

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN VE YETERLİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ÇETİN

Balıkesir, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN VE YETERLİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ÇETİN

Danışman

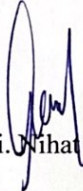
Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN


Balıkesir, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201612509007 numaralı Merve Çetin'in hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşlerinin ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 08/07/2020 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Mihal UYANGÖR
Başkan




Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Üye (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BATDAL KARADUMAN
Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

27.07/2020

Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Beyan ŞAHİN


ÖNSÖZ

Bir eğitim sistemi, ancak öğretmenleri kadar nitelikli olabilir. Öğretmenler nitelikleri ölçüsünde öğrencilerin hayatlarına dokunabilir, dolaylı olarak da toplumun biçimlenmesine katkıda bulunabilir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri ve görüşleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Çalışma sürecim boyunca ayrı şehirlerde de olsak desteğini hissettiren, akademik anlamda katkılar sağlayan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a;

Yüksek lisans öğrenimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen ve eğitim sürecime katkıda bulunan değerli hocalarıma;

Araştırma sürecim de veri toplama aşamasında katkıları olan Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Fakültesi öğrencilerine ve yardımlarını esirgemeyen öğretim üyelerine;

Umutsuzluğa kapıldığım her anda beni motive ederek yanımda olduklarını hissettiren, hayatımın en kıymetlileri olan kız kardeşim Safiyenur ÇETİN ve canım ablam Fatmanur YAZICI ile biricik oğlu Enesciğime;

Manevi desteğinden dolayı dedem Emin ÖZDEMİR'e;

Tüm hayatım boyunca ve Yüksek Lisans eğitim sürecimde her anımda yanımda olan, hiçbir özveriden kaçınmayan canım annem Feride ÇETİN ve canım babam Yusuf ÇETİN'e teşekkür ederim.

Merve ÇETİN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN VE YETERLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

ÇETİN, Merve

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2020, 138 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeylerini ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Tarama modeli olarak betimsel tarama (survey) modeli kullanılan araştırmanın evrenini; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam eden, Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi almış olan; Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilip Adem Bayar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)" ve Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilip Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Kullanılacak analize karar verilmesi amacıyla normallik testi uygulanmış olup verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı belirlemek için t-testi, ikiden fazla grup olması durumunda ise Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi, iki değişkenin birbirlerinin yordayıcısı olma durumunu belirlemek için ise regresyon analizi yapılmıştır.

Bu araştırmada, ğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğu, yeterlik algılarının, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumu açısından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda ğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin, ğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumu, ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumu açısından anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, ğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlikleri, kaynaştırma eğitime görüş düzeylerini yordamaktadır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: ğretmen Adayları, Kaynaştırma Eğitim, ğretmen Yeterliği, ğretmen Grşleri

ABSTRACT

DETERMINATION OF TEACHER CANDIDATES' COMPETENCE LEVELS AND OPINIONS RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION

ÇETİN, Merve

Postgraduate, Department of Educational Sciences

Advisor: Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2020, 138 Pages

The aim of this study is to determine the teacher candidates' level of competence towards inclusive education and their opinions on inclusive education and to examine the relationship between these two variables.

The universe of the study, which uses a descriptive survey model, is composed of 4th grade teacher candidates studying in the 2018-2019 academic year at Balıkesir University Necatibey Faculty of Education. Judgement sampling method was used for sample selection. The sample consists of Primary School Education, Preschool Education, Science Education, Computer and Instructional Technology Education, Elementary Mathematics Education, Social Studies Education, English Education and Guidance and Psychological Counseling Education departments 4th grade students who have been studying at Necatibey Faculty of Education in Balıkesir University, and who have taken or are taking Special Education and Inclusive Education courses.

The data of the research; Personal Information Form developed by the researcher, Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale developed by Umesh Sharma, Tim Loreman and Chris Forlin (2011) and adapted to Turkish by Adem Bayar (2015) and The Opinions Relative to the Integration ori Scale developed by Antonak and Larivee (1995) and adapted to Turkish by Kırcaali-Iftar (1996) were used.

SPSS statistical data analysis program was used to analyze the data obtained in the study. The normality test was applied to determine the test technique to be used in the data analysis and it was concluded that it showed normal distribution. In comparison of data, t-test was used to determine the difference between the two groups and in the case of more than two groups, Oneway Anova test was used. Correlation analysis was used to assess the relationship between teacher candidates' competency levels and opinions on inclusion, and regression analysis was used to determine the predictor status of two variables.

In this research, it was concluded that the teacher candidates' perception of competence related to inclusive education is high, their perception of competence

differs significantly in terms of gender, the department they are educated in, and their knowledge about inclusive education.

At the end of the research, it was determined that the opinions of teacher candidates about inclusive education differed significantly in terms of the department where the teacher candidates studied, having information about inclusive education and having a person with special needs in their families.

A positive significant relationship was determined between teacher candidates' perceptions of competence and level of opinions towards inclusive education. According to the results of the research, the competency of teacher candidates in inclusive education, predicts their level of opinion on inclusive education.

KEY WORDS: Teacher Candidates, Inclusive Education, Teacher Competence, Teacher Opinions

Çalışma sürecinde hep yanımda olan sevgili aileme ithafen...

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------------|
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| TABLO LİSTESİ | xii |
| KISALTMALAR | xiv |
| 1.GİRİŞ | 1 |
| 1.1.Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi | 6 |
| 1.3. Sayıtlılar | 7 |
| 1.4.Sınırlılıklar | 7 |
| 1.5. Tanımlar | 7 |
| 2. İLGİLİ ALANYAZIN | 9 |
| 2.1.Kuramsal Çerçeve | 9 |
| 2.1.1.Özel Eğitim..... | 9 |
| 2.1.2. Özel Eğitimin Amaç ve İlkeleri..... | 9 |
| 2.1.3.Özel Eğitim Ortamları | 12 |
| 2.1.4.Kaynaştırma Eğitimi..... | 13 |
| 2.1.5. Kaynaştırma Eğitim Uygulamasının Yasal Dayanakları..... | 19 |
| 2.1.6.Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi..... | 21 |
| 2.1.6.1.Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi | 21 |
| 2.1.6.2.Dünyanın Bazı Ülkelerinde Kaynaştırma Eğitimi | 22 |
| 2.1.7.Öz-yeterlik ve Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterliği..... | 32 |
| 2.1.8.Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşü | 34 |
| 2.1.9.Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Yeterliği ve Öğretmen Görüşü..... | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.İlgili Araştırmalar | 37 |
| 2.2.1.Yurt İçinde İlgili Araştırmalar | 37 |
| 2.2.1.1.Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliklerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar | 37 |
| 2.2.1.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar | 39 |
| 2.2.1.3. Kaynaştırma Eğitiminde Yeterlik ve Görüşlerin İlişkisini Belirlemeye Yönelik Araştırmalar | 42 |
| 2.2.2.Yurt Dışında İlgili Araştırmalar | 43 |
| 2.2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliklerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar | 43 |
| 2.2.2.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar | 45 |
| 2.2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminde Yeterlik ve Görüşlerin İlişkisini Belirlemeye Yönelik Araştırmalar | 48 |
| 3. YÖNTEM | 51 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 51 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi | 51 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 55 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 55 |
| 3.3.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği | 55 |
| 3.3.3. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği | 56 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 57 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 58 |
| 4.BULGULAR VE YORUMLAR | 61 |
| 4.1. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterliği | 61 |
| 4.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler | 69 |

| | |
|---|------------|
| 4.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlikleri ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki..... | 81 |
| 5.SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 88 |
| 5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma..... | 88 |
| 5.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma | 89 |
| 5.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma | 93 |
| 5.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma..... | 94 |
| 5.5.Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemine Ait Sonuçlar | 98 |
| 5.6. Öneriler | 100 |
| 5.6.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler | 100 |
| 5.6.1.Araştırmacılara Öneriler | 101 |
| KAYNAKÇA | 102 |
| EKLER | 118 |
| EK-1 ELEKTRONİK GÖRÜŞME | 118 |
| EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU | 119 |
| EK-3 KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ | 120 |
| EK-4 KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ..... | 121 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı..... | 52 |
| Tablo 2. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı..... | 52 |
| Tablo 3. Örneklem Grubunun Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı..... | 53 |
| Tablo 4. Örneklem Grubunun Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılımı | 53 |
| Tablo 5. Örneklem Grubunun Ailelerinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Dağılımı | 54 |
| Tablo 6. Örneklem Grubunun Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeni Bilgiler Edinme İsteğine Göre Dağılımı..... | 54 |
| Tablo 7. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutlar | 56 |
| Tablo 8. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşler Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutlar | 57 |
| Tablo 9. Normallik Test Sonuçları..... | 58 |
| Tablo 10. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler | 61 |
| Tablo 11. Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması..... | 62 |
| Tablo 12. Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması..... | 63 |
| Tablo 13. Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 64 |
| Tablo 14. Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması | 66 |

| | |
|--|----|
| Tablo 15. Yeterlik Düzeylerinin Ailelerinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması | 67 |
| Tablo 16. Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Yeni Bilgi Edinme İsteğine Göre Karşılaştırılması | 68 |
| Tablo 17. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler | 69 |
| Tablo 18. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 70 |
| Tablo 19. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 71 |
| Tablo 20. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 72 |
| Tablo 21. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması..... | 75 |
| Tablo 22. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması | 78 |
| Tablo 23. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin, Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yeni Bilgi Edinme İsteğine Göre Karşılaştırılması | 80 |
| Tablo 24. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlikleri ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki..... | 81 |
| Tablo 25. Yeterlik ve Görüş Düzeyine İlişkin Regresyon | 86 |

KISALTMALAR

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

KUÖYÖ: Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

EFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Eğitim, insanlığın en eski tarihlerinde başlamış olup yaşam olduğu sũrece devam edecektir. Eğitimin amacı, kişileri yařadđđı topluma ve yer aldđđı dũnyaya ait bir birey haline getirmek, yařadđđı dũnemin gerektirdiđđi bilgi ve becerilerle kişileri donatmaktır (Ayaz, 1994). Değişen ve farklılaşan bilgi ve becerilere uyum, eğitim ile mũmkũn olacaktır. Bireylerin eğitim alma hakkđđı, İnsan Haklarının Evrensel Bildirisi'nin 26. Maddesi ile koruma altına alınmıştır. Kadın-erkek, genç-yaşlı, ırk, etnik kũken ve ulus gibi ayrımlar fark etmeksizin bũtũn insanlar eğitim alma hakkına sahiptirler. Toplumu oluşturan yapı taşlarından olan insanların hepsinin aynı yeterlilik dũzeyine sahip olması sũz konusu değildir. Farklı yeterliklere sahip uezel gereksinimli bireylerin eğitim alma hakları ise; eğitim sistemlerinin bũtũn dũzeylerinde gereksinimli bireylerin haklarına sayđđı gũsterilmesine yũnelik ũlkeleri bağlayan bir karar olan "Engellilerin Haklarına İlişkin Sũzleřme" ile koruma altına alınmıştır (Unesco,2006). UNESCO uezel gereksinimli bireylerin eşit eğitim alma haklarına yũnelik uygulama ve programları desteklemektedir (Unesco,2013).

Özel Eğitim Hizmetleri Yũnetmeliđđi'nde (2018) uezel eğitim; gereksinimi olan insanların eğitim ve sosyal gereksinimlerini gidermek amacıyla akademik olarak donatılmış personel, uezel olarak hazırlanmış kişisel eğitim programları ve uezel eğitim yũntemleri ile gereksinimli bireylerin gelişim aşamalarındaki uezellikleri ile disiplin alanlarındaki yeterliklerine bakılarak uygun ortamlarda devam ettirilen eğitim olarak ifade edilmiştir.

Özel eğitimin amacı, Tũrk Milli Eğitiminin genel amaç ve temellerini kaynak olarak; uezel eğitim gereksinimi duyan insanların eğitim gereksinimlerini; yeterlikleri, ilgi alanları ve yetenekleri çerçevesinde gidererek onların yeteneklerini en ũst dũzeyde kullanmalarını sağlamak, ũst uezrenimine geçişini kolaylaştırmak, meslek yaşamına ve

yaşadığı topluma uyumunu sağlayarak bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin farklılaşan ihtiyaçlarına göre sağlık, bakım ve eğitim alanlarında çeşitli yöntemler uygulanmıştır. 19. yüzyıl sonlarında özel gereksinimli bireyler özel eğitim sınıflarında, özel eğitim programları ile eğitim almaya başlamıştır. Özel eğitim alanında devrim olarak algılanansa da ayrıştırma eğitimin özel gereksinimli öğrencileri diğer ortamlardan izole ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç ile özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşayıp, toplumsallaşması düşüncesi ortaya çıkmıştır (Metin,2012). Bu düşünceye göre özel gereksinimli bireylerin toplumsallaşmasını sağlayacak eğitim ortamlarının neler olduğu ve eğitim ortamlarının özel gereksinimli bireylere göre nasıl seçildiği sorularının yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim ortamları öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak farklılık gösterebilir. Eğitim ortamları; genel eğitim sınıfları, kaynak oda/destek eğitim odası, özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları olarak sınıflanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler için eğitim ortamları seçilirken sosyal ve fiziksel çevresinden mümkün olduğu kadar koparmamaya dikkat edilen en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi kabul edilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) en az kısıtlanmış eğitim yeri; özel eğitime gereksinim duyan insanların, yaşadıkları ortamlarla uyum sağlamasına dönük, yetersizliği olmayan yaşlılarıyla bir arada olmasını sağlayan onların sosyal, öz bakım, dil ve iletişimdeki becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenci seviyesine uygun akademik-mesleki bilgi ve becerileri kazandırma gayesiyle destek eğitiminin de sağlandığı eğitim ortamı olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). Bu eğitim ortamlarında en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en çok kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru bir sıralama yapıldığında; “tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu” şeklinde olmaktadır (Özbaba, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar,2011).

En az sınırlandırılmış eğitim mekânları olarak kabul edilen kaynaştırma eğitim için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kırcaali-İftar'a (1998) göre kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaç duydukları hizmetin, tam ya da yarım zamanlı bir

şekilde kendisi için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi şeklinde tanımlanmıştır. UNESCO'ya göre kaynaştırma eğitim; öğrencilerin gereksinimlerine doğru karşılık verip onların dışlanmasını eğitim içerisinde engelleyen bir süreçtir (Acedo,2013) .Loreman'a (2007) göre; kaynaştırma eğitimi, akademik ve sosyal olmak üzere farklı alanlarda tüm çocukları eğitmenin en etkili bir yoludur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018' de yayımladığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmet Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitiminden, özel gereksinimli bireylerin eğitim amaçlarını en üst seviyede gerçekleştirmelerini amaç edinen ve özel gereksinimli bireylerinin akranları ile etkileşimini arttıran bir eğitim ortamı olarak bahsedilmiş olup kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencileri akranları ile bütünleştirme özelliğine vurgu yapılmıştır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmet Yönetmeliği'nde (2018) kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenciyi en üst düzeye taşıyıp, bir üst öğrenim hayatına, mesleğe ve topluma hazır hale getirmek olarak verilmiştir. Metin (1997) ise kaynaştırma eğitimin amacını “özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerini, çocukluk döneminden başlayarak gerçekleştirmeyi amaçlamak” şeklinde özetlemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın verilerine göre, Türkiye'de kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Özel eğitim alan tüm özel gereksinimli öğrenciler içindeki oranının 2015-2016 öğretim yılında %70 iken 2016-2017 yılında ise %73 olduğu görülmektedir (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni,2019). Kaynaştırma eğitimi uygulaması içindeki öğrencilerin tüm özel eğitim uygulamasındaki öğrencilere oranının yüksek olduğu görülmektedir bu doğrultuda kaynaştırma eğitimi, birçok ulusal ve uluslararası yasal düzenlemede yer almaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında kabul edilen P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile kabul edilmiş olup diğer ülkelerde de benimsenmiştir. 1983 yılında ise Türkiye'de “2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” adıyla yasal olarak kabul edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulaması 1997 yılındaki “573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname” ile gelişmeler

göstermiştir. Bu yasal düzenlemeler sürekli gelişmekte olup kanun, kanun hükmünde kararname, yönetmelik ve genelgelerle desteklenmektedir.

