23,41	6,49	Grup İçi	7665,73	183	41,89		
Özel Eğitim Kursunda	22	24,00	7,46	Toplam	7795,66	186			
Diğer	6	27,00	7,32						
Toplam	187	23,96	6,47						

Tablo 12’de kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alanların öğretmenlerin bu eğitimi nerede aldıkları belirlenmiş ve eğitimin türüne göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı araştırıldığında, üniversite eğitimi sırasında ders alan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=24,89$), hizmet içi eğitim seminerlerinde eğitim alanların ortalamaları ($\bar{x}=23,41$), özel eğitim kursunda eğitim alanların ortalamaları ($\bar{x}=24,00$) ve diğerlerinin ortalamaları ($\bar{x}=27,00$) şeklinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin daha önce aldıkları eğitimin türüne göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,379$).

4.1.7. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (anova) testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 13’de analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	ANOVA					
					KT	Sd	KO	f	p	
Sınıf Mevcudu	10–20	40	22,73	6,59	Gruplar Arası	231,43	2	115,71	2,667	0,071
	21–30	207	22,68	6,32	Grup İçi	13667,20	315	43,39		
	31–40	71	24,73	7,31	Toplam	13898,63	317			
	Toplam	318	23,14	6,62						

Tablo 13’de araştırmaya katılan öğretmenlerin dersine girdiği sınıfların mevcutlarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında fark olup olmadığı incelendiğinde ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (p=0,071).

4.1.8. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Kaynaştırma Öğrencisinin Tanısı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma öğrencisinin tanısı değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin tanıya göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere kruskal-wallis h testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 14’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türlerine göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığı araştırıldığında, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ortalamalarının ($\bar{x}=22,2$), zihin yetersizliğinin ($\bar{x}=24,0$), görme yetersizliğinin ($\bar{x}=27,1$), işitme yetersizliğinin ($\bar{x}=23,8$), otizmin ($\bar{x}=22,1$), bedensel yetersizliğinin ($\bar{x}=22,9$), özel öğrenme güçlüğü ($\bar{x}=22,8$), diğer yetersizlik türlerinin ortalamalarının ($\bar{x}=24,1$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre kaynaştırma öğrencisinin tanı ile öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p=0,709). Sonuçlar tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Kaynaştırma Öğrencisinin Tanısı Değişkenine Göre Farklılıklarına İlişkin Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

Tanı	N	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Kruskal-Wallis H		
					Test İst.	Sd	p
Dikkat Eksikliği ve Hiper Aktivite	64	22,2 7	6,7 5	148,38	Kruskal-Wallis H	4,60	7
Zihin Yetersizliği	52	24,0 4	6,8 6	174,39			
Görme Yetersizliği	7	27,1 4	9,0 1	196,57			
İşitme Yetersizliği	16	23,8 8	4,9 9	173,78			
Otizm	11	22,1 8	6,2 6	149,91			
Bedensel Yetersizlik	21	22,9 0	6,5 1	157,17			
Özel Öğrenme Güçlüğü	12	22,8 4	6,3 7	154,55			
Diğer	22	24,1 8	7,7 0	169,64			
Toplam	318	23,1 4	6,6 2				0,709

4.1.9. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Rehber Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında okullarında rehber öğretmen olma durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin rehber öğretmenlerin olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grup t testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Okullarında Rehber Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları

Rehber Öğretmen	N	\bar{X}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Evet	294	23,26	6,51	0,380	1,103	316	0,271
Hayır	24	21,71	7,91	1,615			

Tablo 15’de araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okulda rehber öğretmen olma durumlarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, okullarda rehber öğretmen bulunma ortalamaları ($\bar{X}= 23,6$) şeklinde saptanmıştır. Buna göre okullarında rehberlik öğretmeni olma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0,271$).

4.1.10. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Özel Eğitim Öğretmeni Olma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında okullarında özel eğitim öğretmeni olma durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?**” sorusu araştırıldığında okul desteği ölçeğinin özel eğitim öğretmeninin olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grup t testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Okul Desteği Algısının Okullarında Özel Eğitim Öğretmeni Olma Durumuna Göre Farklılıklarına İlişkin t Testi Sonuçları

Özel Eğitim Öğretmeni	N	\bar{X}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Evet	130	24,09	6,76	0,593			
Hayır	188	22,48	6,46	0,471	2,141	316	0,033

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okulda özel eğitim öğretmeni olma durumlarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı incelendiğinde, okullarda özel eğitim öğretmeni bulunma ortalamaları ($\bar{X}= 24,09$) şeklinde saptanmıştır. Buna göre okullarında özel eğitim öğretmeni olma durumlarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,033$). Okullarında özel eğitim öğretmeni bulunan öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek puanı, okullarında özel eğitim öğretmeni olmayan öğretmenlere göre anlamlı

düzeyde daha yüksek olduğu ve diğer öğretmenlerin özel eğitim öğretmeninden destek aldıkları belirlenmiştir.

4.2. Nitel Çalışmaya İlişkin Bulgular

4.2.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek alınan Durumlar ve Kişilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “**öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek aldığı durumlar ve kişilere yönelik görüşleri**” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru kapsamında üç alt tema ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Aldığı Durumlar ve Kişilere Yönelik Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	Frekans	%
Destek Alma Durumları	Destek alan (E3,E5,E7,E9,E11,E12,E13,E14 E16,E17,E18,E19)	12	60
	Destek almayan (E1,E2,E4,E6,E8,E10,E15,E20)	8	40
Destek Alınan Durumlar	BEP hazırlama(E7,E13,E14, E17)	4	25
	Sosyal kabul (E5,E9,E12)	3	18,75
	Problem davranışlar(E3,E17,E19)	3	18,75
	Bilgilendirme(Seminer/egitim) (E17,E18)	2	12,5
	Destek eğitim odası (E7,E16)	2	12,5
	Akademik gelişim (E5)	1	6,25
	İletişim becerileri (E11)	1	6,25
Destek Alınan Kişiler	Rehber Öğretmen (E3,E5,E7,E13,E17)	5	31,25
	Aile (E5,E11,E12,E19)	4	25
	Diğer öğretmenler (E3,E9,E19)	3	18,75
	Özel eğitimci (E14,E18)	2	12,5
	Okul yönetimi (E7,E16)	2	12,5

Tablo 17 incelendiğinde, kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretmenler % 60 oranıyla destek aldıklarını, % 40 oranıyla ise her hangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir. Destek aldığını belirten öğretmenlerin destek aldıkları durumlara bakıldığında, en çok % 25 oranıyla BEP hazırlama konusunda destek aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler

problem davranışların çözümüne yönelik ve kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından sosyal kabul görmesine yönelik % 18,75 oranıyla destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, destek alınan kişiler arasında en çok % 31,25 oranıyla rehber öğretmenlerin olduklarını vurgulamışlardır. % 25 oranıyla da kaynaştırma öğrencilerinin/normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Kaynaştırma eğitimi süresinde bir destek almadım.” (E8)

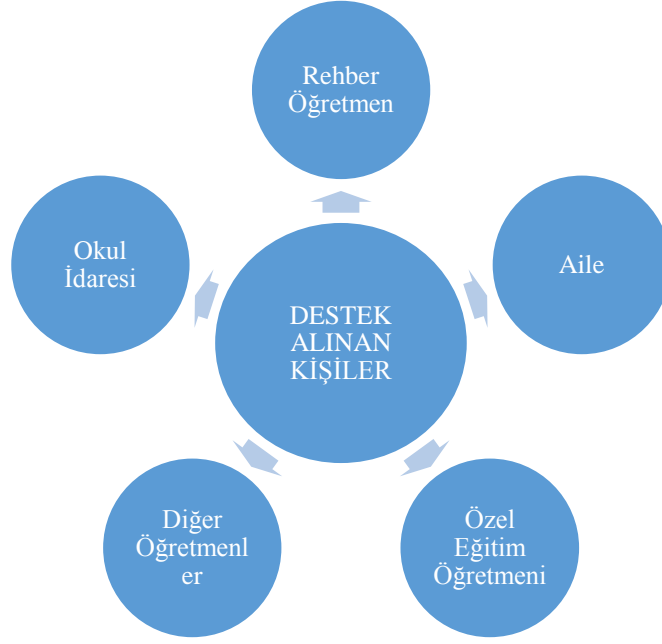
“Rehber öğretmenden bireysel plan hazırlama konusunda destek aldım.”(E13)

“Okul idaresinden öğrencimin destek eğitim odasında eğitim alabilmesi için destek aldım.”(E16)

“Öğrencimde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu var. Problem davranışlarına yönelik aileden ve tecrübeli öğretmen arkadaşarımdan destek aldım.”(E19)



Şekil 2. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin destek aldığı durumlar



Şekil 3. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin destek aldığı kişiler

4.2.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duyulan Alanlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “**öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında desteğe ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik görüşleri**” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru kapsamında bir tema ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duyduğu Alanlara Yönelik Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	Frekans	%
Desteğe İhtiyaç Duyulan Konular	Etkinlikler, öğretim (E6,E2,E3,E7,E11,E13)	6	25
	Bilgilendirme(E4,E5,E8,E18,E19)	5	20,8
	BEP hazırlama(E6,E9,E14,E17)	4	16,6
	Destek eğitim odası (E10,E15,E16,E20)	4	16,6
	Problem davranışlar Çözümü (E1,E4,E19)	3	12,5
	Materyal (E1,E12)	2	8,3

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenler en çok % 25 oranıyla kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapacakları etkinliklerde ve öğretimde zorlandıklarını ve bu sebeple desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, % 20 oranıyla özel gereksinimli çocukların özellikleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve bu konuda bilgilendirilmek için desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra % 16,6 oranıyla kaynaştırma öğrencilerine BEP hazırlama ve bu öğrencilerin yeterliliğinin düşük olduğu derslerde sınıf ortamından farklı bir ortamda destek eğitimi alma konusunda öğretmenler desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğrencim sınıf düzeyinden çok gerideyse ve etkinlikleri yapmakta zorlanıyorsa o an ona ayrı bir etkinlik hazırlamak oldukça zor oluyor. Branşımın sayısal ağırlıklı bir ders olması ve konu akışının çok yoğun olması, sınıflardaki mevcut öğrenci sayısı 30-35 olduğu için kaynaştırma öğrencilerim ile birebir ilgilenemiyorum. Ders anlatırken kaynaştırma öğrencimin anlamayan gözlerle bakması beni oldukça zorluyor. Bu yüzden öğretim yaparken desteğe ihtiyaç duyuyorum.”(E2)

“Kaynaştırma eğitimine yönelik daha önce her hangi bir eğitim almadığım için sınıftaki otizmli öğrencimin tanısının ne anlama geldiğini özelliklerinin neler olduğunu, nasıl davranmam gerektiği konusunda desteğe ihtiyaç duyuyorum.”(E5)

“Kaynaştırma öğrencilerime bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırladım ancak bu planı sınıf içi uygulamalarda zorlanıyorum. Bütün öğrencilere aynı etkinlikleri ve ödevleri veriyorum.”(E7)

“Öğrencim işitme engelli derste tahtaya yazdıklarını deftere geçiriyor. Ancak öğretimi gerçekleştirilmekte zorlanıyorum.”(E11)



Şekil 4. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar

4.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Önemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “**öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin önemine yönelik görüşleri**” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre tema ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Önemine Yönelik Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	Frekans	%
Okul Desteğinin Önemi	Sürecin etkili olmasını sağlama (E3,E5,E8,E9,E16,E19,E20)	7	31,8
	Tutum geliştirme (E6,E7,E10,E12,E15)	5	22,7
	İstenilen sonuca ulaşma (E3,E4,E13,E17)	4	18,18
	Öğretmenin kendini yetersiz hissetmesini engelleme	3	13,63
	Sorumluluğu paylaşma (E1,E19,E14)	3	13,63

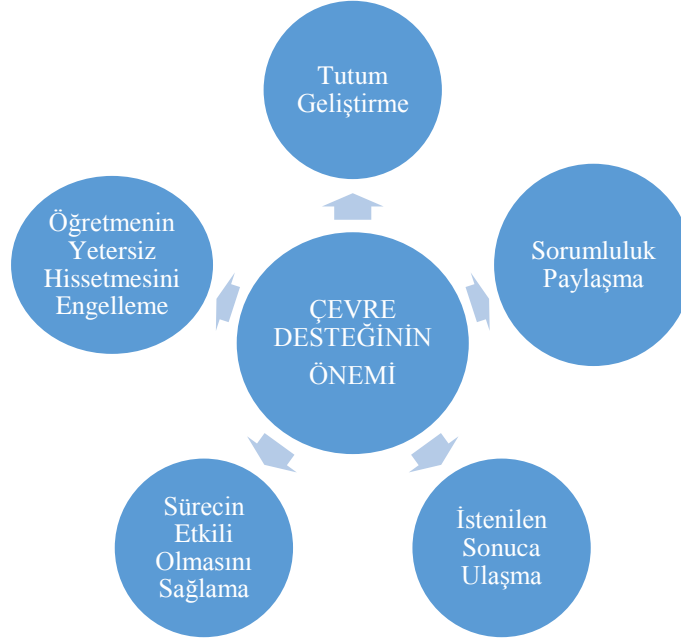
Tablo 19 incelendiğinde öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamalarında çevre desteğinin çok önemli olduğu belirtmişlerdir. En çok % 31,8 oranıyla çevreden destek alındığı durumlarda kaynaştırma uygulama sürecinin daha etkili geçtiğini vurgulamışlardır. % 22,7 oranıyla öğretmenler hem kendilerinin hem de normal çocukların alınan destek sayesinde, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. % 18,18 oranıyla ise öğretmenler alınan çevre desteği sayesinde öğrenciye yönelik istenilen sonuca ulaşabildiğini belirtmişlerdir. İstenilen sonuç öğrenciye yönelik alınan hedefleri gerçekleştirmek, gelişimini sağlamak şeklinde olmuştur. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğretmen destek aldığı anda kaynaştırma eğitimi sürecinde hem yalnız olmadığını düşünüyor ve hem öğretmenin yükü hafiflemiş oluyor hem de kaynaştırma eğitiminde başarılı bir öğretmen olabilmek için gerekli motivasyona sahip oluyor. Bu yüzden destek çok önemli.”(E1)

“Çevreden destek almadan kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesi mümkün gözükmektedir. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinin aileleri çocuğun gelişimsel düzeyini ve yetersizliğini kabullenip, öğretmenden gelecek önerileri dikkate almaları ya da öğrencide var olan problem davranışların çözümünde öğretmenin okulda davrandığı şekilde evde çocuğuna davranmaları konusunda öğretmene destek olmaları önemlidir. Aksi takdirde öğretmen okulda ne kadar eğitim verirse versin ev ortamında aynı doğrultuda tepki göremeyeceği için problem davranışlar çözülmemiş oluyor ve kaynaştırma eğitimi destek görmediği için verimli olmuyor.”(E3)

“Çevre desteği çok önemli. Öğrencimin ailesi çok ilgili, söylediklerimi hemen dikkate alıyorlar, okul idaresi de uygulamalar konusunda kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutuma sahip. Benim ve başka kişilerin tutumlarından diğer öğrenciler de etkileniyor o öğrencileri dışlamamayı öğreniyorlar.”(E15)

“Çevrenin desteği problem davranışların çözümü noktasında çok önemli. Çocuğun çevresinde bulunan kişiler gösterdiği problem davranışa karşı aynı tepkiyi gösterdiğinde çocuğun bu davranışının sönme ihtimali daha fazla oluyor. Diğer türlü öğretmen tek başına müdahalede bulunuyor ve çocuk üzerinde hiçbir etkisi olmuyor.” (E17)



Şekil 5. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin önemi

4.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “**kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin etkilerine yönelik görüşleri**” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre bu sonuçlar öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri şeklinde iki alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bazıları hem öğrenci hem öğretmene olan etkilerine yönelik yanıt verirken bazı öğretmenler sadece öğretmene ya da öğrenciye olan etkilerine yönelik yanıt vermişlerdir.

Tablo 20’de kaynaştırma uygulamalarında çevreden alınan desteğin etkileri incelendiğinde, öğretmene yönelik etkilerde en çok % 33,3 oranıyla çevre desteğinin öğretmene daha fazla motivasyon sağladığını belirtmişlerdir. % 23,8 oranıyla öğretmen BEP hazırlama ve uygulamada kolaylık sağladığını ve kaynaştırma sürecine dahil olan çevredekilerle iletişim ve işbirliği içerisinde olmayı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciye yönelik etkiler incelendiğinde en çok % 56,25 oranıyla alınan destek sayesinde kaynaştırma öğrencisinin akademik başarısının arttığını belirtmişlerdir. % 31,25 oranıyla ise kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmesini sağladığını belirtmişlerdir. Tablo 20’de yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Etkilerine Yönelik Görüşleri

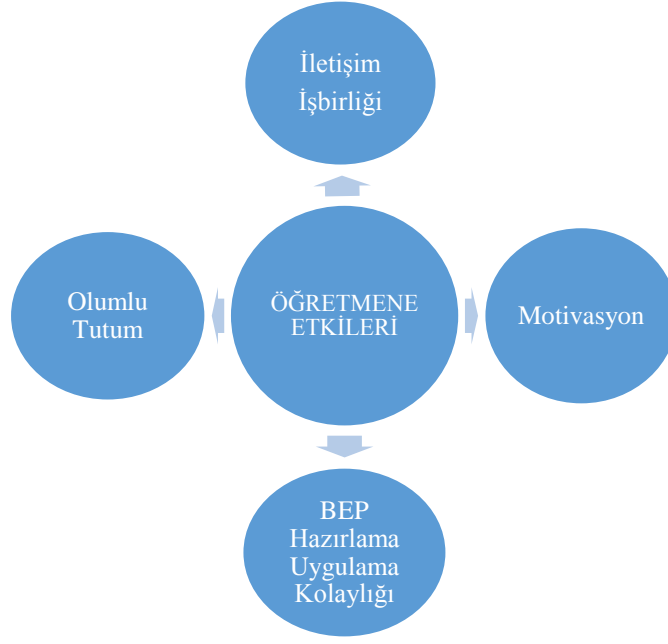
Tema (Kategoriler)	Kodlar	Frekans	%
Öğretmene Yönelik	Öğretmen motivasyonu (E1,E6,E9,E14,E16,E19,E20)	7	33,3
	BEP hazırlama uygulama kolaylığı (E3,E4,E13,E14,E15)	5	23,8
	İletişim, işbirliği (E7,E12,E14,E18,E20)	5	23,8
	Olumlu tutum (E1,E10,E16,E17)	4	19,1
Öğrencilere Yönelik	Başarının artışı (E1,E2,E3,E5,E8,E9,E11,E16,E20)	9	56,25
	Sosyalleşme (E1,E4,E8,E6,E20)	5	31,25
	Kendini değerli hissetme (E16,E20)	2	12,5

Frekanslar öğretmenlere ve öğrencilere yönelik şekilde ayrı yapılmıştır. Öğretmenlerin bazıları hem kendine hem öğrenciye yönelik etkilerinden bahsederken bazı öğretmenler sadece birine olan etkilerine yönelik cevap vermişlerdir. Dolayısıyla iki temanın frekansları farklılık göstermiştir. Her iki temanın yüzdeler değeri kendi içinde hesaplanmıştır. Aşağıda, verilen yanıtlardan bazılarına yer verilmiştir.