Özel gereksinimli bireyin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlayıp, bireyin toplum içerisinde adaptasyonunu kolaylaştıran kaynaştırma uygulamasının yararlarından bahsedecek olursak öncelikle unutmaması gereken kaynaştırma uygulaması sadece özel gereksinimli öğrenci ile sınırlı değildir. Özel gereksinimli öğrencilerin yanında onların aileleri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve uygulama içindeki öğretmenler yer almaktadır. Bu uygulamanın içerisinde yer alan herkes bazı olumlu etkileri görmektedir.

Özel gereksinimi olan öğrencilere kaynaştırma eğitiminin yararları şu şekildedir; özel gereksinimli öğrenciler, normal akranlarını gözlemleyerek birlikte yaşamayı, arkadaşlık kurmayı ve bunları hayatlarına adapte edebilmeyi akran öğrenmesi ile gerçekleştirebilirler. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencileri akademik ve sosyal olarak geleceğe hazırlar, öğrencilerin öğrenme hızına uygun ve bütünsel gelişimleri kolaylaştıran eğitim imkânı sağlar (Kırcaali-İftar, 1998; Darıca, 1992).

Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, insanlar arasında bireysel farklılıkların olabileceğine karşı hoş görülme ve farklılıklara karşı olumlu tutumlar geliştirmeyi, kaynaştırma öğrencilerine tanık olarak daha kolay öğrenirler. Özel gereksinimli bireylere yönelik daha gerçekçi bir bakış açısı elde ederler (Kırcaali-İftar, 1998; Darıca, 1992).

Kaynaştırma eğitimi kaynaştırma öğrencisinin ailelerinde, özel gereksinimli çocuklarını tanımalarına, onların özelliklerini fark edebilmelerine ve onları oldukları gibi kabullenmeleri yönünde yardımcı olmaktadır. Ebeveynlerin başka ailelerle irtibat sağlamalarına ve iş birliği yaparak birlikte hareket etmelerine imkan sağlamaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinde ise; bireyler arası farklılıkları anlayıp kabul etmelerini sağlamak gibi bir yararı vardır. Özel gereksinimi olan çocukların ailelerine destek olmalarını sağlayarak onların yalnız ve çaresiz hissetmelerini engelleme açısından yararlıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; MEB,2010; Metin, 1997).

Kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenler, öğrencilere karşı koşulsuz kabul, hoşgörü, sabır ve saygı göstermede diğer öğretmenlere göre daha başarılı olmaktadır. Öğretmenlerin kendi öğretmenlik sınırlarını keşfetmelerinde ve öğretim becerilerini geliştirmelerinde kaynaştırma eğitimi uygulaması deneyimler ile öğretmenlere yarar sağlayabilir (Akkoyun, 2007; Şahbaz, 1997; Göksu ve Çevik, 2004).

Özel eğitim öğrencilerinde istendik öğrenmelerin ve olumlu davranışların kazandırılmasında ve kaynaştırma programının başarılı yürütülmesinde eğitim kurumlarının yöneticilerinin, öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisi olan ailelerin, kaynaştırma öğrencilerinin, eğitim ortamında normal çocuğu olan ailelerin, normal gelişim gösteren sınıftaki öğrencilerin iş birliği içinde olması, özel ihtiyaçları olan öğrencileri kabul etmeye istekli olmaları gerekmektedir. Böylece uygulamayı destekleyen okul kültürü ile uyumlu bir ortam kurulabilir (Diler, 1998; Education Department,2002-7; Salend,2008; Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma eğitimin başarısında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitiminde, özel eğitim alanında da geliştirmesi gerekmektedir. Bunun bireysel bir çaba olmaktan çok ülkenin eğitim politikası olması ve bu konu üzerinde çalışılması gerektiği düşünülmektedir. Yüksek öğretmen öz-yeterliliğinin başarılı kaynaştırma sınıf ortamları yaratmada önemli bir bileşen olduğunu bildirmektedir (Sharma, Loreman ve Forlin 2012; Forlin, Sharma ve Loreman, 2013). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu bakış açısında olup, özel gereksinimli öğrenciyi olduğu gibi kabul eden tutuma sahip olmasının eğitimin amacına ulaşmasında önemi vurgulanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırmayla alakalı eğitimci düşüncelerini irdeleyen ilgili alanyazında öğretmenlerin kendilerinde kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgi yetersizliği olduğunu düşündüklerinden bu programa yönelik negatif görüş içerisinde olduğunu ortaya koymuştur (Mağden ve Avcı, 1999; Metin ve Çakmak,1998). Bu araştırmada kaynaştırma uygulamasının başarısında önemli rol alacak geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüş ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaç edinilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kaynaştırma eğitim uygulanmasında öğretmenlerin kritik bir rolü bulunmaktadır (Forlin 2010). Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenler, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta, kaynaştırma öğrencileriyle normal öğrenciler arasındaki köprü görevi görüp iletişimin kuvvetlenmesini ve topluma sosyal kabulünü artırmaktadır. Bunu sağlarken öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu bir görüşte olması kaynaştırma eğitimin amaçlarına ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Baykoç, Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997). Sarı ve Bozgeyikli (2002), Mağden ve Avcı (1999) yaptıkları çalışmalarda, hizmet öncesi süreçte kaynaştırma dersleri görmeyen adayların kaynaştırmayla ilgili yeterliklerinin özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili ders alan öğretmen adaylarına göre düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Kaynaştırma eğitimiyle ilgili öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin düşük olması kaynaştırma eğitiminin hedeflenen noktaya ulaşmasını güçleştirebilir. Weisel ve Dror (2006)'da yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin öz-yeterliliği ile kaynaştırma eğitime yönelik bakış açısı arasında pozitif bir ilişki saptamışlardır.

Alanyazına bakıldığında öğretmen adaylarının görüşlerinin ve yeterlik düzeylerinin ayrı ayrı incelendiği bu iki değişkenin ilişkilerinin incelenmesinin yurt içi araştırmalarda yer almadığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri ve bu yeterliklerine ilişkin kendilerine yönelik algılarının mesleki performans ile yakından ilgili olduğu düşünülerek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin ve kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik düzeyleri; yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma, ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumu ve kaynaştırma eğitime ilişkin yeni bilgiler edinme isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri nedir?

4. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri; yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma, ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinme isteğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyi ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin yordayıcısı mıdır?

1.3. Sayıtlar

Veri toplama sırasında soruları yanıtlayan aday öğretmenlerin içtenlikle ve özveri ile cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi alan; “*Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*” 4.sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özel Gereksinimli Kişi: Farklılaşan nedenlerden dolayı gelişimsel ve kişisel farklılıkları olan ve akademik performansları yönünden yaşlılarından anlamlı farklılık gösteren kişilerdir (Ataman, 2003).

Özel Eğitim: Özel gereksinimi olan insanların, gereksinimlerini gidermek, onları akademik yönden geliştirebilecek, sosyal yönden topluma kabulünü kolaylaştıracak,

yeterlikleriyle ilgili belli eğitim ortamlarında devam ettirilen eğitim programları ve yöntemleridir (MEB, 2006).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olabilmelerini sağlayabilmek adına gerekli destek ve hizmetler ile en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında akranlarıyla eğitim almasını sağlayan eğitim yaklaşımıdır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Kırcaali-İftar, 1998).

Öz-yeterlik: İnsanların belirlenen bir performansı gerçekleştirmek için yapacaklarını düzenleyip başarabilme yeterliğine ait kişisel hükmüdür (Bandura, 1982).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde özel eğitim, özel eğitimin amaçları, özel eğitimin ilkeleri, kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma eğitimi tarihçesi, kaynaştırma eğitiminin yasal dayanağı, kaynaştırma eğitiminin yararları, kaynaştırma uygulamaları ve eğitim faaliyetleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı, öz-yeterlik kavramı, kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliği, kaynaştırma eğitiminde öğretmen görüşü, kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliği ve kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili ifadelerden bahsedilmiştir.

2.1.1.Özel Eğitim

Özel gereksinimli birey, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; akranlarından bireysel ve gelişimsel olarak farklılıkları olan bireyler olarak aktarılmıştır (MEB, 2006). MEB, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkındaki 3. Madde Kanun Hükmünde Kararname'de özel eğitim, özel gereksinimi olanların eğitim ihtiyaçlarını karşılama amaçlı uygun ortam ve mekânlarda sürdürülen eğitim” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 1997). Başka bir tanıma göre özel eğitim; “özel gereksinimli çocukların eğitimlerini, olumlu olumsuz yönleriyle yetersizliğini bertaraf eden ve topluma dâhil etmeyi amaçlayan eğitim” olarak nitelendirmektedir (Güleryüz, 2014; Ataman, 2003).

2.1.2. Özel Eğitimin Amaç ve İlkeleri

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri çerçevesinde özel eğitimin amacı; uygun eğitim programları, personeller ve araç gereçlerle özel gereksinimli bireyleri toplum içerisinde kendi kendine yetebilen, iletişim kurabilen öz bakım ve temel becerilerini edinebilen, mutlu, üretici bireyleri hayata kazandırmaktır (MEB 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

Türk Millî Eğitiminin genel gayeleri çerçevesinde “özel eğitimin temel ilkeleri 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)” ile ifade edilmiştir. İlgili yönetmelikte özel eğitim kavramı, amacı ve ilkeleri açıklanmış; uygulama alanları hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre özel eğitimin uygulanması doğrultusunda benimsenmesi gereken ilkeler şöyle sıralanmıştır:

a) *Özel eğitim gereksinimi olan bütün insanlar; ilgi, istek, yeterlik ve yetenekleri çerçevesinde özel eğitimden faydalandırılır.*

Özel eğitim gereksinimleri, farklı insanların farklı ortamlardaki farklılıklarını kapsar ve öğrenmedeki güçlükleri ifade eder (Florian, 2004).

b) *Özel eğitim gereksinimi olan bütün insanların eğitimine erken yaşta başlanması esastır.*

Özel gereksinimi olan çocukların var olan kapasitelerini en etkin şekilde kullanabilmeleri amacıyla en erken dönemde özel gereksinimi tespit edilmeli, gereksinimlerine uygun ortam, yöntem ve araç gereçlerle desteklenmelidir (Ersoy ve Avcı, 2000).

c) *Bu hizmetler, gereksinimi olan insanı, sosyal ve fiziksel ortamlarından mümkün olduğu kadar ayırmadan plânlanır ve yürütülür.*

Özel eğitim çalışmasının yapılacağı yerin, özel eğitim gerektiren bireylerin sosyal yönlerden yaralanabileceği şekilde düzenlenmesi dikkate alınması gereken önemli bir konudur. (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

d) *Özel eğitim gereksinimi olan insanın eğitim performansları incelenerek; gaye, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.*

Sınıf içinde yapılacak uyarlamaların temel amacı sınıftaki tüm öğrencilerin sınıf etkinliklerine en üst düzeyde katılımını sağlamaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

e) *Özel eğitim gereksinimi olan insanın tüm kademedeki eğitimlerini aralıksız sürdürebilmeleri için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.*

İş birliği, gönüllülük, eşitlik, ortak bir amaç ve sorumluluk paylaşım temelinde gerçekleştirilir. Özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul rehber öğretmeni ve uzman kişilerin ortak çalışması öğrencinin gelişim sürecini hızlandırmaktadır (Diken, 2007).

f) *Özel eğitim gereksinimi olan insan için bireysel eğitim plânı çıkartılır ve eğitim programları kişiselleştirilerek uygulanmaktadır.*

Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması, sınıf ortamındaki özel gereksinimli çocuklara uygun bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesini, mevcut okul programlarının uyarlanmasını, kapsamının ne olmasını gerekli kılmaktadır (Pektaş, 2008).

g) *Ailelerin özel eğitim sürecinin tüm alanına aktif katılmaları ve eğitimleri sağlanır.*

Aileler, çocuklarının özel gereksinimi doğrultusunda yeterli bilgiye sahip olmak istemektedirler (Yigen, 2008). Ailelerin bilgi yetersizliği, onların çocukları konusunda iş birliği yapmalarına ve eğitim sürecine katılmalarına engel olmaktadır. Çocuk konusunda beklentilerin problem yaratmaması için aileler bilgilendirilmeli ve iş birliğine teşvik edilmelidir.

h) *Özel eğitim politikalarının iyileştirilmesinde, özel eğitime gereksinimi olan insana dönük etkinlik yapan sivil toplum örgütlerinin fikirlerine değer verilmektedir.*

Özel eğitim stratejilerinin iyileştirilmesinde gönüllü kuruluşların eğitimdeki rolleri büyüktür (Ersoy ve Avcı, 2000).

i) *Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinim duyan insanın çevresiyle etkileşim ve karşılıklı uyumu içine alacak şekilde ortaya konur.*

Özel eğitim çalışmasının yapıldığı yer mümkün olduğu kadar özel eğitim öğrencisinin sosyal yönden olumlu etkilenebileceği türden olmalıdır (Özsoy vd.,2002).

Amaç ve ilkeleri verilen özel eğitimde, özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim ortamları öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak farklılık gösterebilir. Özel eğitim ortamları aşağıda daha detaylı olarak yer almaktadır.

2.1.3.Özel Eğitim Ortamları

Toplumsal çerçeve içinde bulunan tüm bireylerin eğitim alma hakkı bulunmaktadır. Bireylerin sahip olduğu eğitim alma haklarına özel gereksinimli bireyler, fırsat eşitliği kapsamında ve yasaların koruması ile ihtiyaçlarına göre özel eğitim adı altında ulaşır. Özel gereksinimli insanların, normal gelişim gösteren bireyler gibi ihtiyaçlarını giderecek eğitim ortamlarında eğitim alma hakları vardır. Özel gereksinimli insanlara verilen eğitim ortamları genel eğitim sınıfları, kaynak oda/destek eğitim odası, özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları olarak ele alınmaktadır (Özbaba, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar,2011).

Özel eğitim ortamları özetle şöyle sınıflandırılabilir.

- *Genel Eğitim Sınıfları*; Normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin beraber eğitim aldığı, en az kısıtlayıcı ortamlardır (Sucuoğlu, Kırcaali-İftar, Tekin-iftar, Kaner ve Bakkaloğlu, 2009).
- *Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası*: Kaynaştırma uygulamaları aracılığıyla eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik destek eğitim hizmetlerinin verildiği ortamlardır (MEB, 2006).
- *Özel Eğitim Sınıfı*: Okul ve kurumlarda, seviyelerinden dolayı ayrı bir sınıfta eğitim görmesi şart olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik açılan sınıflardır (MEB, 2006).
- *Özel Eğitim Okulları*: Benzer özel gereksinimi olan öğrencilerin eksikliklerine uygun biçimde verimli eğitim almalarını sağlayan eğitim kuruluşlarıdır. Öğrencilerin

gereksinimlerini gidermek için donanımlı personellerin hazırladığı özel eğitim programı kullanılan özel okullar gündüzlü, yatılı, yarı zamanlı ya da tam zamanlı olabilirler (Sucuoğlu vd, 2009).

Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yayımladığı Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2019 Mayıs verilerine göre; özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ve kaynaştırma sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayıları her geçen yıl artmaktadır. Verilere göre; 2001-2002 yılında toplam 53,306 özel eğitim öğrencisinin 17,320 kişisi özel eğitim okullarında, 6,912 kişisi özel eğitim sınıflarında, 29,074 kişisi kaynaştırma eğitim içerisinde eğitim görmekte iken 2010-2011 yılında toplam 151,765 özel eğitim öğrencisinin 40,189 kişisi özel eğitim okullarında, 18,576 kişisi özel eğitim sınıflarında, 93,000 kişisi kaynaştırma eğitim içerisinde eğitim görmekte, 2017-2018 yılında ise toplam 353,610 özel eğitim öğrencisinin 50,025 kişisi özel eğitim okullarında, 45,815 kişisi özel eğitim sınıflarında, 257,770 kişisi kaynaştırma eğitim içerisinde eğitim görmektedir (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni,2019).