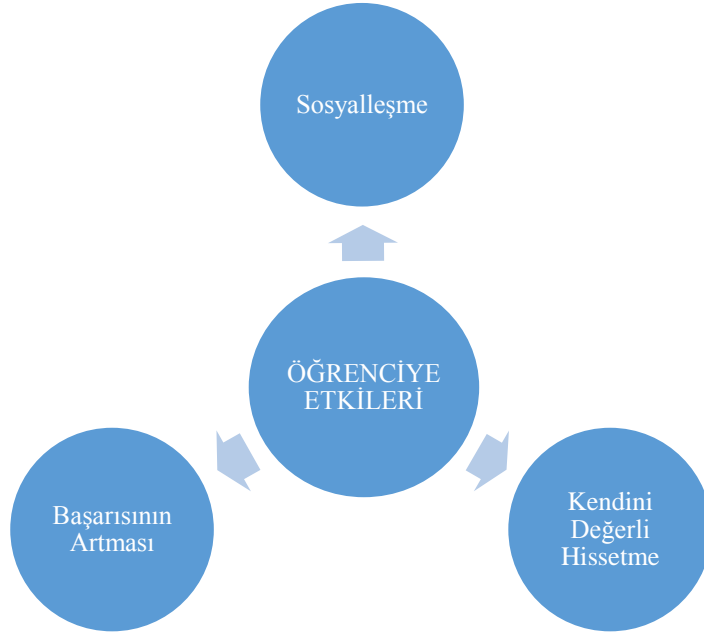
“Öğretmenin diğer okul personeli ve aile ile iş birliği içinde olmasını sağlar. İş birliği içinde olan bu kişiler çocuğun gerek sosyalleşmesinde gerekse akademik derslerde ortak kararlar alarak sürecin hızlı ve etkili geçmesini sağlarlar.”(E4)

Çevreden destek gören öğretmen ve öğrencinin kendine olan güveni artıyor. Öğretmen bu öğrencilere de bir şeyler öğretebileceğine veya problem davranışları çözebileceğine motive olur.(E9)

“Öğrencinin engelinin özellikleri, engel düzeyi öğrenildiği takdirde kaynaştırma eğitimine yönelik okul idaresinden, diğer öğretmenlerden, ailelerden alınan destek ile öğrencilerin eğitsel ve sosyal alandaki başarısını artırır. Çünkü öğrencinin neyi yapıp neyi yapamadığını bilirsin ve ona göre hedefler koyarsın başarıyı da sağlamış olursun.”(E12)



Şekil 6. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin öğretmene etkileri



Şekil 7. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin öğrenciye etkileri

4.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenin Yeterlilik Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt problemi “**Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik durumlarına ilişkin görüşleri**” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Yeterlilik Durumlarına Yönelik Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	Frekans	%
Yeterlilik Durumları	Yeterli bulmama (E1,E2,E4,E6,E8,E11,E14,E15,E16 E1 E17,E18,E19,)	12	60
	Kısmen yeterli bulma(E3,E5,E7,E9,E10)	5	25
	Yeterli bulma(E12,E13,E20)	3	15

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenler % 60 oranıyla kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli bulmadıklarını, % 25 oranıyla kısmen yeterli bulduklarını, % 15 oranıyla ise öğretmenler kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Yeterlilik Durumlarının Nedenlerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar	Frekans	%
Nedenler			
Yeterli Bulmama	Öğrenmeyi sağlayamama (E11,E14,E15,E17,E18)	5	35,7
	Bilgi eksikliği (E2,E4,E6,E8)	4	28,5
	Özel zaman ayıramama (E1,E11,E16)	3	21,4
	Problem davranışı çözememe (E4,E19)	2	14,2
Kısmen Yeterli Bulma	Sosyalleşmesini sağlama (E5,E7,E9)	3	60
	Öğrenci tanısına göre(E3,E10)	2	40
Yeterli Bulma	Deneyimler (E12,E20)	2	66,6
	Öğrenilenlerin uygulanması (E13)	1	33,4

Tablo 22’de kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli bulmayan öğretmenlerin nedenlerine bakıldığında en çok % 35,7 oranıyla kaynaştırma öğrencisinin öğrenmesini sağlayamama, %28,5 oranıyla öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ve onlara uygun yöntem teknik konusunda bilgilerinin yeterli olmaması, % 21,4 oranıyla ise kaynaştırma öğrencisiyle birebir olarak ilgilenemeyip zaman ayıramamasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Kendilerini kısmen yeterli bulan öğretmenlerin nedenlerine bakıldığında % 60 oranıyla öğrencilerin akademik gelişimini çok sağlayamamasalar da normal gelişim gösteren akranları ile sosyalleşmesini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca % 40 oranıyla da öğretmenlerin kendilerini yeterli bulup bulmama durumu öğrencinin tanısına göre değişebildiğini belirtmiştir. Kendilerini yeterli bulan öğretmenler değerlendirildiğinde % 66,6 oranıyla daha önce kaynaştırma öğrencisi olmuş deneyimli öğretmenler kendilerini yeterli gördüklerini, % 33,4 oranıyla ise öğretmen çevreden öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayarak başarı sağladığını ve kendini yeterli gördüğünü vurgulamıştır. Toplamda 12 öğretmen kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmişken iki öğretmen her iki koda yönelik yanıt verdikleri için toplam 14 frekans oluşmuştur. Yüzdeler değeri 14 frekans üzerinden yapılmıştır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

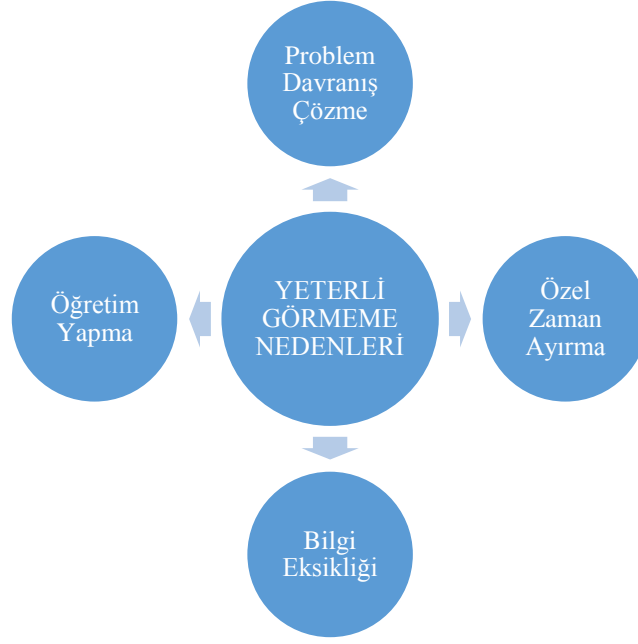
“Hayır hiç yeterli bulmuyorum. Alternatif uygulamam gereken hiçbir yöntemi bilmiyorum. Kaynaştırma öğrencilerini de çoğu zaman normal öğrenciler gibi görüyorum ve nasıl yapamadıklarını anlayamıyorum.”(E6)

“Kaynaştırma öğrencisinin düzeyine göre, tanısına göre, sınıf mevcuduna göre kendimi yeterli hissedip hissetmeme durumum değişiklik gösteriyor. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencim için kendimi yeterli hissedebiliyorken otizmli öğrencim için aynı şeyi düşünmüyorum.(E10)

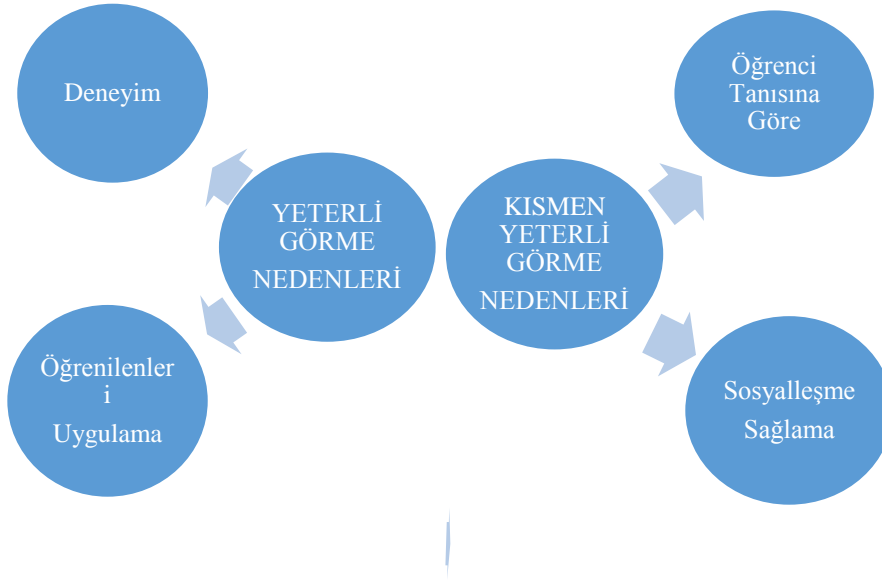
Yeterli bulmuyorum. Özel zaman ayıramadığım için öğrencim öğrenemiyor.(E11)

“Hem teorik olarak hem uygulama olarak kendimi yeterli bulmuyorum. Ne lisans dönemimde ne de hizmet içi eğitimlerde kaynaştırma eğitimine yönelik her hangi bir kurs seminer almadım. Bu öğrencileri mesleğe başladığım anda tanıdım bu yüzden kendimi yetersiz hissediyorum.”(E14)

Yeterli bulup bulmamak zaman ve tecrübe ile ilgili bir durum. Meslekte 8.yılım. Çalıştığım ilk yıllarda ben bu öğrencilere hiçbir şey öğretemeyeceğim diye düşünürken şimdi öğrenebildiklerini görüyorum ve kendimi yeterli görüyorum.”(E20)



Şekil 8. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeme nedenleri



Şekil 9. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini yeterli ve kısmen yeterli görme nedenleri

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul desteği algısında çeşitli değişkenlerin etkisinin incelenmesini ve buna bağlı olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde okul desteğine yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçların alanyazınla karşılaştırıldığı tartışmalar, sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Nicel Bulgularla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nicel bölümünde kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul desteği algısında çeşitli değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Belirlenen değişkenler şu şekildedir. Cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, kurs/seminer/ders alma durumu, eğitimi nerde aldığı, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencilerinin tanısı, rehber öğretmen bulunma durumu, özel eğitim öğretmeni bulunma durumudur. İstatistiksel analizlerden elde edilen bulgular alanyazındaki benzer diğer çalışmalarla karşılaştırılarak uyumlulukları tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul destek algısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Erkek öğretmenler ve bayan öğretmenlerin destek alma durumlarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin maddelere katılım düzeylerinin birbirine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilen (2007) sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüş ve çözüm önerilerini incelediği çalışmada sınıf öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Asiltürk (2011) zihinsel engelliler destek eğitim programlarının bazı değişkenler açısından öğretmen boyutuyla değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü’nün sorunlarına yönelik görüşlerinde cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulamamıştır. Cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturmaması yönünden yapılan her iki çalışma ve araştırma

sonuçlarımız ile benzerlik göstermektedir. Öz Güneş'in (2016) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla kaynaştırma eğitimine daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılığa neden olması bakımından araştırma sonuçlarımız ile uyumluluk göstermemiştir.

5.1.2. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında yaş değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları ile okul destek algısı ölçek puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğrusal bir korelasyonun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşları birbirinden farklı öğretmenler benzer oranlarda okul desteği almaktadır. Ünal (2017) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşlarının kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlere yönelik görüşleri üzerinde farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Yapılan farklı çalışmalarda da (Bilen, 2007; Cankaya, 2010; Ekşi, 2010; Yaralı, 2015) benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin yaşları kaynaştırma uygulamalarında anlamlı farklılık oluşturmasını sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın sonuçları ile yapılan bu çalışmaların sonuçları paralellik göstermektedir. Karacaoğlu (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Yüksek yaş grubundakilerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışmalar arası sonuçların farklılaştığını söylemek mümkündür.

5.1.3. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Branş ve Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında branş değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mezun olduğu alanlar ile okul destek algısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Çalışmada öğretmenler sınıf ve branş öğretmeni şeklinde kategorilendirilmiştir. Her iki öğretmen grubunun da ölçek ortalamalarında benzerlik olduğu görülmüştür. Minke, Bear, Deemer ve Griffin (1996) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin başka bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre kendilerini daha az yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum yeterliliğinin düşük olduğunu

algılayan öğretmenlerin desteğe daha fazla ihtiyaç duyduğunu ve mezun olunan alanın farklılaşma oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin tutumlarının branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmaların sonuçları ile araştırma sonucumuz paralellik göstermemiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul destek algısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin birbirinden farklı olmasına rağmen okul destek algıları birbirine benzer düzeydedir. Bilen (2007) yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamasında karşılaştıkları sorunlarda mesleki kıdemleri ile tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulamamıştır. Larivee ve Cook (1979) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki deneyimlerinin, aldıkları desteklerin, kaynaştırma hakkında bilgi yeterliliğinin, hizmet içi eğitim almanın olumlu tutum geliştirmede rolünün olduğunu tespit etmişlerdir (Aktaran Diken, 1998).

Asiltürk (2011) çalışmasında, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün sorunlara yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Farklı kıdeme sahip öğretmenler maddelere benzer oranlarda katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında bir ilişki olmadığını gösteren birçok çalışma (Bilen, 2007; Seçer, 2011; Ünal, 2010; Yekeler, 2005) mevcuttur. Bu çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmamızın sonuçları bu çalışmaları destekler niteliktedir.

5.1.4. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir kurs/seminer/ders alıp almamasına göre anlamlı fark var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir kurs/seminer/ders alma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında yüksek düzeyde farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs/seminer/ders alan öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek puan ortalaması, almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alan öğretmenler

okuldan daha fazla destek isteme eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öz Güneş (2016) yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin, eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Verilen ders/kurs/seminer eğitiminin de bir destek hizmet türü olduğu düşünüldüğünde bu çalışma araştırmamızın sonuçlarını dolaylı olarak desteklemektedir. (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Orel, Töret ve Zerey,2004) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimine yönelik ders alan öğretmen adaylarının tutumları da olumlu yönde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirilmenin tutumları etkilediğini ortaya koymaktadır. Bilgilendirilme de bir destek hizmet biçimidir. Dolaylı olarak araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Miller, Strain, McKinley, Heckathorn ve Miller 1993; Avramidis, Bayliss ve Burden R. 2000 (Aktaran Öz Güneş, 2016) yaptıkları çalışmalarda daha öncesinde özel eğitim ile ilgili kurs, ders, hizmet içi seminer almış öğretmenlerin almayanlara oranla kaynaştırmaya yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da (Diken, 1998; Kayılı, Koçyiğit, Doğru ve Çiftçi 2010) kaynaştırma konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı desteklememektedir.

5.1.5. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma eğitimine yönelik alınan eğitimin türü değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir kurs/seminer/ dersin alındığı yere göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lisans eğitimi sürecinde/hizmet içi eğitimlerde ya da özel eğitim kursunda eğitim alan öğretmenlerin okul destek ölçeğindeki ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ünal (2017) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlere yönelik görüşleri ile özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitim türü değişkeni arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili ders, kurs ya da hizmet içi eğitimler, seminerler alması kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlerle ilgili görüşleri etkilemediği ortaya konulmuştur. Ekşi (2010) yaptığı çalışmada 150 sınıf öğretmeninden 83’ünün kurs aldığını, sadece 2 kişinin lisans döneminde ders aldığını belirleyerek öğretmen yetiştiren kurumların kaynaştırma eğitimi konusunda

zayıf kaldıkları şeklinde bir yorum yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları eğitim aldıkları yere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan çalışmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Larrivee (1981) hizmet içi eğitimin öğretmen tutumlarının değiştirilmesini incelediği araştırmasında, Hoover ve Cessna (1984) öğretmenlerin genel eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirleyen çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili uzun süreli bir eğitim ile bilgilendirildikleri takdirde tutumlarının değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Leyser, Abrams ve Lipscomb (1982) yaptıkları çalışmada kişilerin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendiklerinde ve bu bilgileri uygulama alanı bulduklarında tutum değişikliğinin gerçekleştiğini ortaya çıkarmışlardır (Aktaran Kayaoğlu, 1999). Bu araştırma sonuçları ile çalışma bulgularımız arasında uyumluluk bulunmamaktadır.

5.1.6. Öğretmenin Okul Desteği Algısının Sınıf Mevcudu ve Öğrenci Tanısı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kalabalık sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile az sayıda sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin okul destek algıları birbirine benzer düzeylerde dir. Mandell ve Strain (1991) yaptıkları çalışmada, sınıf mevcudunun daha az olduğu öğretmenler, fazla sayıda mevcudu olan öğretmenlere göre kaynaştırmaya karşı daha olumlu ve kabullenici tutum içinde olduklarını ortaya koymuşlardır (Aktaran Batu, 2000).

Sığırtmaç, Hoş, Abbak (2011) 15 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları görüşmelerde kaynaştırma eğitiminde sınıf mevcudunun fazla olmasının önemli bir problem olduğunu saptamıştır. Sınıfın fiziksel büyüklüğünün yeterli olmadığı durumlarda sınıf mevcudunun azaltılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışmamızın sonuçlarında ise sınıftaki öğrenci sayıları bir problem olarak karşımıza çıkmamıştır. Buna bağlı olarak çalışma sonuçlarının birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Araştırmanın sekizinci alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında kaynaştırma öğrencilerinin tanısı değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin tanılarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenci tanıları sekiz farklı grupta toplanmasına rağmen öğretmenlerin okul destek algıları arasında yakınlık bulunmuştur. Croll ve Moses

(1985) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitime karşı tutumu etkileyen en önemli faktörlerden birinin kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türü olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Aktaran Güteryüz, 2009). Oysaki araştırmamızın sonucunda öğrencilerin yetersizlik türü öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik diğerlerinden destek alıp almaması üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmış ve destek algısının değişmediği saptanmıştır. Çalışma sonuçlarının birbirleri ile çeliştiği görülmektedir.

Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada öğretmen adayları farklı yetersizlik türlerine göre farklı tutumlar geliştirdikleri sonucunu ortaya koymuştur. Atay (1995) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin araç gereç, kaynak ve uyarılma yapmaksızın konuşma problemi olan, fiziksel yetersizliği ya da minimum düzeyde işitme kaybı olan öğrencileri kaynaştırma uygulamasına dâhil edilmesini uygun görmekte iken önemli derecede görme ve işitme yetersizliği olan öğrencileri kaynaştırma kapsamına alınmasını uygun bulmamışlardır. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının yararlı olduğunu düşünseler de, farklı türde yetersizlik grupları söz konusu olduğunda olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Buna benzer bir sonuç alan Kara (2016) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin otizm, DEHB, orta ve ağır düzey yetersizlikler, fiziksel engeller, dil ve konuşma güçlüğü ve özel öğrenme güçlüğü gibi yetersizliklerin ayrıca bilgilerinin olmasını gerektirdiği için bu öğrencilerin hem eğitim-öğretim faaliyetlerini hem de öğretmenlerin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmelerinin yanı sıra hafif düzey zihinsel ve fiziksel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitime daha uygun olduğu görüşünü benimsediğini ortaya koymuştur. Çalışmalar öğrencilerin yetersizlik tanısına göre öğretmenlerin tutumların değiştiğini ortaya koyması yönünden araştırma sonuçlarımızı desteklememektedir.

5.1.7. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Rehber Öğretmen Olma Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında çalıştığı okulda rehber öğretmen olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okulda rehber öğretmen olma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında % 92,45 oranıyla hala rehber öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla rehber öğretmen olmama oranı çok düşük olduğu için farklılık da oluşmamıştır. Özengi (2009) yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin kaynaştırma

uygulamalarının yürütülmesinde farklı çalışmalar yaptıklarını ancak bu çalışmaların sistemli olmayıp sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve ailelerin sorunlarını çözmeye konusunda yeterli olmadığı için kendilerinin de desteğe ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012) yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenin olmadığı okullarda kaynaştırma uygulamalarında rehber öğretmenlerin önemli bir rol üstlendikleri ve rehber öğretmen desteği almayan öğretmenlerin sayısının fazla olması kaynaştırma eğitiminde öğretmenlere sağlanabilecek önemli bir desteğin eksikliğini ortaya koymuştur. Bilen (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmı okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yeterli çalışmaları yapmadığı ve kendilerine destek olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra okullarındaki rehberlik hizmetlerinden yeterli desteği alanların, destek almayanlara göre tutumlarının daha olumlu olduğu da sonuçlar arasındadır. Bu çalışma sonuçları araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

5.1.8. Okul Desteğinin Öğretmenin Çalıştığı Okulda Özel Eğitim Öğretmeni Olma Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın onuncu alt problemi “**Öğretmenin okul desteği algısında çalıştığı okulda özel eğitim öğretmeni olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulda özel eğitim öğretmeni olma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Okullarında özel eğitim öğretmeni bulunan öğretmenlerin okul desteği algısı bulunmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum özel eğitim öğretmenin bulunduğu okullarda öğretmenlerin daha fazla okul desteği aldığı şeklinde yorumlanabilir. Batu ve diğ. (2004) kız meslek lisesinde 19 öğretmenle yaptığı görüşmelerde, öğretmenlerin MEB’den en fazla istedikleri hizmetin, okullarında bir özel eğitim öğretmenin okullarında görevlendirilmesi, sınıf öğretmenlerine mutlaka destek hizmetlerin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum özel eğitim öğretmeni olan okullardaki diğer öğretmenlerin daha fazla destek alabildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Bilen (2007) 120 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda % 75 oranında özel eğitim uzmanının olmadığı ve her okulda özel eğitim uzmanının olması gerektiği vurgulanmıştır. Okullarda özel eğitim uzmanlarının eksikliği bir ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Özel eğitim uzmanlarının olduğu okullarda öğretmenlerin destek alma düzeylerini değiştirebileceği Bilen’in (2007) çalışması ve araştırmamızın sonuçları ile uyumluluk göstermiştir.