Özel eğitim verilen örgün eğitim kurumlarındaki öğrenci sayıları incelendiğinde öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimde olduğu görülmektedir. 2017-2018 yılında toplam öğrencilerin %72,9 unu kapsayan kaynaştırma eğitim ve bu eğitimin faydaları, uygulama yöntemleri, destek hizmet yöntemleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.4.Kaynaştırma Eğitimi

1990'ların başından beri, kaynaştırma eğitim ilkesi birçok ülkenin yasalarına dâhil edilmiştir. “Peki bu kaynaştırma eğitim nedir?” dediğimizde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994) tarafından tanımlanan kaynaştırma eğitim, ağır engelli çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocukların yeterli destekle düzenli dersliklere erişebildiği okullaşma anlamına gelir. Bu bildiri yayımlandıktan sonra, tüm dünyada kaynaştırma eğitime yönelik ulusal eğitim sistemlerini geliştirme eğilimi artmıştır. Bu eğilim, kaynaştırma eğitimi evrensel bir insan hakları hedefi olarak gören BM Engelli Hakları Sözleşmesi (United Nations,

2006) tarafından daha da güçlendirilmiştir. Kaynaştırma eğitimin tanımı, etnik azınlıklardan gelen çocuklar, düşük sosyo-ekonomik veya dezavantajlı geçmişi olan çocuklar ve engelli çocukların da dahil olduğu tüm çocukların yerel okullarına erişebileceği okul sistemi olarak genişletilmiştir (Mitchell, 2005; Savolainen, 2009).

Kozleski, Artiles ve Engelbrecht (2007) kaynaştırma eğitim için; yetenek, kültür, cinsiyet, dil, sınıf ve etnik köken farklılıklarına rağmen tüm öğrencileri besleyen ve yetiştiren okul sistemi tanımını yapmıştır. Loreman (2007) de kaynaştırma eğitimin, akademik ve sosyal dahil olmak üzere çeşitli alanlarda tüm çocukları eğitmenin en etkili yolu olduğu belirtmiştir. Son olarak Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Komitesi (CRPD) tarafından özetlenen kaynaştırma eğitim ise; “tüm öğrenciler için, eğitime eşit erişimi kısıtlayan engellerin tanınması ve ortadan kaldırılması yoluyla temel bir insani hak olan eşit eğitime ulaşmak” olarak tanımlanmıştır (United Nations, 2016; article 24).

Ülkemize baktığımızda, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006; 2)’ne göre kaynaştırma eğitim; özel gereksinimli insanların normal gelişim gösteren bireylerle aynı eğitim ortamında eğitim alması olarak açıklanmıştır. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi’nde (2017); Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı, özel gereksinimli insanların normal gelişim gösteren bireylerle tüm kademelerde etkileşim içinde bulunmasını sağlamak ve kaynaştırma bireylerinin topluma kazandırılmasını kolaylaştırıp dil, öz bakım, iletişim becerisi ve akademik beceriler yönünden en yüksek hedefe ulaşmalarını sağlamak olarak ifade edilmiştir (MEB, 2017). Batu ve Kırcalı-İftar’a (2011) göre kaynaştırma veya bütünleştirme eğitimi; toplum içerisinde yer alan özel gereksinimli bireylerin dış dünyadaki insanlara karşı bağımlılığı engelleyerek kendi kendine yetebilen ve bireyleri topluma dâhil etmeyi amaçlayan eğitim olarak tanımlanmıştır.

Kaynaştırma uygulaması ülkemizde yaklaşık olarak 1995 yılından beri uygulanmaktadır ve bu uygulamaya devam eden öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu uygulama, özel gereksinimli öğrencilerinin topluma uyumunu sağlayıp sosyal, akademik ve dil becerileri yönünden öğrencileri üst düzeye taşıma amacının yanında aileleri, normal gelişim gösteren bireyler ve bunların ailelerini, öğretmenleri ve

hatta okuldaki yöneticileri de içine alan büyük bir kesimi etkilemektedir (Kuz, 2001). Kaynaştırma eğitim süreci içinde yer alan özel gereksinimli öğrencilere, normal gelişim gösteren öğrencilere, öğrenci velilerine ve öğretmenlerine kaynaştırma eğitimin olumlu etkileri şu şekildedir:

- ***Özel Eğitime Muhtaç Bireylere Yararları***

Erken dönemde başlayan kaynaştırma uygulamaları ile gelişim hızlandırılarak yetersizliklerin önüne geçilebilir veya yetersizlikler ortadan kaldırılabilir (Eripek, 2007). Özel gereksinimi olan öğrenciler normal yaşlılarıyla beraber yaşamayı ve arkadaşlığı öğrenirler. Arkadaşlarını gözlemleyerek çeşitli beceriler edinirler. Toplumda var olmaya hazırlık niteliğinde gerçek hayat tecrübesi edinirler. Kapasite ve öğrenme hızlarına uygun, zayıf yönlerini kısa sürede yetkin bir şekilde getirebilecek eğitim alırlar. Bunlarla birlikte aile eğitimi, sosyal, kültürel, serbest zaman etkinlikleri dolayısıyla bütünsel ilerlemelerini sağlarlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; MEB,2010).

- ***Normal Çocuklara Yararları***

Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrenciler, insanlar arasında bulunan farklılıklara daha nazik olmayı ve daha olumlu bakış geliştirmeyi edinebilirler. Özel gereksinimli kişilerle ilgili objektif bir bakış açısı kazanırlar. Kendilerinden farklı insanları olduğu gibi kabul etmeyi öğrenirler. Kendilerini diğerinin yerine koyma ve onları anlama duyguları gelişir. Bütün zorluklara ve engellerine rağmen başarılı olan kişileri tanıma şansı yakalarlar. Liderlik, model olma ve sorumluluk alma duyguları daha gelişmiş olabilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; MEB,2010; Darıca, 1992).

- ***Ailelere Yararları***

Kırcaali-İftar'a (1998) göre aileler, kaynaştırma eğitim içerisinde öğrencileri olunca kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler. Çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda kendi gibi ailelerle tanışma fırsatı verilebilir, tanıştığı ailelerden çocukları için yeni yollar öğrenebilirler. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri ile de iletişim kurmaları sağlanabilir, dışlanmış olma hisleri ortadan kaldırılabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitimi sınıflarında normal gelişim gösteren çocuklara eğitimin yararlarını Metin (1997) şu şekilde açıklamıştır; ailelerin çocuklar arası farklılıklarını anlayıp onları oldukları gibi kabul etmeleri sağlanabilir ve ailelerin sosyal kabulleri bu vesile ile arttırılabilir. Özel gereksinimi olan çocukların ailelerine destek olmaları ve onların motive olmalarını sağlama açısından yararlıdır.

- ***Öğretmenlere Yararlar***

Sınıf içi ve öğretim programını sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleme yeteneği kazanırlar. Özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler gibi diğer personelle irtibat ve iş birliği yapmayı geliştirirler. Ayrıca koşulsuz kabul, sabır, hoşgörü ve bireysel özelliklere saygı duyma gelişmiş olur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; MEB, 2010).

Faydalarından bahsedilen kaynaştırma yoluyla eğitimin ülkemizde Tam Zamanlı Kaynaştırma, Yarı Zamanlı Kaynaştırma ve Tersine Kaynaştırma Modeli olarak üç farklı uygulama modeli vardır. Bu uygulama modelleri:

- ***1.Tam Zamanlı Kaynaştırma:***

Özel gereksinimi olan öğrencinin kaydı normal gelişim gösteren akranlarının olduğu sınıftadır (MEB,2010). Öğrenci tüm eğitimlerini genel eğitim sınıflarında almaktadır. Bu uygulama biçiminde özel gereksinimli öğrenci akranlarıyla bir arada olma imkânı bulur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. maddesine göre;

Okul öncesi sınıflarında: 1 kaynaştırma öğrencisi varsa sınıf mevcudu 20'yi, 2 kaynaştırma öğrencisi varsa sınıf mevcudu 10'u geçmemelidir.

Diğer kademelerde: 1 kaynaştırma öğrencisi varsa sınıf mevcudu 35'i, 2 kaynaştırma öğrencisi varsa sınıf mevcudu 25'i geçmemelidir (MEB,2010).

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitim uygulamalarına yerleştirilmelerine bakıldığında en çok öğrencinin olduğu kaynaştırma modeli, tam zamanlı kaynaştırma modelidir. Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni'ne (2019) göre; 2017-

2018 öğretim yılında 353.610 özel eğitim öğrencisinden 257.770 öğrenci, 2016-2017 öğretim yılında 333.598 özel eğitim öğrencisinden 242.486 öğrenci tam zamanlı kaynaştırma eğitim modelinde eğitim almıştır. Orana baktığımızda özel gereksinimli öğrencilerin yüzde yetmişinden fazlasının bu modelde eğitim aldığı görülmektedir.

- **2.Yarı Zamanlı Kaynaştırma:**

Özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel sınıfta olup bazı derslerde normal gelişim gösteren yaşlılarıyla sınıf içinde ya da ders dışında etkinliklere katılma imkânı veren eğitim uygulamasıdır. Özel gereksinimli öğrenci kendi ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programına uygun ders alır (MEB,2010).

Ülkemizde Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni'ne (2019) göre; 2017-2018 öğretim yılında 353.610 özel eğitim öğrencisinden 45.815 öğrenci, 2016-2017 öğretim yılında 333.598 özel eğitim öğrencisinden 42.900 öğrenci özel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Fakat bu öğrencilerden kaçının yarı zamanlı kaynaştırma modeli ile normal sınıflarda eğitim aldığı bilgisine ilişkin herhangi bir veri bulunamamıştır.

- **3.Tersine Kaynaştırma:**

Gelişimi normal olan öğrencinin özel gereksinimi olan öğrencilerle sosyal etkileşim kurmak amacıyla normal gelişim gösteren çocuğun bireysel isteği ile kısa zaman aralıklarında özel eğitim sınıflarına getirilmesidir (Schoger,2006) . Labka'ya (2008) göre ise, özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi ortamında normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olma ortamı yaratan bir modeldir.

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin kişisel tercih ve istekleri doğrultusunda özel eğitim okullarında eğitim alabileceği belirtilmiş, oluşturulan sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi sınıflarında 5 özel gereksinimli öğrenci olmak üzere en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenci olarak sınırlandırılmıştır (MEB,2006).

Ülkemizde Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 'ne (2019) göre; 2017-2018 öğretim yılında 353.610 özel eğitim öğrencisinden 50,025 öğrenci, 2016-2017 öğretim yılında 333.598 özel eğitim öğrencisinden 48,212 öğrenci özel eğitim okullarında

eğitim almaktadır. Fakat bu öğrencilerden ve kendi istekleri ile özel okullara kayıt yaptıran öğrencilerin kaçının tersine kaynaştırma modeli ile özel eğitim okullarında eğitim aldığı bilgisine ilişkin herhangi bir veri bulunamamıştır. Veriler bulunamasa da çeşitli tersine kaynaştırma modelini temel alan uygulamalar yapılmıştır. Örneğin; 2017’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Serebral Palsili ocuklar Derneği’nin (SERÇEV) girişimleri ve katılımları ile Ankara’da ‘‘Engelsiz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’’ adıyla açılan bir ortaokulda 8. Sınıftan mezun olan Serebral Pasili ğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler birlikte öğrenim görmüşlerdir (Yazıcıoğlu,2018).

Kaynaştırma eğitimde destek hizmet yaklaşımlarının planlanması ve uygulanmasının önem arz ettiği düşünölmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan gereksinimli öğrencinin sadece genel eğitim sınıfına alınması değildir. Destek hizmetleri sağlanmaksızın gerçekleştirilecek kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciyi sadece genel eğitim sınıfına yerleştirmekten öteye gidemeyecektir. Kaynaştırmanın tam anlamıyla uygulanması için ihtiyaç duyulduğunda, özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine ihtiyaçlarına uygun destek verilmesini de ifade etmektedir (Batu, 2000; Gürgür ve Uzuner, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Destek hizmetler;

- **Danışman destekli genel eğitim sınıfı:** zel ihtiyacı olan ğrenci eğitimini sınıfında eğitim sorumlusu sınıf öğretmeninden alır. Gerekli durumlarda özel eğitim danışmanı eğitime dâhil olur. Danışman sınıf öğretmenine program hazırlamada, sınıf yönetiminde ve sınıf içi etkinlik düzenlemesinde yardımcı olarak öğretmenin iş yükünü paylaşabilir (Kırcaali-İftar, 1998; Batu,2000).
- **İş birlikli (birlikte) ğretim destekli genel eğitim sınıfı:** Kaynaştırma öğrencisinin sınıfında hem sınıf ğretmeni hem de özel eğitim ğretmeni olur. Öğretmenler birlikte çalışırlar (TOV, 2010). Özel eğitim ğretmeni birebir çalışmak yerine, kaynaştırma eğitim öğretmenleri ile çalışarak daha fazla öğrenciye yardımcı olabilir. Sınıftaki iki ğretmen farklı bilgi ve

beceriye sahip olabilir. Bu bilgi ve becerilerin birleşmesiyle daha nitelikli eğitim sağlanabilir (Kırcaali-İftar, 1998).

- **Kaynak oda**: Normal sınıfta eğitim alan özel eğitim öğrencileri, ciddi anlamda eksik kaldıkları derslerde veya ek çalışma gereksinimi duydukları alanlarda normal sınıftan alınarak kaynak odaya alınmaktadır. Kaynak odada kaynak öğretmen (özel eğitim öğretmeni gibi) veya uzman (dil ve konuşma terapisti gibi) kaynaştırma öğrencisine bireysel veya küçük gruplar halinde eğitim ortamı sağlar (Kuz, 2001; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Özel gereksinimli öğrenciyi genel eğitim ortamından dolayısıyla akranlarından ayırdığı, genel eğitim sınıfındaki derslerin bazılarında katılmadığı ve kaynak odada eğitim gören öğrencinin kendini farklı hissetmesine neden olduğu da düşünüldüğünde kaynak oda eğitimi eleştirilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Kırcaali-İftar, 1998).
- **Gezici özel eğitim öğretmeni**: Özel eğitim öğretmeni ihtiyaç olan okullar arası gidip gelmektedir. Gezdiği okullarda öğrencilere günün belli saatlerinde sınıf dışı destek eğitim hizmeti sağlar. Bir özel eğitim öğretmenin bir den fazla okulda kaynak oda desteğinde bulunabilmesi gezici öğretmenlik kadrosu ile olabilmektedir (Batu,2000; TOV,2010).

Ülkemizde uygulanmakta olan kaynaştırma uygulamasının yasal dayanakları neler olduğu aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.5. Kaynaştırma Eğitim Uygulamasının Yasal Dayanakları

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili bazı yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Bu yasal düzenlemeler şunlardan oluşmaktadır:

- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 1997),
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2001),
- 5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASP], 2005),
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006),

- Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Genelgesi (MEB, 2008),
- Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Yaygınlaştırılması Projesi Genelgesi (MEB, 2009),
- Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi (MEB, 2015).

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (MEB, 1997) “Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” denilmektedir.

5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun (2005)’un 15. maddesinde; engellilerin hiçbir gerekçeyle eğitim almasının engellenmemesi ve bütünleştirici planlamalara yer verilmesi gerektiği belirtilerek özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla eğitim alma gerekliliği vurgulanmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB, 2006) özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı kurumlarda eğitimlerini sürdürmeleri gerektiği, yarı zamanlı veya tam zamanlı kaynaştırma şeklinde eğitimlerini alabileceği, eğitim performansı ve ihtiyaçlarına göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması, BEP Geliştirme Birimi kurulması ve destek eğitim odası açılması gerektiği belirtilmektedir. Aynı yönetmelikte okul öncesi eğitim kurumlarında ve diğer kademelerde sınıf mevcutlarının olması gereken sayı üzerine vurgu yapılmıştır.