5.2. Nitel Bulgularla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında okul desteğine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde destek alma durumları, kimlerden destek gördükleri, hangi konuda destek aldıkları, en çok hangi alanda desteğe ihtiyaç duydukları, kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin önemi ve etkileri, kaynaştırma uygulamalarında kendi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Aşağıda, öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlar verilerek alanyazındaki benzer diğer çalışmaların sonuçları ile uyumlulukları karşılaştırılmıştır.

5.2.1. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Alınan Durumlar ve Kişilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on birinci alt problemi “**Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında destek aldığı durumlar ve kişilere ilişkin görüşleri**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri okul desteği alıp almadıkları, destek aldıkları durumlar ve bu desteğin kimlerden olduğuna yönelik üç tema şeklinde düzenlenmiştir. 1. tema olan *destek alma durumlarında*, 20 öğretmenden 12’sinin (% 60) destek aldığı, 8’inin (% 40) ise destek almadığı belirlenmiştir. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu’nun (2003) çalışmasında 907 öğretmenin kaynaştırma öğrencisi için destek alıp almadığı araştırılmış ve % 60,2’si herhangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir. Kargın ve diğ. (2003) yaptıkları çalışma, araştırma bulgularımız ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin destek alma durumlarının 2003’ten bu yana gelişme gösterdiği gözlenmiştir. 2.tema olan *öğretmenlerin destek aldığı durumlarla ilgili görüşleri* incelendiğinde, en çok % 25 oranıyla kaynaştırma öğrencilerine yönelik *BEP hazırlama konusunda* destek aldıkları, bunun yanı sıra % 18,75 oranlarıyla kaynaştırma öğrencilerinin diğer akranları tarafından *sosyal kabul görmesi konusunda ve problem davranışların çözümü* noktasında da destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Güzel’in (2014) çalışmasında, kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin uygulamalara yönelik yaşadıkları problemlerde öğretmenler BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmamızda da en çok BEP hazırlama konusunda destek alınmış olması öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklı desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırmamızın bulguları Güzel’in (2014) çalışmasındaki sonuçları desteklemektedir. Şahbaz (2004) öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri ile sosyal statülerinin araştırılması da, özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında akranları tarafından daha az kabullenildiğini, Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) ise kaynaştırma öğrencilerinde akranlarına oranla sosyal becerilerinin yetersiz olduğunu ve problem davranışların daha çok

görüldüğünü tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarımızda öğretmenlerin sosyal kabul ve problem davranış konusunda okul desteği alması bu konular ile ilgili güçlükler yaşandığını göstermektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar ile araştırma sonuçlarımızın uyumlu olduğu söylenebilmektedir. 3.tema olan *destek alınan kişiler* incelendiğinde, en çok desteğin % 31,25 oranıyla *rehber öğretmenler* tarafından sağlandığı bunu takip eden kişilerin ise % 25 oranıyla kaynaştırma öğrencilerinin *ailelerinin* olduğu belirlenmiştir. Çuhadar (2006) 108 öğretmen ve yönetici ile yaptığı araştırmada görev yaptıkları okullarda rehber öğretmen bulunma oranı % 45,4'tür. 2017-2018 Milli Eğitim istatistik verilerinde okul türlerine göre öğretmen sayıları aşağıda verilmiştir. Öğretmen sayıları incelendiğinde her üç okul türünde de öğretmen sayısının yüksek olduğu ve öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyabileceği yönünde yorum yapılabilir.

Tablo 23

Okul Türlerine Göre Öğretmen Sayısı

Okul türlerine göre öğretmen sayısı	Öğretmen sayısı
İlkokul	297176
Ortaokul	339850
Ortaöğretim	347969

Araştırmamızın nicel verilerinde 318 öğretmenden 294'ünün (% 92,5) görev yaptığı okulda rehber öğretmen bulunuyor iken nitel verilerde ise görüşülen 20 öğretmenden 18'inin (% 90) okulunda rehber öğretmen bulunmaktadır. Bu sonuca göre 2006'dan bu yana okullarda rehber öğretmen ihtiyacının büyük bir kısmının karşılandığını ve öğretmenlere en çok destek olan kişilerin rehber öğretmen olduğunu söylemek mümkündür. Saraç ve Çolak (2012) kaynaştırma eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerilerin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun rehber öğretmenlerden destek aldığı ifade edilmiştir. Kargın ve diğ. (2003) yaptığı çalışmada, öğretmen, yönetici ve ailelerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin incelenmiştir. Araştırmaya katılan 907 öğretmenden yaklaşık yarısının (% 48) kaynaştırma öğrencisine yönelik en çok bilginin % 29,7 oranıyla ailesinden sağlandığı, ardından %18,5 oranıyla rehber öğretmenlerden bilgi alındığı belirlenmiştir. Rehberlik hizmetlerinin, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlere destek olduğu Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010), Önder

(2007) ve Vural'ın (2008) çalışmaları ile desteklenmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında en çok bilgi alınan, öğretmene en çok destek olan kişilerin rehber öğretmenler ve aileler olması yönünden çalışmalar uyumluluk göstermektedir. Sadioğlu ve diğ. (2012) 16 farklı ilde kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim okullarındaki 23 sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin en çok diğer öğretmenlerle fikir alışverişi yaptıklarını ve rehber öğretmenden destek alma oranının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç ile araştırmamızın sonucunda destek alınan kişilerin farklılaştığı görülmüştür.

5.2.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Desteğe İhtiyaç Duyulan Alanlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on ikinci alt problemi “**Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında desteğe ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik görüşleri**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda *desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar* şeklinde tema oluşturulmuştur. Bu temada altı kod oluşturulmuştur. Buna göre desteğe ihtiyacın olduğu alanların en başında % 25 oranıyla kaynaştırma öğrencisine yapılabilecek *etkinlikler ve öğretimler* yer almıştır. Öğretmenlerin birçoğu kaynaştırma öğrencisine öğretim gerçekleştiremediğini, onların düzeyine uygun etkinlikler yapamadığını ve bu konuda destek alma gereksinimlerinin olduğunu belirtmiştir. Sadioğlu ve diğ. (2012) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde yaşadıkları problemin en başında öğretimle ilgili problemler olduğunu belirlemiştir. Her iki araştırmanın bulguları birbiri ile örtüşmekte ve bu problemlerden dolayı öğretmenler desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. İkinci sırada öğretmenler % 20,8 oranıyla *bilgilendirilme* desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin özellikleri, düzeyi, öğretim yöntem teknikleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sarıtaş (2000); Sucuoğlu ve diğ. (2004) yaptıkları çalışmada kaynaştırma öğrencilerine yönelik tecrübe ve bilgilerinin fazla olmaması nedeniyle, öğretim gerçekleştirmede ve problem davranışları kontrol edebilmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir (Aktaran Akalın, 2015). Güçlük yaşanan her durum desteğin gerekliliğini ortaya koyması açısından araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bunun yanı sıra % 16,6 oranıyla kaynaştırma öğrencilerine *BEP hazırlama* ve bu öğrencilerin yeterliliğinin düşük olduğu derslerde sınıf ortamından farklı bir ortamda *destek eğitim odasında* eğitim alma konusunda da öğretmenler desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Oysaki en çok BEP hazırlama konusunda destek aldığını ifade eden öğretmenler, en çok desteğe ihtiyaç duyduğu konularda da yine BEP hazırlama yanıtını vermişlerdir. Bu sonuca göre BEP hazırlama sürecinde alınan desteğin işlevsel

olmadığı ve daha fazla desteğe ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Öztürk ve Eratay (2010), Kuyumcu (2011) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinde yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Batu (1998), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 19 öğretmenle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin daha fazla özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım şeklinde destek aldıklarını, destek eğitim odasının hiçbir öğretmen tarafından benimsenmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarımızda ise öğretmenler kendilerinin yetemediği durumlarda öğrencinin destek eğitim odasında eğitim almasını uygun görmüşlerdir. Bu durum zaman içerisinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına bakışının değiştiğini göstermekte ve çalışmalar arası uyumluluk bulunmamaktadır. Diken (1998) öğretmenlerin tamamına yakını destek hizmetlere gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları da bu ifadeyi desteklemektedir. Kendilerini kaynaştırma eğitiminde yeterli gören ve okul desteği aldığını belirten öğretmenler de dâhil olmak üzere hiç bir öğretmen desteğe ihtiyaç duymadığı yönünde bir yanıt vermemiştir.