Bir diğer yasal düzenleme olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB, 2001) okul rehber öğretmeninin görevlerinden biri, bu öğrencilerin eğitimi süresince ve aileleriyle birliktelik sağlaması olduğuna yer verilmektedir.

Tüm çocuklar için kaliteli eğitim sağlamak küresel gündem olsa da (United Nations General Assembly, 2015), kültürel ve tarihsel arka plana göre her ülkede politika ve uygulamalara dahil olma kavramı çeşitlenmektedir (Artiles & Dyson, 2005; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012). Ülkeler arası özel gereksinimli bireylerin eğitiminin tarihsel süreci, çıkış noktası ve ilerlemesi birbirinden farklılık

göstermektedir. Kaynaştırma eğitiminin ülkemizde ve diğer ülkelerde uygulanmasına ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.1.6.Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, tarih içerisinde farkındalığın artması ile beraber çeşitli uygulamalar denenerek gelişim ve değişim göstermektedir.

2.1.6.1.Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim alanı açısından önemli gelişmeler, Cumhuriyet yıllarından itibaren oluşmuştur. Gelişmelerden biri İdil Biret-Suna Kan Yasası (Harika Çocuklar Yasası)’nın 1948 yılında kabul edilmiş olmasıdır. Böylece üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi kanunen devlet tarafından garantiye alınmış olmaktadır (Ataman, 1997). Özel gereksinimli olmanın hastalık sahibi olarak kabul görüldüğü dönemde özel eğitim hizmetleri sağlık hizmetinden ziyade bir eğitim hizmeti olarak kabul edilmiş, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan Milli Eğitim Bakanlığı’na geçmiştir. Psikolojik Servis Merkezi’nin 1955 yılında kurulması ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri oluşturulmuştur. 1961 Anayasasında özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin hakları devlet aracılığıyla garanti kapsamına alınmış olup 50. maddesinde “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime gereksinim duyanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” hükmü vardır (akt. Kargın, 2003).

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların kaynaştırma aracılığıyla eğitim görmelerine yönelik ihtiyaçtan bahseden ilk kanun olan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu 1983 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanunda “engelli öğrencilerin engelli olmayan akranları ile birlikte eğitim görmeleri ve okul idaresinin konuya ilişkin önlemler almasının şart olduğundan bahsedilmektedir. 1988’de yayımlanan Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi konulu genelgede ise kaynaştırma, uluslararası tanımla ele alınmıştır (Uysal,2003).

1997 senesinde yasalaşan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname özel gereksinimli çocuklar için ortaya konan geniş çerçeveli yasal düzenleme olup gereksinimli çocukların belirlenme aşamasından eğitimlerine ve değerlendirilmelerine

yönelik maddeleri ele almıştır (MEB, 2000). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'ndan farklı olarak daha kapsamlıdır.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin 1983'te çıkarılan ilk yasa ile başlatılmış olan kaynaştırma eğitim, 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile gelişmeler göstermiştir. Farklı engel gruplarından özel eğitime ihtiyaç duyan birçok kişi ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarından yararlanan ve uygulamaya katılan engelli çocukların sayısı süreç içerisinde artış göstermektedir.

2.1.6.2.Dünyanın Bazı Ülkelerinde Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitim alma düşüncesi 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu düşüncenin ilk savunucuları özel gereksinimli çocukların aileleri olup dünyada kaynaştırma eğitimine başlayan ilk engel grubu da görme engelli öğrenciler olmuştur. Dönem araştırmalarına göre özel gereksinimli öğrencilere akranları ile okuma hakkı verildiğinde öğrencilerin ilişki kurduğu sınıf içi aktivitelerde rol alabildikleri görülmüştür (Battal 2007).

Amerika Birleşik Devletleri

1975 yılında ABD'de, Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) yürürlüğe konulmuştur. Okul dönemindeki özel gereksinimli çocukların uygun eğitimsel hizmetlerden faydalanmasını gaye edinmiş geniş çerçeveli bir yasadır. ABD'de yürürlüğe giren bu yasada özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik farklı derecede önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlarda, özel gereksinimli öğrencilerin yaş, cinsiyet, ırk farkı gözetmeksizin değerlendirmeye alınması gerektiği belirtilmiş olup okulların engelli öğrencileri kabul etmesi zorunlu tutulmuş, özel gereksinimli öğrencilere ücretsiz eğitim hakkı tanınmıştır. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilere eğitim öğretim amaçlarına yönelik Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanması ve eğitim öğretimin kimler tarafından verileceği bilgisi güvenceye alınmıştır. Kaynaştırma öğrencisinin en az kısıtlayıcı ortamlarda akranlarıyla

eğitim öğretime devam etmesinin önemini vurgulanmıştır. Yasa zel eğitim okulu ya da özel eğitim sınıfı uygulamalarının çocukların karma eğitim alma hakkı olduğundan yalnızca engelin doğası ve derecesi nedeniyle araç ve hizmet desteği ile başaramaması halinde yapılması gerektiğine karar vermiştir. Özel gereksinimli bireyin ailelerine de programı eleştirme, değerlendirme ve itirazlarda bulunma hakkı tanınmıştır (Kırcaali-İftar,1998; OECD,1995).

Bu yasa, 1990 yılında kapsamı genişletilerek zrl Bireyler Yasası (IDEA PL 101-476) adını almıştır. Bu yasayla birlikte “En az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramı önem kazanmış (şahbaz, 1997), 0–21 yaş arası bulunan bütün kişilerin engelleri arasında fark aranmaksızın, devlet vasıtasıyla ücretsiz eğitilmelerini şart koşulmuştur (ncl, 2003).

Hala yürürlükte olan zrl Bireyler Yasası’na (IDEA PL 101-476) bakıldığında özel gereksinimli öğrenciler, imkn dhilinde en yüksek oranda normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda eğitim almaktadır. Fakat zel gereksinimli öğrenciye ihtiyaç duyduğu destek ve yardım verildiği halde ğrenci o okulda yeterli düzeyde başarı gsteremiyorsa okul, özel gereksinimli öğrencinin bir özel eğitim okulundan faydalanmasını isteyebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

İngiltere

İngiltere’de 1993 senesinde Eğitim Yasasıyla zel eğitim ihtiyaı olan kişilerin normal eğitim okullarında akranlarıyla eğitim alma hakları yasalaşmıştır. Bunun zerine 1994 senesinde uygulamaya konulan Uygulama Kılavuzu ile tüm yetersizlik grubundaki çocukların eğitimi ile ilgili esaslar belirlenmiştir. Uygulama Kılavuzu ile birlikte özel gereksinimli bireylerin her düzeyde saptanması ve buna uygun düzenlemeler yapılması, özel gereksinimli öğrencilerin en geniş ve kapsamlı eğitimden yararlanabilmeleri, mümkün olan en fazla sayıda öğrencinin kaynaştırma yoluyla eğitilmesi konuları ile kaynaştırmanın yasal şeklini alması sağlanmıştır. Okul aile iş birliğinin geliştirilmesi ilkeleri de benimsenmiştir (Kuz, 2001; Batu ve İftar, 2011).

İngiltere’de 2014 yılında çıkarılmış olan Çocuk ve Aileler Yasası, çocukların eğitimleriyle ilgili görevlerin net bir şekilde tanımlandığı ve uygulamaya koyulduğu bir yasadır. Bu yasa eğitim hizmetlerinin sağlanması sorumluluğunu idarecilere vermektedir. Yasaya göre tespit edilen ihtiyaçların karşılanması için resmi olarak bir eğitim, sağlık ve bakım planı hazırlanması gerekmektedir. İngiltere yasalarına göre devlet destekli okulların, özel gereksinimli çocuk ve gençler için en iyi eğitimi sağlama zorunluluğu bulunmaktadır. Çocuk ve Aile Yasası’na göre, özel gereksinimli çocuk ve gençlerin kaynaştırma eğitimi ortamlarında ya da ayrı eğitim kurumlarında eğitim almaları zorunludur (European Agency, 2018’ten akt. Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

İtalya

İtalya’da kaynaştırma eğitimi 1971 yılında uygulanmaya başlanmıştır. 27 Eylül 2012 tarihli İtalya Eğitim Bakanlığı Talimatı’na göre özel eğitim, gereksinimli öğrencilerin tanılanması ve kaynaştırılması ile ilgili genel bir çatı oluşturulmuştur. Engellilik kavramı; özel öğrenme güçlüğü, gelişimsel bozukluk, sosyal, ekonomik, kültürel yetersizlik, dil bozuklukları ve özel eğitime/korunmaya ihtiyaç duyma kavramlarını kapsamaktadır. Bu bağlamda European Agency (2018) “Bireysel ve kişisel eğitim planlarının geliştirilmesi ile sınıflarda daha fazla kaynaştırma eğitimi uygulaması gerçekleştirilmesi gerekmektedir.” demiştir (akt. Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

İtalya’da tüm eğitim seviyelerinde genel olarak özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma eğitiminin sağlandığı okullara devam etmektedir ve bu bireyler 18 yaşına kadar zorunlu eğitim almaktadırlar. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretmen, sağlık personeli, aile ve diğer uzmanların dâhil olduğu bir bireysel eğitim planı hazırlanmaktadır. 2013-2014 öğretim yılından itibaren her okul “Eğitim Politikası Planı” hazırlamaktadır. Bu plana göre European Agency, (2018) her okul yıl sonunda, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliklerini ölçmekte ve Eğitim Bakanlığı’na rapor etmektedir (akt. Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

Japonya

2.Dünya Savaşı'ndan sonra 1947'de demokrasiye dayanan bir Japonya Anayasa'sı ilan edilmiştir. Bu ilan edilen Anayasa ile özel eğitim zorunlu olarak Japonya eğitim tarihinde yer almıştır. Yasa, üç bölüme ayrılan özel okulların kurulmasını öngörmüştür: görme engelli okullar (mo gakko), işitme engelli okullar (ro gakko) ve fiziksel ve / veya zihinsel engelli çocuklar için okullar (yogo gakko) (Rihkye, Ohta ve Shimizu, 2013). Engelli öğrenciler için zorunlu özel eğitim sisteminin uygulanmaya başlaması 1970'leri bulmuştur. Bu uygulamaya geçen okul reform ile ciddi engeli olan öğrenciler bile halk eğitimden yararlanma şansı kazanmış olsa da özel okullarda engelli öğrenciler ayrı ayrı eğitilmişlerdir. 1993 yılında, hafif engelli öğrencilerin özel ders hizmetinden faydalanmalarının yanı sıra zamanlarının çoğunu normal sınıflarda geçirebileceği bir kaynak oda "Tsu Kyu" sistemi kuruldu (Nagano ve Weinberg, 2012; Muta,2002). Bu sistemde zihinsel veya fiziksel engeli olan çocuklar yer almaktadır. Japon Hükümeti'nin bu çocuklar için engelliliklerinin türüne ve yeteneklerine göre sağladığı okul eğitimine "Tokushu Kyoiku" veya özel eğitim denir. Bu eğitim, çocukların potansiyellerini geliştirmeye ve yeteneklerini genişletmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki bazı ülkelerin aksine Japonya'da üstün zekalı öğrencilerin eğitimi, özel eğitim etiketi altında girmez (Rihkye, Ohta and Shimizu, 2013). 2007 yılında Tokushu Kyoiku adlı özel eğitim Tokubetsushienkyoiku adlı özel eğitim sistemiyle değişmiştir. O zamana kadar, esas olarak özel okullara veya özel sınıflara mensup öğrenciler için özel eğitim desteği sunulmuş olup mevcut sistem altında, desteğe ihtiyaç duyan herkes herhangi bir okulda bunu alabilir hale gelmiştir (Shoji, 2015). Birleşmiş Milletler 2006'da Engelli Hakları Sözleşmesi'nin 24. Maddesi'nde engelli çocuklara diğer çocuklarınkine eşit eğitim alma hakkını sağlamak için gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu kararlar Okul Eğitim Kanunu'nun Yürütme Yönetmeliği'nde kısmi bir değişiklik yapılmış ve engelli öğrenciler için eğitim yerleştirme karar sistemi değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikle engelli öğrenciler eğitim yerlerini seçme hakkı kazanmışlardır (Forlin, Kawai, and Higuchi, 2015).

Kaynaştırma eğitimin Japonya da ayrı eğitimin yerine geçmesinden itibaren kaynaştırma eğitim konusunda iyileştirme çalışmaları devam etmektedir (MEXT, 2013).

Örneğin, Kaynaştırma eğitimde başarı artışını sağlamak amacıyla 2017'de Japonya'da Okul Öğretmenliği Lisans Kanunu'nun Uygulanması Yönetmeliği'nin bir bölümü revize edilmiş, öğretmen eğitimlerini iyileştirme çabalarında bulunulmuştur. Örneğin “özel desteğe ihtiyaç duyan bebeklerin ve öğrencilerin anlaşılması” konusunda en az bir kredi dersi daha öğretmen yetiştirme müfredatına eklenmiştir (MEXT, 2017).

Finlandiya

Finlandiya'nın 1917'de bağımsızlığını kazanmasından bu yana, Finlandiya eğitim politikaları ve sistemleri, temel eğitimi geliştirmek için birkaç kez inşa edilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Halinen and Jarvinen'e (2008) göre, Finlandiya Eğitim Sistemi'nin kaynaştırma eğitime yönelik gelişimi üç yönlü olmuştur: (1) 1921'deki 'Zorunlu Okula Devam Yasası' uyarınca genel zorunlu eğitimin geliştirildiği “eğitime erişim” aşaması; (2) mevcut kaynaştırma okul sisteminin 1960 ve 1970'lerde kabul edildiği “kaliteli eğitime erişim” aşaması; (3) 1990'larda öğrencilerin ihtiyaçlarının ve kalite eğitiminin tartışıldığı “öğrenmede başarıya erişim” aşaması.

1968'de Eğitim Yasası dokuz yıllık kapsamlı eğitim sistemine geçmiştir. Bu geçişten sonra öğrenciler pratik ve akademik olarak daha kapsamlı eğitim alma şansına erişmişlerdir. (Halinen ve Jarvinen, 2008; Kivirauma ve Ruoho, 2007; Savolainen, 2009). Kaynaştırma eğitim için ise bu reform yarı zamanlı özel eğitim unsurunu ortaya çıkarmıştır. Bu yarı zamanlı özel eğitim, öğrencilerin artan heterojenliği nedeniyle beklenen pedagojik zorluklarla başa çıkmak için yaratılmıştır. Yarı zamanlı özel eğitim denilen eğitimden faydalanan öğrenciler, özel eğitim öğretmenlerini haftada bir ila birkaç saat arasında tek tek veya küçük gruplar halinde ziyaret ederler (Kivirauma ve Ruoho, 2007). Ancak bu yarı zamanlı özel eğitimin yanında, geleneksel özel eğitim var olmaya ve büyümeye devam etmiştir. Özel ihtiyaçları olan öğrenci sayısının artması ayrı özel sınıflara veya okullara yerleştirmeyi gerektirebilmiştir (Halinen ve Jarvinen, 2008). 1997'ye eğitimden muaf tutulan ciddi engelli çocuklar, sonrasında tüm öğrencilerle birlikte aynı dokuz yıllık temel eğitime eşit erişim haklarına sahip olmuşlardır (Graham ve Jahnukainen, 2011; Halinen ve Jarvinen, 2008). Finlandiya bağlamında “özel eğitim ihtiyacı olan bir çocuk (SEN)” ifadesi “özel desteğe ihtiyacı

olan bir çocuk” olarak değiştirilmiştir. Özel desteğe ihtiyacı olan bu çocuklar genellikle okul müdürü tarafından verilen bir kararla sonuçlanan pedagojik bir süreçle tanımlanırlar (Act on basic education, 1998 akt; Saloviita,2020).