5.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Öneme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “**Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin önemine yönelik görüşleri**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre *okul desteğinin önemine* yönelik tema oluşturulmuştur. Bu tema altında beş kod belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitiminde alınan okul desteğinin önemi üzerine en çok % 31,8 oranıyla *kaynaştırma uygulama sürecinin daha etkili olmasını* sağladığı belirlenmiştir. Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz (2004) yaptıkları araştırmada, bireysel eğitim programlarının, rehberlik servisinin desteğinin, öğretmen ve ailelere kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi verilmesinin, materyal desteğinin ve sınıfların fiziksel donanımının yeterli olmaması durumunda tam kaynaştırmanın mümkün olmadığını ortaya koymuşlardır. Yapılan her iki çalışmada da okul desteği olmadan kaynaştırma eğitiminin tam ve doğru bir şekilde uygulanmasını güç olduğu sonucuna ulaşılarak çalışmaların birbirini desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Baker ve Zigmond (1995) kaynaştırma eğitiminin etkililiği için destek özel eğitim hizmetlerinin önemli bir önkoşul olduğunu belirtmiştir. Haider (2008) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içinde olmasının büyük öneminin olduğu, okul idaresi, öğretmenler ve uzman kişilerin de kaynaştırma eğitim sürecine katılmalarının gerekliliği sonucuna ulaşmıştır (Aktaran Sığırtmaç ve diğ., 2011). Her iki çalışma karşılaştırıldığında öğretmenin diğer kişilerle işbirliği içinde olup gerekli

kişilerden uygun desteği almasının çok önemli olduğu vurgulanarak birbirleri ile aynı sonuca ulaştıkları görülmüştür. İkinci olarak, okul desteği sayesinde kaynaştırma öğrencisine karşı % 22,7 oranıyla *olumlu tutumların gelişmesine yardımcı olduğu* sonucu bulunmuştur. Everington, Stevens ve Winters (1999) öğretmenlere destek hizmetler sağlandıkça kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının da olumlu yönde etkilendiğini belirlemişlerdir. Sınıf öğretmenine sınıf içinde ya da dışında bir özel eğitimci tarafından destek verilmesi, uygulamaların niteliğini ve başarısını artırması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Avramidis ve Norwich (2002) çalışmalarında daha fazla desteğin ve kaynağın sağlanması ile öğretmen tutumlarında değişiklikler olacağını ve daha olumlu tutumlar geliştirileceği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde bu çalışmada da öğretmenler çevreden alınan destek ile kaynaştırma sürecine karşı olumlu tutumlar geliştirildiğini belirtmişlerdir. Daha önce yapılan benzer konulu bu çalışmalar ile araştırmamızın sonuçlarının uyumlu olduğu görülmüştür.

5.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Desteğinin Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on dördüncü alt problemi başlığı ise “**Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin etkilerine yönelik görüşleri**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul desteğinin etkileri kapsamında *öğretmene etkileri ve öğrencilere etkileri* şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Öğretmene olan etkilerinde dört kod, öğrenciye olan etkilerinde üç kod düzenlenmiştir. 1.tema olan *öğretmene etkilerinde* en çok % 33,3 oranıyla öğretmen destek aldığı kaynaştırma uygulamaları esnasında kendini yalnız hissetmeyerek süreçte daha fazla *motivasyon* oluşturduğu, % 23,8 oranıyla öğretmenin okul desteği sayesinde *BEP hazırlama ve uygulamasının kolaylaştığı* ve yine aynı oranla kaynaştırma sürecine destek olan kişilerle *iletişim ve işbirliği* içerisinde olmayı sağladıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Kara (2016) yaptığı çalışmada kaynaştırma sürecindeki bütün ilgili kişilerin (okul idaresi, aile, diğer kişiler) sınıf öğretmenlerine destek olması öğretmenin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde araştırmamızın sonuçlarında da destek gören öğretmenler kaynaştırma uygulamaları için daha fazla motive olduğunu belirtmeleri açısından çalışma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Yaman (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin BEP ile ilgili kendilerini yetersiz gördükleri bu sebeple de hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Karaca (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili eğitim almaya ihtiyaç duyduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre alınacak destek sayesinde öğretmen BEP konusunda yeterli bilgiye sahip olacaktır. Dolayısıyla alınan destek ile BEP hazırlama ve uygulama sürecinin kolaylaştığı söylenebilmektedir. Yapılan bu çalışmalar ile araştırmamızın sonuçlarının dolaylı olarak birbirleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. 2.tema olan *öğrenciye etkilerinde* % 56,25 oranıyla okul desteğinin kaynaştırma öğrencisinin akademik *başarısının arttırdığını* ve % 31,25 oranıyla sosyalleşmesini sağladığı belirlenmiştir. Korinek ve Popa (1997) kişiler arası işbirliği yapılarak kaynaştırma öğrencilerine akademik beceriler öğretilmesine ve sosyalleşmelerinin sağlanmasına yönelik çalışma yapmışlardır. Affleck ve diğ. (1988) ve Saint-Liret, Donen, Giasson, Robert, Simard ve Pierard (1998) kaynaştırma ortamları ile ilgili yaptıkları çalışmada, kaynaştırma ortamlarının öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal beceriler kazanmasını etkilediğini belirlemişlerdir (Aktaran Özmen, 2003). Araştırmamızın bulguları da bu yönde olması bakımından çalışmalar birbirleri ile uyumluluk göstermiştir.

5.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenin Yeterlilik Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on beşinci alt problemi “**Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik durumlarına ilişkin görüşleri**” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma eğitimindeki kendi yeterliliklerine yönelik yeterlilik *durumları* ve *nedenleri* şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Nedenler temasının üç ayrı alt teması düzenlenmiştir. Yeterlilik durumlarında üç kod, nedenlerinde toplam sekiz kod belirlenmiştir.1.tema olan *yeterlilik durumlarında* öğretmenler % 60 oranıyla kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli bulmadıklarını, % 25 oranıyla kısmen yeterli bulduklarını,% 15 oranıyla ise öğretmenler kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Horne ve Timmons (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimleri karşılayabilecek yeterliliğe sahip olarak yetiştirilmedikleri sonucuna ulaşımlardır (Aktaran Denizli, 2015).

Yatkın, Sevgi ve Uysal (2012) yaptıkları çalışmada 53 öğretmenden özel eğitim alanındaki yeterliliklerine yönelik görüşleri alınmış ve öğretmenlerin çoğunun bu alanda kendilerini ya kısmen yeterli gördükleri ya da hiç yeterli görmedikleri sonucuna ulaşımlardır. Araştırmamızın sonuçlarından olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli görmemeleri geçmişte yapılmış çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Babaoğlan ve Yılmaz 2010; İzci 2005). Zaman içerisinde öğretmenlerin kendi yeterlilik algılarında bir gelişme olmadığı ortaya konulmuştur. Kendilerini *yeterli bulmayan* öğretmenlerin nedenleri

incelendiğinde % 35,7 oranıyla kaynaştırma öğrencisinin *öğrenmesini sağlayamama*, %28,5 oranıyla *bilgi eksikliği*, % 21,4 oranıyla ise kaynaştırma öğrencisine *özel zaman ayıramaması* olduğu belirlenmiştir. Yigen (2008) sınıf mevcutlarının fazla olması sebebiyle sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisine yeterli zaman ayıramadığını ve öğrencinin ihtiyacı olan ilgi ve desteğin sağlanmadığını belirtmiştir. Bu kapsamda her iki çalışmada da öğretmenlerin problemlerinin benzer olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Diken ve Sucuoğlu'nun (1999) araştırmasında sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ancak bu alanla ilgili gerekli bilgiye ve deneyimlere sahip olmayan ve destek göremeyen öğretmenler kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Yetersiz hissetme nedenleri yönünden her iki çalışma birbirine benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Tam, Seevers, Gardner ve Heng (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile çalışabilmesi için zamana ihtiyaç duyduklarına vurgu yapılmıştır. Sığırtmaç ve diğ. (2011) okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ancak kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ve yetersizlik türleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu eksikliğin giderilmesi için, aile ile özel eğitim öğretmeni ile iletişim içinde olunmasını, hizmet içi eğitimler ve uzman desteği alınmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmesinin nedeni olarak bilgi eksikliği olduğunu belirten öğretmenler açısından bulgular birbiri ile örtüşmektedir. Kendilerini *kısmen yeterli bulan* öğretmenlerin % 60 oranıyla öğrencilerin akademik ilerlemesini sağlayamamasalar da normal gelişim gösteren akranları ile *sosyalleşmesini* sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. % 40 oranıyla ise öğretmenlerin kendilerini yeterli bulup bulmama durumunun *öğrencinin tanısına* göre değişebileceği ortaya konulmuştur. Lewis ve Doorlag (1987) kaynaştırma öğrencisinin akranları tarafından kabul görmemesinin en önemli nedenlerinden birinin sosyalleşme eksikliği olduğunu ortaya koymuşlardır (Aktaran Akçamete ve Ceber, 1999). Araştırma sonuçlarımızda da öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına oranla sosyalleşmelerini daha fazla geliştirdikleri için kendilerini kısmen yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerini *yeterli bulan* öğretmenlerin % 66,6 oranıyla daha önce kaynaştırma öğrencisi olmuş bu alanda *deneyimleri olmalarından* kaynaklandığını, % 33,4 oranıyla ise *çevreden öğrendikleri bilgileri* sınıf ortamında *uygulayarak* başarı sağladığını ve kendini yeterli gördüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha önce eğitim alma durumları incelendiğinde % 65 oranıyla eğitim almadıklarını, % 35 oranıyla eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmamızda eğitim alan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Battal (2007) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin

özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri tanıma, kaynaştırma eğitimi uygulama ve değerlendirme gibi alanlarda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin yeterlikleri yüksek oranda çıkarken araştırmamızın sonuçlarında % 40 oranında öğretmenlerin kendilerini kısmen yeterli ya da yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu bakımdan çalışmalar arası sonuçların farklılaştığı gözlenmiştir.