2010’da Temel Eğitim Yasası’nda değişiklikler yapılmış ve bu değişikliğe göre öğrencilere üç destek katmanı tanımlanmıştır: (a) genel destek; (b) yoğunlaştırılmış destek; (c) özel destek. Her öğrenciye genel destek sunulur, gerektiğinde yarı zamanlı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri ile destek sağlanır. (FNBE, 2016). Öğretmenler ve diğer okul uzmanları öğrenci için genel desteğin yeterli olmadığını gözlemlediklerinde yoğunlaştırılmış destek başlatılabilir. Bu destekler hızlı bir şekilde başlatılır ve resmi kararları içermez, aksine gözlemlenen zorluklara pratik pedagojik yanıtlar sunar (Bjorn, Aro, Koponen, Fuchs,& Fuchs, 2016). Finlandiya’da kaynaştırma eğitim sisteminin ana amacı herkes için öğrenmeyi mümkün kılarak bağımsız bir kişilik yaratmaktır. (Järvinen, 2007).

Finlandiya temel okulunda 7-15 yaş aralığında dokuz sınıf derecesi vardır. İlk altı sınıf seviyesi esas olarak eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. 7-9. sınıflar yüksek lisans derecesi olan ders öğretmenleri tarafından verilmektedir. Özel eğitim öğretmenleri için ayrı bir yüksek lisans programı olduğundan, sınıf veya ders öğretmenlerinin eğitimine özel eğitim içeriklerinin dâhil edilmesi önemli görülmemektedir (Saloviita,2020).

Çin

1949’da Çin Halk Cumhuriyeti kurduğu 42 özel okulda 2000’den fazla görme ve işitme engelli öğrenciye hizmet etmekteydi (Yang ve Wang, 1994). Bu yıllardaki sosyalist hükümdar engelli bireylerin de sosyalist işçi olarak yetiştirilebileceğine inanmaktaydı. Bu inançla okul sayıları arttırılmaya devam edildi. 1982’de, yeniden gözden geçirilen Anayasa ile, "Ulusun engelli vatandaşlarına çalışma, yaşama ve eğitim verme fırsatlarını sağlamaktan sorumlu olduğunu" belirtti (The National People's Congress, 1982: Article 45). Bu, Çin’de özel eğitim verilmesini zorunlu kılan ilk mevzuattı. 1986 yılında altı yaşını dolduran çocukların okula kaydolması zorunlu hale

getirildi. Okulda sağlanacak bu eğitimlerin ücretsiz olacağı belirtildi (Deng and Poon-McBrayer, 2004). Aynı sene, görme engelli öğrencileri genel sınıflara entegre etmek için bir 'goldkey' projesi başlatılmıştır (Xu, 1992). Bu, engelli öğrencilerin genel sınıflara dâhil edilmesiyle ilgili deneylerin başlangıcına işaret etmekteydi. 1987 senesinde sponsor aracılığıyla beş yıllık özel eğitim öğretmenleri yetiştirme projeleri kuruldu. Bu projelere diğer ülkelerden de eğitim için gelenler bulunmaktaydı (Deng and Poon-McBrayer, 2004). Geliştirilen bu projelerle “Düzenli Sınıflarda Öğrenme” (LRC) adlı kaynaştırma eğitim üzerine ulusal bir hareket başlatılmıştır. LRC, Çin’de engelli öğrenciler için zorunlu eğitimi evrenselleştirmenin ana stratejisidir. 1988’de ilk Ulusal Özel Eğitim Konferansı Pekin’de yapılmıştır. (Deng ve Manset’ten, 2000: 125).

Çin’de kaynaştırma eğitimin gelişiminde, 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi (UNESCO, 1990) ve 1994 Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994) de etkilidir. Çin hükümeti eğitime daha kapsayıcı bir yaklaşımı teşvik ederken, engelli tüm çocukları düzenli sınıflarda eğitmeyi amaçlamaktadır denilemez. Engelli çocukların çoğu düzenli sınıflarda öğrenirken, özel eğitim okullarının da çalışmaları desteklenmektedir (Malinen, Savolainen, and Xu, 2012). Çin’de uygulanan kaynaştırma eğitimine yönelik olarak sınıfların mevcut kalabalığının önemli bir engel olduğu ve öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim yöntemi kullanmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir (Deng ve Manset, 2000; McCabe,2003; Xiao,2007).

Hong Kong

Farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin sıradan okul eğitimine dahil edilmesi, hükümet tarafından 1997’den bu yana desteklenmektedir (Forlin ve Sin 2010). Hong Kong hükümet politikası özel eğitim ihtiyaçları olan kişiler dâhil her bireye eğitim, iş, tüketim, yeniden yaratma ve diğer topluluk ve ev faaliyetlerine dâhil olmaları ve topluma tam olarak katılmaları için fırsatlar sağlamaktadır (Education Department 2000’ den akt. Chao, Forlin ve Ho, 2016). Loreman (2007)’nin tanımı ile kaynaştırma eğitim; akademik ve sosyal alanları da içine alan çeşitli alanlarda tüm çocukları eğitmenin etkili bir yoludur. Herkes için kaynaştırma eğitim şimdi Hong Kong’un da eğitim standartlarındandır (Forlin ve Lian 2008).

Hong Kong’da 2008-2009 yılında 18.000 ‘‘özel eğitim ihtiyaçları (SEN)’’ ile tanımlanan öğrenci bulunurken, 2011-2012 yılında 28.630 öğrenci bulunmaktadır. Farklılaşan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin %80’i normal okullarda okumaktadırlar ve her geçen yıl özel okulların sayısı azalmaktadır (Chao, Forlin ve Ho, 2016).

Hong Kong’daki kaynaştırma eğitim öğretmenleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamakta kendilerinin eğitimini yetersiz buldukları ve yeteneksiz hissettiklerini belirtmişlerdir (Forlin,2010). Bu bilgi eksikliğini Hong Kong hükümeti 2007 yılında devlet okullarındaki öğretmenlerin %10’una eğitim sağlayarak gidermeyi amaçlamıştır (Sin, Tsang, Poon ve Lai, 2010). Bu eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitim ile alakalı öz-yeterlik, kabul becerisi ve eğitim algularında olumlu iyileşmeler olduğu gözlemlenmiştir (Forlin, Loreman ve Sharma 2014).

Hindistan

Hindistan, 1857 ile 1947 arasında bağımsız bir ülke değildi. 1947 de bağımsızlığını kazanan ülke 1950’de ilk anayasasını imzalamıştır. Ülkede dinin ve kast sisteminin çarpıtılması ve sonucunda topluma yerleşmiş birçok hiyerarşik kaygı bulunmaktaydı. Bunlardan biri de engelli bireylerin kaygıdır. Hindistan’da kuruluşun beri özel eğitimin çeşitli versiyonları desteklenmiş fakat uygulamada yer bulamamıştır. 1986 yılında Ulusal Eğitim Politikası (NPE) kabul edilmiş olup bu politika ile ‘‘hafif’’ engelli çocukların genel sınıflarda, ‘‘orta’’ ila ‘‘şiddetli’’ engelli öğrencilere ayrı okullarda öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımı ilgili zorunlu öğretmen eğitimi hakkında bir hüküm de dahil edilmiştir ancak 1992 yılında Eylem Planı oluşturuluncaya kadar uygulanmamıştır. 1994’de Salamanca Özel İhtiyaçlar Eğitimi Konferansı’ndan etkilenen Hindistan’da 1995 yılında Engelliler Yasasını kabul edilmiştir. Bu yasa ile engelli öğrencilere 18 yaşına kadar ücretsiz ve uygun bir ortamında eğitim hakkı verilmiştir (Kalyanpur,2008; Kohama,2012). Yapılan bu iyileştirme çabalarının engelli öğrencileri kaynaştırmaya değil ayrı okullarda eğitim alma imkânı sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir.

2005’de engelli çocukların ve gençlerin eğitime dahil edilmesi için hazırlanmış eylem planı olan: ‘‘Eğitim Hakkı Yasası’’ muhtemelen Hindistan’da kaynaştırma eğitim konusunda mevcut olan en önemli mevzuattır. Bu yasa engelli tüm çocukların genel eğitime erişimi olacağını öngörmektedir ve yaşları 6-14 yaş arası öğrencileri içine alır. Bu hazırlanan Eğitim Hakkı Yasa tasarısı üç yıl boyunca kabine tarafından tartışılmamıştır ta ki 2009’da kabul edilmiş ve 2010’da tam olarak yürürlüğe girmiş ve 2012’de kanunun anayasal geçerliliğini onaylanmıştır (Kohama,2012).

İran

İran’da özel ihtiyaçları olan çocuklar için baskın tutum, özel gereksinimi olan çocukların özel okullara gitmesi ve normal gelişmekte olan akranlarından ayrı tutulmasıdır (Samadi ve McConkey, 2018). Ancak eğitim, vatandaşlık hakkıdır ve gelişimsel seyrinden bağımsız olarak çocukların bu hakkı kullanmaları gerekmektedir (Howe and Covell,2005). Fakat bunun yerine, özel ihtiyaçları olan öğrenciler çoğunlukla İran Özel Eğitim Örgütü (ISEO) himayesinde özel okullara devam etmektedir. 1997 yılında kaynaştırma eğitim önerileri hazırlanmış ve sunulmuştur fakat uygulamaya başlanmamıştır (Nowzohor,2010).

İran’da 6 yaşına her gelen çocuk ulusal bir tarama sisteminden geçmektedir. Bu tarama; diş muayenesi görme, işitme, boy ve kilo değerlendirilmesinden oluşup bir hekim ve sağlık personeli tarafından yapılır. Çocuğun iletişim seviyesinin ölçülmesi için de bir eğitim danışmanı tarafından ‘‘İlk adım’’ adı verilen özel olarak tasarlanmış bir ölçek kullanılır. Her değerlendirici her çocuğu ayrı ayrı görür. Örgün eğitime hazır olmadığı testlerle kanıtlanan çocukların %90’ı özel okullara yerleştirilir, %10’u ise kaynaştırma uygulamasına dahil edilir. Kaynaştırma uygulamasına dahil edilenleri fiziksel, görme veya işitme engelli öğrenciler oluşturmaktadır (Samadi ve McConkey, 2018). İran’daki 2014-2015 eğitim öğretim yılında kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimi olan öğrencilerin sayısı ve yüzdesine bakıldığında, ilköğretim düzeyindeki toplam öğrenci sayısının sadece % 0,72’sini oluşturduğu görülür (Iranian Special Education Organization,2016). Okul öncesi ve anaokullarında da kaynaştırma eğitime karşı olumsuz bir tutum hakimdir. Kaynaştırma eğitimin özel gereksinimli öğrencide

utanç duygusunu tetikleyeceği hatta belki normal çocukları da kötü etkileyeceği düşünülmektedir (Samadi, McConkey, ve Bunting, 2014).

Rusya

Rusya'daki modern eğitim sistemi, yalnızca kendi özel gereksinimlerini karşılayanları, yani program üzerinde herkese eşit olarak çalışabilenleri ve dolayısıyla beklenen ilerlemeyi gösterebilenleri ele alır. Bunun sonucunda genellikle: özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar, sağlıklı yaşlılarından soyutlanır ve toplam eğitim sürecinden çıkarılır. Bunun ortadan kalkması, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların sosyalleşmesi kaynaştırma eğitim yoluyla olabilir ancak Rusya'nın kaynaştırma eğitimi henüz gelişiminin ilk aşamasındadır (Valeeva,2015).

Rusya'da ilk kaynaştırma eğitim kurumu 1991 yılında, Moskova Merkezi'nin inisiyatifiyle açılmıştır (Inclusive Education, 2013). 1992'de 11 bölgede engelli çocukların entegre eğitimi için pilot alanlar kurulmasıyla sonuçlanan "Engellilerin Entegrasyonu" projesi başlatılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin üniversite müfredatlarına "Özel (iyileştirici) pedagojinin temelleri" ve "Çocuklarının psikolojik özellikleri" konulu dersler eklenmiştir. Fakat uygulamalar pilot uygulamanın dışına çıkamamıştır (Valeeva,2015).

Rusya'da kaynaştırma eğitimin uygulanması, Rusya Federasyonu Anayasası, "Eğitim Üzerine Federal Yasa: Rusya Federasyonu'nda Engellilerin Sosyal Korunması Hakkında" Federal Yasa'ya uygun olarak yapılır. 2008'de Rusya, Birleşmiş Milletler'le engelli hakları için imzaladığı sözleşmeyle taraf devletlerin vatandaşlarının eğitim hakkını gerçekleştirmek için kaynaştırma eğitim sisteminin geliştirilmesini sağlayacağını kabul etmiştir (Valeeva,2015).

2010'da engelli çocuğun orta öğretim hakkını yasallaştıran ilk Rus şehri Moskova'dır. Moskova Şehir Duması "Moskova şehrinde engelli kişilerin eğitimi hakkında" (Moscow City Law,2010 No.16) yasını kabul etti. Yeni yasa, engelli kişilerin anayasal eğitim haklarının uygulanmasını ve gerekli koşulların yaratılmasını garanti etmekte, bireysel ihtiyaçlarına göre kaynaştırma eğitim, özel eğitim ve ev tabanlı

okullarda engelli kişilerin eğitim ve öğretiminin düzenlenmesi için prosedürü oluşturmaktadır. Buna ek olarak yeni yasa, engellilik dereceleri ne olursa olsun keşfedildikten sonra erken bakım ve psikolojik, tıbbi ve pedagojik düzeltme sisteminin kurulmasını öngörmektedir. Mevzuat, engelli çocukların eğitim kurumlarından kabulü, transferi ve işten çıkarılması, engelli kişilerin çalıştığı eğitim kurumlarının finansmanı ve engelli çocuklarla çalışan öğretmenler için sosyal destek önlemleri koymuştur (Moscow City Law, 2010). Moskova'da şu anda 1.500'den fazla okul vardır. Bunların yaklaşık 50'si kaynaştırma eğitim programını uygulamaktadır (Valeeva,2015).

Kaynaştırma eğitimin ülkemiz Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde uygulanmalarından yukarıda bahsedilmiştir. Uygulanan kaynaştırma eğitim başarısı bazı değişkenlere bağlıdır. Kuşkusuz öğretmenler kaynaştırma eğitimin başarı ile uygulamaya geçirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitim hakkında yeterlikleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri incelenmektedir. Kaynaştırma eğitimde öğretmenin öz-yeterliğinin önemi çeşitli çalışmalarda rapor edilmiştir (Malinen, Savolainen ve Xu 2012; Savolainen, Engelbrecht ve Malinen 2012). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin düşünceleriyle ilgili İstisnai Çocuklar Konseyi (The Council for Exceptional Children), öğretmen inançlarını başarılı kaynaştırma uygulamaları için temel ilke olarak belirtmiştir (Boyle ve Topping 2012). Ayrıca kişisel eğitimi olup kaynaştırma eğitimi hakkında yeterliğe sahip öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına dahil edilmeye daha olumlu baktıkları, gereklilikleri karşılama açısından kendinden emin bir duruş sergiledikleri görülmüştür (Avramidis, Bayliss ve Burden 2000). Literatür araştırmaları da göz önünde alınarak kaynaştırma eğitim başarısında öz-yeterlik kavramına ve kaynaştırma eğitimde öğretmen görüşüne ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmaya yer almaktadır.

2.1.7.Öz-yeterlik ve Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterliği

Öz-yeterlik kavramı ilk kez Bandura (1977) tarafından “Öz-yeterlik: Birleştirici Davranışsal Değişim Teorisine Doğru” makalesinde ortaya konulmuştur. Ona göre öz-yeterlik inancı, bireylerin çeşitli özel alanlarına dönük, performanslarıyla ilgili

çıkarımları şeklinde ifade edilmiştir (Bandura,2006a). Öz-yeterlilik dört ana kaynaktan inşa edilmiştir bu kaynaklar: kişisel deneyimler, kendine benzer insanların dolaylı deneyimleri, sosyal ikna ve somatik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1977; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Bu dört kaynaktan, kişisel deneyimler en güçlü kaynak olarak görülmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007).

Öz-yeterlilik, insanların kendi kendini geliştirme ve yaşam koşulları üzerinde bir miktar kontrol uygulayabileceğini iddia eden sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Kişilerin duygu, düşünce, motivasyon ve seçimleri etkilemektedir (Bandura, 2006b). Bu etkilerin bireylerin yaşamını, çalışma hayatlarını ve çalışmalarında elde ettikleri verimi değiştirebileceği söylenebilir. Araştırmaya konu olan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin sahip oldukları öz-yeterlilik inançları, öğrencilerinin başarılarını etkileme kapasitelerine olan inançlar şeklinde ifade edilmektedir. Yüksek öz-yeterlilik inancı, öğretmenlerin daha fazla çaba göstermesine yol açar ve bu da daha iyi performanslara göstermelerini sağlar ve yine daha yüksek öz-yeterlilik inançları oluşturmak için bilgi sağlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının gelişiminde en etkili olan şey öğretmenlik eğitimlerinde almış olduğu lisans dersleri ve öğretmenlik hayatında edinmiş tecrübelerdir (Nazıf Toy ve Duru, 2015).

Ashton ve Webb (1986) ve Gibson ve Dembo (1984) öğretmen öz-yeterlilik inancını, bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretmen yeterliği şeklinde ayırmış ve irdelemiştir: (akt. Nazıf Toy; Duru, 2015)

Genel öğretmen yeterliği: Öğrencinin öğrenmesine etkisine dönük inançları kapsar. İnanılan şey tüm değişkenlere bakmaksızın öğretimin öğrencileri etkilemesidir.

Kişisel öğretim yeterliği: Öğretmenlerin öğrencilere öğretme kapasiteleriyle alakalı inançlarıdır. Önemli olan çocuklarda pozitif olumlama meydana getirme ve kendi yeterlikleriyle ilgili inançları şeklinde ifade edilmiştir.

Kaynaştırma eğitim olan sınıflarda özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimlerini en verimli halde alabilmeleri, öğrencilerin birbiriyle etkileşimlerini gerçekleştirmedi, sınıf kabulünde bu yeterlilik çok önemli olmaktadır. Meijer ve Foster (1988), özel eğitim çerçevesinde öz yeterliği fazla

eğitimcilerin, özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri kontrole alma ve özel gereksinimli çocukları rehberlik ve danışmanlık servislerine kanalize etmek yerine çocukların eğitimsel ve diğer manadaki gereksinimlerini gidermede diğer eğitimcilere göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

2.1.8.Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşü

Chubon (1982) ile Combs ve Harper (1967) kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olumlu görüşte bulunup, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir görüş içinde olmalarının önemli olduğunu söylemişler (akt. Kargın,2004). Öğretmenlerin mesleğe ilişkin bakış açılarının, onların davranışlarına ve sınıftaki durumlarına yansiyarak öğrencilerinin kişilik geliştirmelerinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin sağlanmasında belirgin bir etken olduğu düşünülmektedir, bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu bir görüşte olması gerekmektedir (Semerci ve Semerci, 2004). McLeskey ve Waldron'da (2007) öğretmenlerin çocukların sınıfta öğrenmelerini ve gelişmelerini etkileyen en önemli faktör olduğunu ve öğretmenlerin görüş ve beklentilerinin çocukların akademik performansını etkilediğini belirtmiştir.

Kaynaştırma eğitiminde öğretmen özel gereksinimli öğrencileri destekleyecek ortamlar yaratmalıdır. Horne (1985) sınıf içinde normal ya da özel gereksinimli olan öğrencilerin değerli olduğu duygusu sınıftaki tüm öğrencilere hissettirilmelidir. Öğretmenin sınıfta kabul edici ve destekleyici bir tavır sergilemesi, çocuklarda güven duygusu oluşturacak ve ancak böylesi bir ortamda öğrenme isteği ortaya çıkacaktır (akt. Kargın, 2004; Brophy, Good ve Nedler, 1979). Yani denilebilir ki olumlu görüş sergilenen sınıfta farklılıklara saygı gösterip, genel kabul havası oluşturan bir öğretmen ile kaynaştırma eğitim başarıya ulaşacaktır. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ile eğitime dahil edilmesine yönelik olumlu öğretmen inancında ve görüşünde olan öğretmenlerin daha başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirdiği sonucuna ulaştıklarını diğer araştırmalarda bildirmiştir (Avramidis, Bayliss ve Burden 2000;

Campbell, Gilmore ve Cuskelly 2003; Odom, Vitztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson ve Horn 2004; Stella, Forlin ve Lan 2007).

Avramidis ve Norwich (2002), öğretmenlerin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimine yönelik görüşlerini etkileyen çeşitli faktörleri tanımladılar. Bunlar; (a) öğretmenle ilgili faktörler (örneğin cinsiyet, yaş, öğretim deneyimi, öğretilen sınıf düzeyi ve özel eğitimde eğitim), (b) çocukla ilgili faktörler (örneğin, çocukların sahip olduğu engelliliğin türü ve türü), ve (c) çevresel faktörlerdir(örneğin, malzemelerin bulunabilirliği ve kişisel destek). Sucuoğlu ve Kargın'a göre öğretmen görüşlerinin olumluya çevirebilmesi için öğretmene gereksinim duyduğu zaman verilmeli, eğitim, personel ve materyal desteğinin sağlanmalı ve sınıftaki özel öğrenci sayısının daha az tutulmasına gayret edilmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

2.1.9.Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Yeterliği ve Öğretmen Görüşü

Kaynaştırma programının başarılı yürütülmesi çeşitli değişkenlere bağlıdır. Bu değişkenlerden biri öğretmenlerdir. Sınıftaki tüm çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması, sürdürülmesi, özel gereksinimi olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Avcı,1998). Öğretmenlerin, mesleklerinde başarılı olma durumu çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu faktörler; okulda ona sunulan olanaklar, öğrencilerin, velilerin eğitime olan ilgisi, okuldaki destekleyici çalışma ortamı gibi öğretmen dışındaki faktörler ve öğretmenin mesleğe yönelik yeterlik algısı ve mesleğe bakış açısı gibi içsel faktörlerdir.

Öğretmen adayları ile yapılan bir araştırma; yeterliklerine ilişkin inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını, öğrencileri derse katma çabalarını ve tercih edecekleri yöntem ve stratejileri de etkilediğini göstermektedir. Ancak bir öğretmenin yeterlik inancı ve mesleğe ilişkin tutumu, sadece onun sınıf içi etkinliklerini değil, okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini de etkileyecektir. Bu nedenle mesleğe yönelik olumlu bir tutuma ve yüksek yeterlik inancına sahip olan bir öğretmenin, mesleğinde daha başarılı olacağı söylenebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer,2011). Bu konuda yapılan bir diğer araştırmada;

Avramidis, Bayliss ve Burden (2000) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yüksek öz yeterliğe sahip olmaları bu konuda bilinçlenmeleri ve farkındalıklarını artmasını ile sağlanır demiştir. Ve kaynaştırma eğitimine sahip öğretmen adaylarının kaynaştırma programa dâhil edilmeye ilişkin kendilerini daha yeterli hissettikleri ve kaynaştırma eğitime ilişkin daha olumlu bakış içerisinde olduklarını, Bireysel Eğitim Programları(BEP) gerekliliklerini karşılama aşamasında kendilerine daha güvenli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüş ve yeterlik düzeyleri incelenerek, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüş ve yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

2.2.İlgili Araştırmalar

Araştırmaya yönelik ilgili yayınlar incelenmiştir.

2.2.1.Yurt İçinde İlgili Araştırmalar

2.2.1.1.Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliklerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar

Öğretmen yeterlik algısı kaynaştırma uygulamalarında başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak kabul edilmiştir. Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterliği alanındaki yurt içi çalışmaları aşağıda özetlenmiştir;

1. Kaya (2005) “Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim okulları ve anaokullarında görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlik düzeylerinin ne olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla verilerin toplanması, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle 20 öğretmen seçilmiş ve araştırmada ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları özel eğitim dersi sayesinde özel gereksinimli çocukların gelişimlerini ve özelliklerini bildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada “yetersiz” bulmuşlardır. Öğretmenler kaynaştırmayla ilgili mevzuat eksikliklerinin olduğunu belirtirken, konu ile ilgili hizmet-içi eğitim seminerlerinin eksikliğinden bahsetmişler; ayrıca fiziki koşulların kaynaştırmaya uygun olmadığını da belirtmişlerdir.
2. Camadan (2012) “Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz-Yeterliklerinin Belirlenmesi” adlı araştırma yapmış olup araştırmasını 131 sınıf öğretmeni, 107 sınıf öğretmeni adayından oluşan toplam 238 kişi ile gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin daha yüksek

olduğu; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya yönelik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

3. Battal (2007), sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerinin tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma Uşak ilinde çalışan 285 sınıf öğretmeni ve 104 branş öğretmeni örneklemeyle gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilme oranları branş öğretmenlerinden yüksek bulunurken, dil problemi olan öğrencilere yardım edebilme yeterliğinde branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha yüksek oranda yeterlik göstermişlerdir. Yüksek zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırma sınıfına dahil edilmesi konusunda branş öğretmenlerinin büyük bir kısmı dahil edilmemeli derken, sınıf öğretmenlerinin %64'ü dahil edilmelidir demiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ihtiyaç sahibi çocukları anlama konusunda yeterli oldukları; branş öğretmenleri uygulama ve değerlendirmede kendilerini görselerde bazı ilkeleri bilmedikleri belirtmişlerdir.
4. Babaoğlan ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve donanım açısından yeterliği konusunda 40 adet ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırmayla alakalı eğitim almadığı ve kendilerini kaynaştırma eğitime ilişkin yeterli görmedikleri anlaşılmıştır.
5. Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) araştırmalarında örneklem olarak Konya İl Merkezi'nde çalışan öğretmenlerle, Mesleki Eğitim Fakültesi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarını seçmişlerdir. Örneklem grunundan elde edilen bulgulara göre, kaynaştırmaya yönelik algı ve öz-yeterlikler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6. Toy ve Duru (2016), “Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptamak ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek” amacıyla 340 öğretmenin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği öte yandan öğrenim durumu, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

2.2.1.2. Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşlerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar

Kaynaştırma eğitimde öğretmenlerin görüşlerine ilişkin yurt içi çalışmaları aşağıda özetlenmiştir;

1. Şahbaz ve Kalay (2010) okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin tespiti için 2008-2009 öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesinde eğitim gören 265 öğretmen adayına görüşler ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının görüşleri olumsuz olup, cinsiyet, mezun olduğu lise ve üniversitede eğitim gördükleri sınıf değişkeninde anlamlı bir fark ortaya koymamıştır.
2. Altun ve Gülben (2009)’da okul öncesinde özel gereksinim duyan çocuklarla çalışan 10 okul öncesi öğretmeni ile kaynaştırma öğrencilerinin tespitleri, kaynaştırma uygulama yöntemleri ve uygulamada yaşanan sorunları öğretmen görüşleri açısından değerlendirmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu sebeple özel gereksinimli çocukların eğitimlerini destekleme açısından yetersiz kaldıkları

yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bilgi eksiğinin ortadan kalkması için hizmet içi eğitim önerileri verilmiştir.

3. Gök ve Erbaş (2011) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri belirlemişlerdir. 10 okul öncesi öğretmen ile yürütülen çalışma Nevşehir İl Merkezi'ndeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin gerekliliği konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak, öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda az bilgi sahibi oldukları için kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kaldıklarını ve sınıflarında sorunlar yaşandığını bildirmişlerdir. Araştırmaların sonuçlarında ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun, görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını ifade ettiklerine de yer verilmiştir.
4. Cankaya ve Korkmaz'ın (2012), Konya il ve ilçelerindeki 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirdiği çalışmalarına, ilköğretim okullarında görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 200 sınıf öğretmeni katılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirme ölçeği kullanılan araştırmada; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu, kaynaştırma uygulamalarının da ilişkili kişilere olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının konuyla ilgili herhangi bir eğitim almamalarına rağmen konuyla ilgili yeterli teorik ve uygulamaya yarayan bilgilere sahip oldukları görülmektedir.
5. Zeybek (2015), 2011-2012 eğitim öğretim yılında Eskişehir İli Tepebaşı İlçesi'nde kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki İngilizce

Öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın amacı, ilköğretim İngilizce Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. 25 İngilizce Öğretmeni ile görüşülmüş olup özellikle kaynaştırma eğitimi ile ilgili eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler okulların yetersiz fiziki koşulları, kalabalık sınıf mevcutları, zaman ve materyal eksiliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

6. Yılmaz ve Batu (2016) 'da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki görüşlerini, kaynaştırma uygulamasının yasal düzenlemelerini ve bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hakkında düşüncelerini yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Eskişehir'deki bir okulun 17 gönüllü öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmeni, İngilizce öğretmeni, rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni branşlarındandır. Görüşme verilerinin sonuçlarına bakıldığında öğretmenler genel olarak sınıf mevcudunun özel olarak ayarlanmamasından yakınmışlardır. Kaynaştırma süreci içindeki kişilerin yetersiz bilgilendirildiğini ve velilerin özel durum kabulünün gerçekleşmediğini, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı ön yargılı bir tutum sergilediklerini düşünmektedirler. BEP ile ilgili öğretmenlerin genel bilgilere sahip olduğu, öğretmenlerin süreç içerisinde sorumluluklarını yerine getirip rehberlik servisi ile iş birliği içinde olduklarını, okul idarecilerinin de desteğinin alındığı sonuçları elde edilmiştir. Araştırma önerilerinde sınıf mevcudunun azaltılması, uygulama içindeki bireylerin bilgilendirilmesi, destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması yer almaktadır.

7. Koçyiğit (2015) araştırmasında, ana sınıflarında kaynaştırma uygulamasına ilişkin ebeveyn, rehber öğretmen ve ana sınıfı öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm yollarını onların görüşleri ile elde etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini; 11 özel gereksinimli öğrenci velisi, 11 normal gelişim gösteren

öğrenci velisi, 11 okul rehber öğretmeni ve 11 tane ilkokullara bağlı ana sınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilmiş olup sonuçlara göre uygulamalarda yaşanan sorunların ebeveyn, rehber öğretmen, öğretmen ve eğitim ortamı kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Sorunların çözümüne yönelik iş birliğini sağlayabilmek adına öğretmenlerin toplantılar yaptığı, rehber öğretmenlerin seminerler ile uygulama içindeki kişileri bilgilendirdikleri belirtilmiştir. Öğrenci velilerinin yaşadıkları sorunları çözmek amacıyla öğretmenlerin, okul yöneticisi ve uzman doktorların yardımını talep ettikleri belirtilmiştir. Son olarak da tüm katılımcılar özel eğitim uzmanlarının desteğini görmek istediklerini söylemişlerdir.

8. Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin gözünden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamasında aksayan yönlerin tespitini ve uygulamanın başarı değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmaya 16 farklı ilden 23 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerin özel gereksinimleri birbirinden farklılaşan öğrencileri bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede elde edilen veriler sonucunda sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin uygulama ile büyük bir gelişme gösterdiğini söylemektedirler. Sınıf öğretmenleri görüşmelerde diğer öğretmen arkadaşlarından destek gördüklerini, onlarla fikir alışverişinde bulduklarını fakat bu desteği idareden ve rehber öğretmenlerden göremediklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamasında çocuğu olan velilerin genellikle ilgisiz olduklarını ve öğrencinin durumlarını reddeden bir psikolojide olup öğretmenleri süreçte yalnız bıraktıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı bu aksaklıkların uygulamaya bakışı olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

2.2.1.3. Kaynaştırma Eğitiminde Yeterlik ve Görüşlerin İlişisini Belirlemeye Yönelik Araştırmalar

Kaynaştırma eğitimde öğretmenlerin yeterlik algısı ile kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ilişkili olduğu düşünülmüş ve bununla ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında bu görüş üzerine yapılan araştırmaların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

1. Orel, Zerey ve Töret (2004), kaynaştırma programlarının başarısında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bakış açılarının etkili olduğunu ifade etmişler, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya bakış açılarının olumsuz olduğunu ve kaynaştırma konusundaki bilgilendirmenin görüşü olumlu anlamda değiştirdiği sonucuna varmışlardır. Yapılan çeşitli analizlerden de kaynaştırma dersi almanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik düşünceleri üzerinde pozitif manada değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Temel (2000) , anaokulu öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini olarak 118 öğretmenden veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda özel eğitim dersi gören ve görmeyen öğretmenler arasında kabul ve genel görüşte önemli farklılıklar bulunmadığı ancak uygulama yönünden uyum sürecinde yeterliklerini farklı algıladıkları tespit edilmiştir. Engelli öğrenciler ile çalışmış olan öğretmenlerin çalışmayanlara göre kendilerini daha yeterli gördükleri, kendilerini kaynaştırma yönünden daha yeterli aldıkları sonuçlarına varılmıştır.

2.2.2.Yurt Dışında İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliklerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterliği alanındaki yurt dışı çalışmaları aşağıda özetlenmiştir;

1. Chao, Forlin ve Chuen Ho (2016)’da“Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong” adlı çalışmalarında

kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin öz-yeterliğinin hizmet içi eğitim ile nasıl değiştiğini araştırmışlardır. Görev yapmakta olan 417 öğretmen Hong Kong’da 1 haftalık temel öğretmen eğitim kursuna katılmışlardır. Eğitim öncesi ve sonrası kursa katılanlar öğretmenlere Kaynaştırma Uygulamaları için Öğretmen Etkinliği Ölçeği uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin en iyi yordayıcıları olarak; özel eğitim ihtiyaçları (SEN) olan öğrencilere öğretme konusunda güven ve kaynaştırma uygulama hakkında mevzuat ve politika bilgisi belirtilmiştir. Odak grubun verileri incelendiğinde; eğitim kursunun özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere karşı öz-yeterlik yönünden oldukça faydalı olduğunu hatta öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında okul ortamı ve müfredat adaptasyonunu arttırdığı görülmüştür. Sonuç olarak Hong Kong’da hizmet içi eğitimler, kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterliği arttırmak için uygun araç olarak görülmektedir.

2. Keppens, Consuegra ve Vanderlinde (2019) ‘‘Exploring student teachers’ professional vision of inclusive classrooms in primary education’’ adlı araştırmalarında öğrenci popülasyonundaki çeşitliliğin artmasının öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde zorluklar yarattığı düşünülerek, adayları öğretmenliğe hazırlama ve kaynaştırma eğitime yönelik mesleki vizyonunu belirlemeye yönelik çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada mesleki vizyon, iki boyut altında araştırılmış olup bunlar, öğretmen öğrenci etkileşimleri (teacher-student interactions–TSI) ve farklılaştırılmış öğretimdir (differentiated instruction–DI). Öğretmen adaylarının mesleki vizyonu kaynaştırma uygulamasındaki uygulama çeşitliği ve öz-yeterlik inancı ile incelenmiştir. Veriler Flemish İlköğretim Öğretmenleri Eğitim Kurumu’ndaki 1397 öğretmen adayından, video tabanlı ölçekler ve anketlerle elde edilmiştir. Bulgular sonucunda mesleki vizyon profilleri öz-yeterlik ile açıklanmıştır. Analiz sonucunda öğretmen öğrenci etkileşimleri (TSI) ve farklılaştırılmış öğretim (DI) hakkında kaynaştırma öğrencilerini fark etme ve muhakeme etme konusunda yeterli öğretmen adaylarının yetişmediği sonucuna varılmıştır. Öğretmen

adaylarının eğitim programlarında, kaynaştırma eğitimine daha geniş yer verilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

3. Kiel, Braun, Muckenthaler, Heimlich ve Weiss (2019)'da ‘‘ Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?’’ adlı araştırmalarında Almanya’da kaynaştırma eğitim uygulamasındaki öğretmenlerin öz-yeterlikleri inceleme çalışması yapmışlardır. Araştırmaya ilk ve orta dereceli 49 kaynaştırma okullundan 471 öğretmen katılmıştır. Öz-yeterlik ölçeği 3 alt boyutludur. Bu alt boyutlar; kaynaştırma müfredatı geliştirme, kaynaştırma sınıf yönetimi ve kaynaştırma sınıfta iş birliğidir. Uygulanan ölçekle dört öğretmen grubu tespit edilmiştir. Öz-yeterliliği en olumlu olan öğretmenler, engelli öğrencilerin sınıfa dahil edilmesine en çok katkıda bulunurken; öz-yeterliliği düşük öğretmenler, daha az katkıda bulunmuştur.

2.2.2.2. Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşlerin Belirlenmesine Yönelik Araştırmalar

1. Nwoko, Crowe, Malau-Aduli ve Malau-Aduli (2019) ‘‘Exploring private school teachers’ perspectives on inclusive education: a case study’’ adlı çalışmalarında, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akranlarıyla eğitilmesi gerektiği yönünde uluslararası kabul gören akımın uygulanmasına yönelik özel okul öğretmenlerinin görüşlerini içermektedir. Görüşler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve tanılayıcı niteliksel çalışmalar kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcıları Avusturalya’da bir özel okulda yer alan beş ana sınıf öğretmeni, üç destek öğretmen, iki öğretmen yardımcısı ve dört kaynaştırma sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğu, öğretime başlamadan önce resmi kaynaştırma uygulama eğitimi almadıklarını sadece deneyimleri ile edindiği bilgi ve becerilerle ders işlemekte olduklarını, idari destek, düzenli hizmet içi eğitim yönünde eksiklikler yaşadıklarını ve tanı koyulmamış öğrencilerin eğitim önünde engel olduklarını belirtmişlerdir.

2. Coutsocostas ve Alborz (2010)'da ‘‘Greek mainstream secondary school teachers’ perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school’’ adlı araştırmalarında Yunanistan’da kaynaştırma eğitim ğrencilerinin ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okulda veya sınıfta bulunmasına yönelik ortaokul ğretmen algılarını incelemişlerdir. Yunanistan’da kaynaştırma okullarında çalışan 138 ortaokul ğretmeni örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları katılımcıların %47,5’inin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimle dâhil edilmesine karşı olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken bu öğrencilere karşı görüşlerini etkileyen üç Şey olduğu düşünülmektedir. Bunlar; yaş, mesleki deneyim ve özel eğitimidir. Bu üç değişkenin yanında algılanan ğretmen yeterlik duygusunun ve öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kaynaştırma eğitime dâhil edilmesine görüşü olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

3. Aldabas (2019)'da ‘‘Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers’ perspectives’’ adlı çalışmasında özel eğitim ğretmenlerinin destekleyici ve alternatif iletişimi (AAC), kaynaştırma eğitimde çoklu engelli öğrencilerle kullanırken karşılaştıkları engeller ve kolaylaştırıcılar hakkında bakış açıları araştırılmıştır. Araştırma Suudi Arabistan’ın Riyad Şehrinde bulunan 172 öğretmenle yapılmıştır. Bulgulara göre kadın öğretmenler bilgi ve beceri eksikliğin farkında olma yönünde erkek öğretmenlere göre daha çok farkındalık sahibidirler. Ayrıca araştırmada deneyim ile engellerin ciddiyetinin tanınması arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak katılımcılar kolaylaştırıcıların, destekleyici ve alternatif iletişim (AAC) kullanımına ne sağladığı konusunda olumlu ve güçlü bir anlaşmaya vardıklarını ifade etmişlerdir.

4. Rodriguez (2019)'da ‘‘Perceptions and practices of U.S. pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms’’ adlı çalışmasında ABD’ de sosyal bilgiler ğretimi ğretmen adaylarının kaynaştırma sınıflarındaki ğretim uygulama algıları incelenmiştir. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ortamlarda ğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri sınıfa dâhil etmelerini, özel eğitimcilerin içerik tabanlı eğitim tasarısını uygulamalarına ve algılarına ilişkin görüşlerini belirlemek için 179 ğretmen adayına anket uygulanmıştır. Bulgulara göre ğretmen adayları etkili ğretim uygulamaları konusunda eksik görülmüş olup, kaynaştırma sınıflarında sosyal bilgiler öğretme becerilerine genel bir güven eksikliği içinde oldukları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle ğretmen adaylarına kaynaştırma konusunda ortak planlama ve işbirliği fırsatı veren kurslar almaları önerilmiştir.

5. Saloviita (2020) ‘‘Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland’’ adlı araştırmasında Finlandiya’daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açıları incelemiştir. E-posta anketine toplam 1764 Fin ilkokul ğretmeni katılmış olup katılımcıların 824’ü sınıf ğretmeni, 575’i ders ğretmeni ve 365’i özel eğitim öğretmenidir. Anket sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenleri ortalamanın altında görüş belirtirken, branş öğretmenleri nötr görüş belirtmiş, özel eğitim öğretmenleri ise ortalamanın üzerinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kaynaştırma eğitim olması gerektiğini söylerken bir azınlık, öğrencilerin özel bir eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle en iyi sonucun elde edildiğine inanmaktadır. Son olarak kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden; genç öğretmenler yaşlı öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulunmuşlardır.

2.2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminde Yeterlik ve Görüşlerin İlişkisini Belirlemeye Yönelik Araştırmalar

1. Li ve Cheung (2019)'da “ Pre-service Teachers’ Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının Hong Kong'da kaynaştırma eğitimin uygulanmasında öz-yeterlik düzeylerini, kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini ve bu ikisinin arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma çevrim içi anket doldurma ile gerçekleştirilmiş olup ankete bir devlet üniversitesinden toplam 94 Çinli öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik düşüncelerinin, ebeveynler ve profesyoneller ile iş birliği yapma konusundaki öz-yeterlikleriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmış olup öğretmen görüşünü etkileyen kaynaştırma eğitim uygulanmasında ve öğrencilerin davranışlarının yönetilmesinde en baskın değişken öz-yeterlik olarak bulunmuştur.
2. Kuyini, Desai ve Sharma (2018)'de “Teachers’ self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghan” adlı çalışmalarında Gana'daki öğretmenlerin öz-yeterliklerini, kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini ve endişelerini araştırmışlardır. Dört bölümlü bir anket iki bölgedeki 134 ilkökul öğretmenine uygulanmıştır. Sonuçlara göre değişkenler arasında bir ilişki tespit edilemese de öğretmenlerin kaynaştırma eğitime bakış açısı olumsuz bulunmuş ve öz-yeterlik düzeyleri de orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Opoku, Cuskelly, Rayner ve Pedersen (2020)'de “ The Impact of Teacher Attributes on Intentions to Practice Inclusive Education in Secondary Schools in Ghana” adlı çalışmalarında Gana'daki ortaokullardaki öğretmen özelliklerinin kaynaştırma uygulamasına etkisini araştırılmışlardır. Gana'nın bir bölgesindeki beş ilçeden 457 öğretmene anketler uygulanmıştır. Sonuçlara göre özel eğitim okuldaki öğretmenlerin daha olumlu bir bakış açısı sergilediği görülmüştür.

Ayrıca özel eğitim okulu öğretmenlerinin daha fazla destek aldıkları, öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu ve engelli çocukları devlet okullarındaki öğretmenlere göre sınıflarına dahil etmeye daha istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

4. Ismailos, Gallagher, Bennett ve Li (2019)'da “ Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education” adlı çalışmalarında Kanada'da öğretmen adayları ile görevde yer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin bakış açılarının ve öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılmasını yapmışlardır. Araştırmaya 1572 öğretmen adayı, 739 öğretmen katılmıştır. Sonuçlara göre, ilköğretim öğretmenleri ve kadın öğretmen adaylar engelli öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma ve onları destekleme konusunda daha fazla güven duymaktadır. Erkek öğretmen adayları sınıfta davranışları yönetme konusunda kadınlardan daha yüksek öz-yeterliğe sahiptir. Öğretmen adayları ve öğretmenler karşılaştırıldığında, öğretmenler öğrenci merkezli bir sınıfı tercih etmiş ve öğrencilere barınma olanağı sağlama konusunda daha fazla güven duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan iki grup da kaynaştırma uygulamasının başında olduğundan sonuçlara etki edeceği düşünülen deneyimin etkisi incelenememiş olup deneyimin kaynaştırmaya ilişkin görüşü ve öz-yeterliği etkileyebileceği belirtilmiştir.

5. Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen. (2012)'de “Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education” adlı makalelerinde Güney Afrika ve Finlandiya'da öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına bakış açıları ve öz-yeterliklerinin karşılaştırmalı bir çalışması yer almaktadır. Araştırmaya 319 Güney Afrikalı ve 822 Fin ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Bulgular öğretmenlerin kaynaştırma eğitim hakkındaki duygularını, görüşlerini ve endişelerini ölçen bir ölçek ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında öz-yeterliklerini ölçen bir anket ile elde edilmiştir. Karşılaştırmalı bir analiz, her iki

ülkede de engellilere yönelik genel olumlu duygular olmasına rağmen, öğretmenlerin engelli çocukları sınıflarına dâhil etmenin sonuçları hakkında birçok endişesi olduğunu göstermiştir. . İki ülkede de öz-yeterlik, özellikle iş birliği ve engelli öğrencinin dâhil edilmesine yönelik bakış açılarıyla ilişkili bulunmuştur.

6. Forlin, Sharma ve Loreman (2013), Hong Kong'daki devlet okullarındaki öğretmenlerin, çeşitli yeteneklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama kapasitelerini artırmak için profesyonel bir öğrenme kursuna katılmaları istenmiştir. Bu araştırmada bu kursa katılan öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet sonrası anketler uygulanarak kaynaştırma uygulamasının öğretim etkinliğini incelenmiştir. Sonuçlara göre, kurs ile mevzuat ve politika bilgisinin artması kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik duygusunu olumlu etkilemektedir. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin geniş bağlamda kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi edinmesini sağlayıp, öğretmenleri öğrencilerine asgari düzeyde kaynaştırma öğretim becerileri kazandırmak yerine daha fazla beceri kazandırmaya istekli hale getirdiği tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerinin yanıtlarına ulaşmaya yönelik verilerin elde edilme sürecine, bu süreç içerisinde kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel türde araştırma yöntemlerinden Karasar'ın (2005) günümüzde veya geçmişte var olan durumu betimlemeyi amaçlayan yaklaşım olarak tanımladığı tarama yöntemi kullanılmıştır. King ve He (2005) betimsel tarama yöntemini, araştırma alanıyla ilgili durum ve araştırma bulgularından elde edilen bulgulardan duruma uygun bilgiler elde edilme yöntemi olarak tanımlamışlardır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini; Balıkesir Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 4. sınıfta (son eğitim öğretim dönemi) bulunan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Örnekleme seçiminde; amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı örneklemini, araştırma problemine yönelik en kolay yanıt alacağına inandığı kişilerden oluşturmaktadır (Altunışık, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim yılı Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinden Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi almış olan ve kaynaştırma eğitimi hakkında en azından fikir sahibi olan;

- Sınıf Öğretmenliği,
- Okul Öncesi Öğretmenliği,
- Fen Bilgisi Öğretmenliği,
- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği,
- İlköğretim Matematik Öğretmenliği,
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği,
- İngilizce Öğretmenliği ve

- o Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ile evrenin tümüne ulaşmak amaçlanmıştır.

Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

| Cinsiyet | N | % |
|---------------|------------|-------------|
| Kadın | 281 | 74% |
| Erkek | 98 | 26% |
| Toplam | 379 | 100% |

Tablo 1’de öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde örneklem grubunun %74’ünün kadın öğretmen adaylarından, % 26’sının ise erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

| Yaş | N | % |
|---------------|------------|-------------|
| 20-24 | 342 | 90% |
| +24 | 37 | 10% |
| Toplam | 379 | 100% |

Tablo 2’de öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımı incelendiğinde örneklem grubunun % 90’ının 20-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından, %10’unun 24 yaş üstü öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı Tablo 3'te bulunmaktadır.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı

| Öğrenim Gördüğü Bölümler | n | % |
|--------------------------|------------|-------------|
| Sınıf Öğretmenliği | 51 | 13% |
| Okul Öncesi Öğr. | 81 | 21% |
| Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 9% |
| Bil. ve Öğrt. Tek. Öğr. | 28 | 7% |
| İlk. Mat. Öğr. | 58 | 15% |
| Sosyal Bil. Öğr. | 53 | 14% |
| İngilizce Öğr. | 48 | 13% |
| PDR | 25 | 7% |
| Toplam | 379 | 100% |

Tablo 3'e öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı incelendiğinde %13'ünün Sınıf Öğretmenliği, %21'inin Okul Öncesi Öğretmenliği, %9'unun Fen Bilimleri Öğretmenliği, %7'sinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, %15'inin İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %14'ünün Sosyal Bilimler Öğretmenliği, %13'ünün İngilizce Öğretmenliği, %7'sinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölüm öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre dağılımı Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılımı

| Kaynaştırma Eğitimi Bilgisi | n | % |
|-----------------------------|------------|-------------|
| Evet | 215 | 57% |
| Hayır | 164 | 43% |
| Toplam | 379 | 100% |

Tablo 4'te öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde, örneklem grubunun %57'si kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünürken %43'ü yeterli bilgi sahibi olmadığını düşünmektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre dağılımı Tablo 5'te bulunmaktadır.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Ailelerinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Dağılımı

| Ailede var olma durumu | N | % |
|-------------------------------|------------|-------------|
| Evet | 70 | 18% |
| Hayır | 309 | 82% |
| Toplam | 379 | 100% |

Tablo 5'te öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre incelendiğinde örneklemin %18'inin ailesinde özel gereksinimli birey bulunduğu, %82'sinin ailesinde özel gereksinimli bireyin yer almadığı sonucuna varılmıştır.

Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinme isteğine göre dağılımı Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeni Bilgiler Edinme İsteğine Göre Dağılımı

| Kaynaştırma Eğitimi Bilgisi | n | % |
|------------------------------------|------------|-------------|
| Evet | 356 | 94% |
| Hayır | 23 | 6% |
| Toplam | 379 | 100% |

Tablo 6’da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinme isteğine göre örneklem grubu incelendiğinde %94’ünün yeni bilgilere açık olduğu, %6’sının yeni bilgiler edinmek istemediği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına yönelik veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği (KUÖYÖ)” ve “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılanlarla ilgili kişisel bilgileri kapsayan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda örneklemde bulunanların yaşına, cinsiyetine, öğrenim gördükleri bölümlerine, kaynaştırma eğitiminde bilgi sahibi olma durumlarına, ailelerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan birey olup olmadığına ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinme isteklerine yönelik bilgiler bulunmaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek-2’de yer almaktadır.

3.3.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik düzeylerini incelemeye yönelik verilerin toplanması amacıyla; UmeshSharma, Tim Loreman ve ChrisForlin (2011) tarafından geliştirilen, Adem Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup 6’lı Likert tipindedir.

Ölçeğe uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) sonucunda ölçeğin 3 boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin birinci boyutu “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği”, ikinci boyutu “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği”, üçüncü ve son boyutu “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf

Yönetimi Yeterliği” boyutudur. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur.

Ölçekte bulunan alt boyutlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutlar

| Alt Boyut | İlgili Maddeler |
|--|------------------------|
| “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği | 14,6,10,18,5,15 |
| “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği | 9,12,3,16,4,13 |
| “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği | 8,2,11,1,17,7 |

Yapılan bu çalışmada ise Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin güvenilirliği 0,897 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği Ek-3’te yer almaktadır.

3.3.3. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ait verilerin toplanması için orijinali Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe ‘ye uyarlama çalışması yapılan Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Ölçek 20 maddeden oluşmakta olup 5’li Likert tipindedir. “5” Tümüyle Katılıyorum, “4” Katılıyorum, “3” Kararsızım, “2” Katılmıyorum, “1” Kesinlikle Katılmıyorum. Ölçekte 10 olumsuz madde bulunmaktadır. Bu ters maddeler; 2., 4., 5., 7., 8., 10., 11., 14., 18., 19. maddeleridir. Bu maddeler tersten puanlanmaktadır (Kesinlikle katılmıyorum “5”, Katılmıyorum “4”, Kararsızım “3”, Katılıyorum “2”, Tümüyle katılıyorum “1”). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 100, minimum puan 20’dir.

Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular sonucunda 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin birinci boyutu Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, ölçeğin ikinci boyutu Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler, ölçeğin üçüncü boyutu Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, ölçeğin dördüncü alt boyutu Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler, ölçeğin beşinci alt boyutunun Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler olarak belirlenmiştir. Türkçe 'ye uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha testinde iç tutarlılık değeri 0,80 olarak bulunmuştur.

Ölçekte bulunan alt boyutlara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşler Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutlar

| Alt Boyut | İlgili Maddeler |
|---|----------------------------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | 4, 5, 7, 8, 12, 14, 18, 19 |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliliğine İlişkin Görüşler | 9, 15, 17 |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | 2, 3, 13, 16, 20 |
| Engelli Öğrencinin Yeterliliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | 1 ve 6 |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | 10 ve 11 |

Yapılan bu araştırmada ise Kaynaştırma İlişkin Görüşler Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach Alpha analizi ile ölçülmüştür. İç tutarlık anlamında güvenilirliği 0,862 olarak bulunmuştur. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği Ek-4’de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Gerekli veriler 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde eğitim-öğretimlerine devam eden 4. sınıf öğretmen

adaylarına Kişisel Bilgi Formu, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeği uygulanarak toplanmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan bölüm öğrencilerine ulaşabilmek adına ilgili bölümlerin ders programına bakılmış ve uygun olunan saatlerde ders veren öğretim üyelerinden derslerinin bir kısmında ölçekleri uygulama izni alınarak veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler Statistical Package for Social Science (SPSS) 21 istatistiksel veri analiz paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Normallik varsayımlarına dayalı ANOVA, t-Testi, regresyon analizi gibi tek değişkenli test tekniklerinin kullanılabilmesi için normallik varsayımının sağlanması bir ön koşuldur (Mertler ve Vannatta, 2005).

Bu araştırmada da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ait veriler incelenirken kullanılacak test tekniğine karar verilmesi amacıyla normallik testi uygulanmıştır.

Normallik test uygulaması ile elde edilen ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Normallik Test Sonuçları

| | n | \bar{x} | Ss | Mod | Medyan | Çarpıklık | Basıklık |
|---|-----|-----------|-------|-----|--------|-----------|----------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | 379 | 29,43 | 3,131 | 27 | 29 | 0,048 | -0,441 |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | 379 | 9,53 | 1,468 | 10 | 10 | -0,05 | -0,021 |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | 379 | 20,54 | 2,17 | 19 | 21 | -0,057 | -0,618 |

| | | | | | | | |
|--|-----|-------|-------|----|----|--------|--------|
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | 379 | 7,62 | 1,041 | 8 | 8 | -0,103 | -0,014 |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | 379 | 8,77 | 1,069 | 8 | 9 | -0,285 | -0,9 |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | 379 | 75,88 | 7,199 | 70 | 76 | -0,025 | -0,711 |
| Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği | 379 | 29,42 | 3,386 | 29 | 29 | -0,19 | 0,108 |
| Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği | 379 | 29,48 | 3,448 | 29 | 29 | -0,49 | 0,727 |
| Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği | 379 | 28,64 | 3,621 | 30 | 29 | -0,33 | 0,399 |
| Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik | 379 | 87,55 | 9,109 | 88 | 88 | -0,259 | 0,55 |

Tabachnick and Fidell (2013)'e göre, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 aralığında kalması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Yukarıda ki verilerin analizine bakıldığında veriler normal dağılım gösterdiğinden; verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde” değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini saptamak için uygulanan “Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen Yeterliği Ölçeği” 6’lı likert tipindedir. Ölçek maddeleri 1 ile 6 arasında puanlanırken, bir maddeden alınacak en yüksek puan 6 iken en düşük puan 1’dir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 108, minimum puan ise 18’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu vermektedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri, altılı likert türüne göre verilen yanıtların ortalamalarına bakılarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına ait ortalamalar 6,00-4,34 aralığında yüksek, 4,33-2,67 aralığında orta ve 2,66-1,00 aralığında düşük yeterlik düzeyinde şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik uygulanan ‘‘Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşler Ölçeği’’ 5’li likert tipindedir. Puan yükseldikçe kaynaştırma eğitime ilişkin görüş olumlu olmaktadır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş düzeylerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında ölçeklerde kullanılan beşli likert derecelendirmeye uygun olarak 5,00-4,21; 4,20-3,41; 3,40-2,61; 2,60-1,81 ve 1,80-1,00 aralıkları kullanılmıştır. Buna göre 5,00-3,41 aralığı olumlu, 3,40-2,61 aralığı kararsız, 2,66-1,00 aralığı olumsuz görüş düzeyi olarak yorumlanmıştır.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmanın problem ve alt problemlerinin çözümüne yönelik veri analizlerine yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolandırılmış ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. 1., 2., 3., ve 4. Alt problemin çözümlenmesinde t-Testi ve Anova analiz yöntemi kullanırken, 5. Alt problemin çözümlenmesinde Korelasyon Analizi, 6.alt problemin çözümlenmesinde ise Regresyon Analizi kullanılmıştır.

4.1. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterliği

Öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında yeterlik ölçeğinde; Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutları ile Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik düzeylerini saptayabilmek için veri çözümlemesi yapılmıştır. Elde edilen veri çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puan hesaplaması bulunmaktadır. İlgili istatistikler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| | N | \bar{x} | Ss | Min. | Max. |
|---|-----|-----------|-------|------|------|
| Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği | 379 | 29,42 | 3,386 | 18 | 36 |
| Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği | 379 | 29,48 | 3,448 | 16 | 36 |
| Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği | 379 | 28,64 | 3,621 | 17 | 36 |
| Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik | 379 | 87,55 | 9,109 | 55 | 108 |

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği” puan ortalaması 29.42, “Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği” puan

ortalaması 29.48, ‘‘Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği’’ puan ortalaması 28,64, ‘‘Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik’’ puan ortalaması 108 puan üzerinden 87,55 olarak tespit edilmiştir. Bu elde edilen puanlara altılı likert ölçek ile ulaşılmıştır. Elde edilen puanların alt boyut madde sayısına bölümünden elde edilen ortalamalara baktığımızda tüm alt boyutların ve genel yeterlik’in 6.00-4.34 aralığında yer alıp yüksek düzeyde yeterlikte olduğu görölmektedir.

Araştırmanın 2. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin olarak elde edilen sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|-------|-----|-----------|------|--------------|-------|---------------|
| Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği | Kadın | 281 | 29,70 | 3,36 | ,20 | 2,74 | 0,006* |
| | Erkek | 98 | 28,62 | 3,33 | ,33 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği | Kadın | 281 | 29,80 | 3,44 | ,20 | 3,10 | 0,002* |
| | Erkek | 98 | 28,56 | 3,30 | ,33 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği | Kadın | 281 | 28,41 | 3,66 | ,21 | -2,12 | 0,035* |
| | Erkek | 98 | 29,31 | 3,42 | ,34 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik | Kadın | 281 | 87,92 | 9,31 | ,55 | 1,33 | 0,182 |
| | Erkek | 98 | 86,49 | 8,43 | ,85 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanlarının 29,70; erkek öğretmen adaylarının 28,62 olduğu tespit edilmiştir. Her iki puanın da yüksek yeterlik seviyesinde olduğu görölmektedir. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği alt boyutunda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ölçek puanları arasında kadınların lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=2,74$; $p=0.006 < 0.05$).

Araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterlik puanlarının 29,80; erkek öğretmen adaylarının 28,56 olduğu tespit

edilmiştir. Her iki puanın da yüksek yeterlik seviyesinde olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği alt boyutunda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ölçek puanları arasında kadınların lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=3,10$; $p=0.002 < 0.05$).

Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları 29,31; kadın öğretmen adaylarının 28,41 olduğu tespit edilmiştir. Her iki puanın da yüksek yeterlik seviyesinde olduğu görülmektedir. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutunda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ölçek puanları arasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=-2,12$; $p=0.035 < 0.05$).

Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ölçek puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p=0.182 > 0.05$).

Araştırmanın 2. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Yeterlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|-------|-----|-----------|------|--------------|-------|---------------|
| Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği | 20-24 | 342 | 29,53 | 3,34 | ,18 | 1,780 | 0,076 |
| | +24 | 37 | 28,49 | 3,67 | ,60 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği | 20-24 | 342 | 29,52 | 3,51 | ,19 | ,695 | 0,406 |
| | +24 | 37 | 29,11 | 2,78 | ,45 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği | 20-24 | 342 | 28,70 | 3,63 | ,19 | ,895 | 0,372 |
| | +24 | 37 | 28,14 | 3,48 | ,57 | | |
| Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik. | 20-24 | 342 | 87,75 | 9,13 | ,49 | 1,280 | 0,201 |
| | +24 | 37 | 85,73 | 8,76 | 1,44 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutunda ve Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir($p>0,05$).

Araştırmanın 2. alt problemine yönelik verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Yeterlik Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | | Grup | n | \bar{x} | Ss | Mean Square | F | Önem Denetimi |
|---|---|------------------------|----|-----------|-------|------------------|-------|---------------|
| Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği | 1 | Sınıf Öğretmenliği | 51 | 29,25 | 2,841 | 23,227 11,240 | 2,066 | 0,046* |
| | 2 | Okul Öncesi Öğr. | 81 | 30,27 | 2,954 | | | |
| | 3 | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 29,83 | 4,084 | | | |
| | 4 | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 27,93 | 2,775 | | | |
| | 5 | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 28,91 | 3,022 | | | |
| | 6 | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 29,70 | 3,906 | | | |
| | 7 | İngilizce Öğr. | 48 | 29,48 | 3,684 | | | |
| | 8 | PDR | 25 | 28,64 | 3,774 | | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği | 1 | Sınıf Öğretmenliği | 51 | 29,45 | 2,873 | 20,713 11,724 | 1,767 | 0,093 |
| | 2 | Okul Öncesi Öğr. | 81 | 30,22 | 3,094 | | | |
| | 3 | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 29,69 | 3,932 | | | |
| | 4 | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 28,39 | 3,258 | | | |
| | 5 | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 28,84 | 2,895 | | | |
| | 6 | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 29,79 | 4,162 | | | |
| | 7 | İngilizce Öğr. | 48 | 28,79 | 3,820 | | | |
| | 8 | PDR | 25 | 30,24 | 3,503 | | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği | 1 | Sınıf Öğretmenliği | 51 | 28,67 | 2,769 | 21,010 12,965 | 1,621 | 0,128 |
| | 2 | Okul Öncesi Öğr. | 81 | 29,41 | 3,263 | | | |
| | 3 | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 28,46 | 3,776 | | | |
| | 4 | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 27,89 | 3,035 | | | |
| | 5 | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 28,02 | 3,400 | | | |

| | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|------------------------|----|-------|--------|---------|-------|-------|
| | 6 | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 29,45 | 4,631 | | | |
| | 7 | İngilizce Öğr. | 48 | 28,04 | 3,585 | | | |
| | 8 | PDR | 25 | 28,08 | 4,396 | | | |
| | 1 | Sınıf Öğretmenliği | 51 | 87,37 | 7,178 | | | |
| | 2 | Okul Öncesi Öğr. | 81 | 89,90 | 7,979 | | | |
| | 3 | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 87,97 