5.3. Genel Sonuç ve Öneriler

5.3.1. Genel Sonuç

Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerin okul desteği ölçeğinden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin cinsiyete göre okul destek algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul desteği algısında erkek öğretmenler ve bayan öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretmenlerin yaşa göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı doğrusal bir korelasyon bulunmamıştır.
3. Öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki öğretmen grubunun da ölçek ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.
4. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin birbirinden farklı olmasına rağmen okul destek algılarının birbirine benzer düzeylerde olduğu görülmüştür.
5. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir kurs/seminer/ders alma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs/seminer/ders alan öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek puan ortalaması, almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre eğitim alan öğretmenler okul desteğini daha fazla istemektedir şeklinde yorumlanabilir.
6. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir kurs/seminer/dersin alındığı yere göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lisans eğitimi sürecinde/hizmet içi eğitimlerde/özel eğitim kursunda eğitim alan öğretmenlerin okul destek ölçeğindeki ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

7. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kalabalık sınıf mevcuduna sahip öğretmenler ile az sayıda sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin okul destek algıları birbirine benzer düzeydedir.
8. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin tanılarına göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türleri sekiz farklı grupta toplanmasına rağmen öğretmenlerin okul destek algıları arasında yakınlık bulunmuştur.
9. Öğretmenlerin çalıştığı okulda rehber öğretmen olma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında % 92,45 oranıyla hala rehber öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla rehber öğretmen olmama oranı çok düşük olduğu için farklılık da oluşmamıştır.
10. Öğretmenlerin çalıştığı okulda özel eğitim öğretmeni olma durumuna göre okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Okullarında özel eğitim öğretmeni bulunan öğretmenlerin okul desteği algısı ölçek puanı, okullarında özel eğitim öğretmeni olmayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Özel eğitim öğretmenin bulunduğu okullarda öğretmenler daha fazla okul desteği almaktadır.
11. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde % 60'ının okul desteği aldığı, destek aldıkları durumların ise, BEP hazırlama, öğrencilerin sosyal kabulünün sağlanması, problem davranışların çözümü konusunda olduğu ve bu desteğin, rehber öğretmenlerden, ailelerden, diğer öğretmenlerden, okul yönetiminden ve özel eğitim öğretmenlerinden sağlandığı görülmüştür.
12. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapacakları etkinliklerde ve öğretimde zorlandıkları, özel gereksinimli çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları, BEP hazırlama konusunda destek almış da olsalar hala ihtiyaçları olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin yeterliliğinin düşük olduğu derslerde destek eğitim odasında eğitim alması konusunda öğretmenlere destek olunmasına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır.
13. Öğretmenler okul desteğinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kaynaştırma sürecinin daha etkili olmasını, kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum geliştirilmesini, öğrenci için istenilen sonuçlara ulaşılmasını sağlamasını, öğretmenin kendini yetersiz hissetmesini engellemesini ve sorumlulukların okulca paylaşılmasını sağlaması açısından çok önemli olduğu saptanmıştır.

14. Kaynaştırma eğitiminde okul desteğinin öğretmenin motivasyonunu arttırdığı, BEP hazırlama ve uygulama kolaylığı sağladığı, destek olan kişiler ile iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda okul desteği sayesinde kaynaştırma öğrencisinin başarısının artmasını, akranları ile sosyalleşmesini ve öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağladığı belirlenmiştir.

15. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kaynaştırma öğrencisinin öğrenmesini sağlayamamasından, yeterli bilgiye sahip olmamasından, öğrenciye özel zaman ayıramamasından ve problem davranışları çözememesinden kaynaklı kendilerini yeterli bulmadıkları saptanmıştır. Kendilerini yeterli bulmayan öğretmenlerin okul desteğine ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Daha önce kaynaştırma öğrencileri olmuş deneyimli öğretmenler ve çevreden edindikleri bilgileri sınıfta uygulayarak başarılı olduğunu düşünen öğretmenler kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin akademik başarılarını sağlayamasa bile sosyalleşmesini sağlaması yönünden ve öğrencinin yetersizlik türüne bağlı olarak kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir.

5.3.2. Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler

1. Kaynaştırma öğrencisi olan her okulda sistemli bir şekilde danışmanlık hizmeti verilmelidir. Bu danışmanlık hizmeti rehberlik servisine benzer şekilde, gerekli durumlarda öğretmene, özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine destek olabilecek, özel eğitim sınıfında bulunan özel eğitim öğretmenleri tarafından değil, bizzat üniversitelerin özel eğitim bölümünden mezun olanlarına açılan özel eğitim danışmanı kadrosu ile görevlendirilecek öğretmenler tarafından verilmelidir.

2. Öğretmenler, ihtiyaç hissettiğinde ailelerden, yöneticilerden, diğer öğretmenlerden destek isteyebilmelidir. Bunun için okul ortamında olumlu tutum oluşturulmalıdır. Ailelerin kaynaştırma sürecine aktif katılımı sağlanmaya çalışılmalıdır. Zaman zaman okul genelinde sadece kaynaştırma öğrencilerinin ailelerin katıldığı toplantılar gerçekleştirilmelidir. Bu toplantılarda, kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler tarafından belirlenmiş konularla ilgili ailelere rehber öğretmen ya da özel eğitim danışmanı tarafından seminerler düzenlenmelidir.

3. Lisans eğitimi sırasında eğitim fakültesindeki bütün öğretmenlik bölümlerinde özel eğitim, kaynaştırma ve BEP üzerine dersler konularak öğretmen adaylarının yeterli bilgiyle mezun olmaları sağlanmalı ve özel gereksinimli çocukları daha yakından tanıyabilmeleri

için özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu genel eğitim sınıflarında staj, gözlem gibi uygulamalar yapılmalıdır.

4. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlere belli aralıklarla hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler daha çok uygulamaya yönelik eğitimde iyi örnekler, başarılı olmuş yöntemler şeklinde öğretmenler için daha faydalı olacak seminerler verilmelidir.

5. Eğitim-öğretim yılının başında bütün öğretmenlere özel gereksinimli çocuklara yönelik BEP hazırlama, öğretim yöntem teknikleri, davranış değiştirme programları gibi konularda okul içerisinde seminerler verilmelidir.

6. Okul içerisinde aylık-dönemlik toplantılar yapılarak kaynaştırma öğrencilerin durumları gözden geçirilmeli ve okul personelinin birbirlerinden fikir alışverişi yapmaları, deneyimlerini paylaşmaları, önerilerde bulunmaları öğretmenlerin birbirlerinin problemlerine çözüm olması sağlanmalıdır.

7. Öğretmenler ve öğrenciler özel zamanlarda (engelliler haftası, otizm günü vb) özel eğitim okullarına ziyaretler gerçekleştirerek okullar arası iletişim sağlanması ve gerektiği durumlarda öğretmenlerin birbirine destek olması sağlanmalıdır.

5.3.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi amacıyla farklı katılımcılarla, farklı eğitim ortamlarında daha geniş örneklem ile yeni uygulamalar yapılabilir.

2. Belirlenecek bağımlı değişkenler ile öğretmenlerin okul destek düzeyinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere okul destek algısı ölçeği uygulanabilir. Çalışmaların sonuçları birbirleri ile karşılaştırılabilir.

4. Aynı eğitim ortamlarında iki ya da fazla kaynaştırma sınıfının öğretmenlerine okul desteğine yönelik deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak desteğin etkililiği karşılaştırılabilir.

5. Okul desteğinin öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000230
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 42-66. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Akçamete, A. G. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, A. G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/46/400.pdf>
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 220921).
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Derse Karşı Tutum ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:526187).
- Arslan, S ve Kılıç, Y. (2016). Perceived School Support in Inclusive Education. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-11. Doi: 10.17556/jef.50307
- Asiltürk, E. (2011). *Zihin Engelliler Destek Eğitim Programlarının Bazı Değişkenler Açısından Uygulayıcı Öğretmenler Boyutuyla Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302981).
- Avramidis, E. and Brahm, N. (2002). Teachers Attitudes Towards Integration/ Inclusion: A Rewiew Of The Literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Atay, M. (1995). *Özürlü Çocukların Normal Yaşlıları ile Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme* (Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye.
- Avcioğlu, H. (Ed.) (2011). *İlköğretimde Özel Eğitim*.(İkinci Baskı).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/18_2/18_2_1.pdf
- Baker, J.M. ve Zigmond, N. (1995). The Meaning And Practice Of Inclusion For Students With Learning Disabilities: Themes And Implications From The Five Cases, *The Journal Of Special Education*, Virginia-Pennsylvania, 29(2), 163-180. <https://doi.org/10.1177%2F002246699502900207>
- Baki, A. ve Gökçek, T. Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068527/5000063589>
- Battal, İ. (2007).*Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:205961)
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* (Doktora Tezi)). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:73344)
- Batu, S.(2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, 2(4) 35-45. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/47/414.pdf>
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29. Doi: 10.1501/Ozlegt_00000000071

- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004).Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 33-50. Doi: 10.1501/Ozlegt_00000000082
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6.Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık
- Baykoç, N. (Ed.) (2014). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. (2.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211466).
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264358).
- Cavkaytar, A. (2003). Ailelerle birlikte çalışma. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2007). *Özel Eğitime Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cenkseven Önder, F. ve Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3),1205-1236. Erişim adresi: <https://www.kisa.link/LUFs>
- Çalışoğlu, M ve Tanışır, S.(2018).İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 21-45. Doi: 10.31463/aicusbed.465860
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381453).
- Çolak, A. (2009). *Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları No:110.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabii Olan Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Hazırlanması, Uygulanması,*

izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak Sınıf öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187138).

Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000035

Denizli, H. (2015). *Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 415476)

Diken, H. İ. (1998). *Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumların Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 62293).

Diken, H. İ. (Ed.) (2015). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000042

Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264090).

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Erbaş, D. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/487.pdf>

Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Everington, C., Stevens, B. ve Winters, V.R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331-8. Erişim adresi: <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1999.85.1.331>
- Ersoy, Ö ve Avcı, N. (2000). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri 'Özel Eğitim'*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y. , Doğan, M.(2013). Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 223-234. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/321434>
- Gezen, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:463459).
- Gözün ve Yıkılmış (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/495.pdf>
- Güleryüz, Ş. O. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:234978).
- Gürgür, H., Kış, A., Akçamete, G.(2012).Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037855/5000036713>
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 355918).
- İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Özel Eğitim” Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6128/82186>

- Kara, Z. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 432580)
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliğe Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 509031)
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Alguları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219595).
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:206430).
- Karasar, N. (2006), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2) , 55-76. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2) 1-13. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464.
Erişim adresi:
https://www.academia.edu/26461653/Genel_E%C4%9Fitim_S%C4%B1n%C4%B1f_lar%C4%B1ndaki_%C3%96zel_Gereksinimli_%C3%96%C4%9Frenciler_i%C3%A7in_Yap%C4%B1lmas%C4%B1_Gereken_Uyarlamalara_%C4%B0li%C5%9Fkin_S%C4%B1n%C4%B1f_%C3%96%C4%9Fretmenlerinin_G%C3%B6r%C5%9Fmelerinin_%C4%B0ncelenmesi
- Kayaoğlu, H.(1999). *Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 81682).

- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S. S. Y. ve Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma Eğitimi Dersinin Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 48-65. Erişim adresi: <http://mehmetakif.dergipark.gov.tr/download/article-file/181309>
- Kırcaali- İftar , G (1998) *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları . No: 561. Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G., Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*. Cilt 2 (3), 3-13. Doi: [10.1501/Ozlegt_00000000046](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000046)
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*, (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 300709)
- Kuz, T. (2001).*Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.
- Lipsky, D. K., Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mastropieri, M. A, Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma Sınıfı. Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler*. (Beşinci Baskı). (Çev. Şahin, M ve Altun, T.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.(Eserin orijinali 2014'de yayımlandı).
- MEB Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2009). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/03/20090314-20.htm>

- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2015). Erişim adresi:
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/01/01/111896/dosyalar/2016_09/01032733_destekeitimbitmi.pdf
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Erişim adresi:
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf
- Milli Eğitim Şurası (2006). On Yedinci Milli Eğitim Şura Kararları. Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17_sura.pdf
- Metin, N. , Yükselen, A. İ. (Ed.) (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Metin, N.(1997). Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Anne Babalarının Normal Ve Özürlü Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi. *5. Mitat Enç Özel Eğitim Günleri*. Ankara. Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. ve Griffin, S. M. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-156. doi: [10.1177/002246699603000203](https://doi.org/10.1177/002246699603000203)
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:190219).
- Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33. Erişim adresi:
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/51/477.pdf>
- Öncül, N.(2003).*Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi).YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:124649).
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215676).

- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir İlinde Kaynaştırmanın Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249401).
- Öz Güneş, A.(2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 402786).
- Özmen, R. G. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* Ataman, A. (ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Öznacar, M. D. ve Bildiren, A. (2012). *Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitimi ve Eğitsel Bilim Etkinlikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, C. Ç ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10(2), 145-159. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1092/2026>
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G., Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1). Doi: 10.21666/mskuefd.20982
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1989). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/uefad/issue/16696/173558>
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: creating inclusive classrooms*. Merrill.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),13-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/mersinefd/issue/17379/181509>

- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimleriyle İlgili Öneriler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K (2004, Temmuz) Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (s.216-217), Malatya-Türkiye. Erişim adresi: <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/77983222.pdf>
- Seçer, F. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişiler Arası Öz Yeterlik İnançları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280686).
- Selçuk, Z. (2002). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Çocuklar*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Sığırtmaç, D. A., Hoş, G. ve Abbak, S. B. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 205-223. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907606.pdf>
- Sığırtmaç, A., Gül, E. (2018). *Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Smith, M. L. (2006). Multiple methodology in education research. In J. Green, J. G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 457–476). New Jersey: Erlbaum
- Stainback, W., S. Stainback, ve G. Stefanich. (1996). Learning Together in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 28 (3), 14-19. Doi: 10.1177/004005999602800303
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-25. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/483.pdf>
- Sucuoğlu, B. (2006) *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1) 19-37. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000144

- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin sınıf yönetimi yeterliklerinin belirlenmesi. *14.Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Bolu.
- şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. *13.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Eskişehir.
- Tam, K. Y. B., Seevers, R., Gardner III ve Heng, M.A. (2006). Primary school teachers' concerns about the integration of students with special needs in Singapore. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(2), 1-13.Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967120.pdf>
- Tekin-İftar, E., Değirmenci, H. D. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi*. E. Tekin İftar (Ed.), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri, 267-321. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tunalı, B. S., Gözü, Ö., Özen, G. (2016). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması "Karma Araştırma Yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24 (2), 106-112. http://ekurgu.anadolu.edu.tr/assets/upload/pdf/20170112090408_ekurgu.pdf
- Uysal, A. (1995).*Öğretmen ve Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 43073).
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, Özel eğitimden yansımalar.*13.Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. (Ed. A. Konrot). 121-135, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli öğrencilere sunulan destek özel eğitim hizmetlerinin araştırmalar ışığında incelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 88-100) içinde. Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik*

- Tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294452).
- Ünal, A., M. (2017). *Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenlerin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 461204).
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215675)
- Vuran, S. (Ed.) (2014). *Özel Eğitim*. (3.Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma Modeli İle Eğitilen Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanmasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471821)
- Yaralı, D. (2015). *Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 431-455. doi: 10.17556/jef.02712
- Yatkın, S., Sevgi, H. M., Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1476/2336>
- Yazıcıoğlu, T.(2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1), 92-110. doi: 10.30783/nevsosbilen.420028.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine Kaynaştırma Modeli ve Uygulama Örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 39-48. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/issej/issue/37517/422383>

- Yekeler, B. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 161037).
- Yıkılmış, N.(2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189613).
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 220920).
- Yumuş, M. ve Metin, N.(2015). Kaynaştırma Sınıflarında Davranış Problemlerinin Nedenleri ve Baş etme Yöntemleri. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale.”* Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/88883>

EKLER

Ek 1. Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek formu Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin algıladığı okul desteğine yönelik veri toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma,2 bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorulara, II. Bölümde Okul desteğiyle ilgili ölçek maddelerine yer verilmiştir. Sorulara cevap verirken kutucuğun içine (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Vereceğiniz cevaplar yüksek lisans tezi için bilimsel bir amaçla kullanılacaktır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Vakit ayırıp araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Zeynep Merih ÖZÇELİK

I.KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Cinsiyetiniz 1. Bay () 2. Bayan ()
- 2.Yaşınız
- 3.Branşınız
- 4.Meslekteki Kıdeminiz 1. 1-4 () 2. 5-10 () 3. 11-15 ()
4. 16-20 () 5. 21-30 () 6. 30 + ()
5. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Herhangi Bir Kurs/Seminer/Ders Aldınız mı?
1.Evet () 2.Hayır ()
- 6.Cevabınız Evet İse Eğitimi Nerede Aldınız?
 1. Üniversite eğitimim sırasında ()
 2. Hizmet içi Eğitim Seminerlerinde ()
 3. Özel Eğitim Kursunda ()
 4. Diğer.....(Belirtiniz) ()
- 7.Sınıf Mevcudunuz? 1.10–20 () 2.21–30 () 3.31–40 () 4. 41–50 ()
8. Kaynaştırma Öğrencinizin Tanısı
 1. () Dikkat Eksikliği ve Hiper Aktivite
 2. () Zihinsel Yetersizlik
 3. () Görme Engelliler
 4. () İşitme Engelliler
 5. () Otizm
 6. () Bedensel Engelliler
 7. () Özel Öğrenme Güçlüğü
 8. () Diğer.....
9. Okulunuzda Rehber Öğretmen Var mı? 1.Evet () 2. Hayır ()
- 10.Okulunuzda Özel Eğitim Öğretmeni Var mı? 1.Evet () 2. Hayır ()

Ek 2. Kaynaştırma Eğitimi İçin Algılanan Okul Desteği Ölçeği

Sıra No	Kaynaştırma Eğitimi İçin Algılanan Okul Desteği	Hiç	Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Sınıf düzeyinde kaynaştırma eğitimi uygulamak için üst düzey yöneticilerden (il-ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü vb.) gerekli desteği alırım.					
2	Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin okul eğitimleri ile ilgili düzenli hizmet içi eğitim alırım.					
3	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için okul idaresinden destek alırım.					
4	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için diğer öğretmen arkadaşlarımdan destek alırım.					
5	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.					
	Okulumda kaynaştırma eğitimini uygulamak için normal gelişim gösteren öğrencilerimin ailelerinden destek alırım.					
7	İhtiyaç duyduğumda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencimin eğitiminde kullanmak için okuldan gerekli materyal desteği alırım.					
8	Gerektiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinden destek alırım.					

Ek 3. Nitel Araştırma Soruları

1. Kaynaştırma uygulamalarında destek aldıysanız hangi durumlarda aldınız ve bu destek kimlerden olmuştur?
2. Kaynaştırma uygulamalarında desteğe ihtiyaç duyduğunuz alanlar nelerdir?
3. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin önemi nedir?
4. Kaynaştırma uygulamalarında okul desteğinin öğrenciye ve öğretmene etkileri nelerdir?
5. Kaynaştırma uygulamalarında kendinizi yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile belirtiniz?

Ek 4. Araştırmanın Yapılmasına Yönelik Kocaeli Valiliği İzin Belgesi



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/5161360
Konu: **Araştırma İzni**
(Zeynep Merih ÖZÇELİK)

11/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 09/02/2019 tarih ve 1687 sayılı yazısı

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep Merih ÖZÇELİK' in "Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Desteği Algısı" konulu araştırma çalışmasını İlimiz ilkokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmaya esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz ilkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
..../03/2019

Dursun BALABAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c04f-0f9a-3114-916b-4f0d kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Zeynep Merih ÖZÇELİK

E-postası: Zeynep_merih@windowslive.com

İletişim: Derince Özel Eğitim Uygulama Okulu, Kocaeli

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Eğitim Programları ve Öğretimi (2016-2019)

Lisans: Sakarya Üniversitesi-Zihin Engelliler Öğretmenliği (2012-2015)

Sakarya Üniversitesi- Sosyoloji (2005-2009)

University of Mskolc (2008-2009) Macaristan Erasmus programı

Görevler

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Özel Eğitim Öğretmeni	Kocaeli Derince Özel Eğitim Uygulama Okulu	2015-Halen
Öğretmen	Sakarya Serdivan Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Okulu	2011-2014

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Eskicumalı, A., Arslan, S., Özçelik, Z. M., Akcaalan, M., Çınar, F. (July, 2017).

Examining the Potential-Based Achievement Goals of University Students.

International Conference on New Horizons in Education, 1339-1342. Berlin,

Germany.

Erişim

adresi

:[http://www.inte-](http://www.inte.net/publication_folder/inte/inte_iticam_idec2017_v1.pdf)

[e.net/publication_folder/inte/inte_iticam_idec2017_v1.pdf](http://www.inte.net/publication_folder/inte/inte_iticam_idec2017_v1.pdf)

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler: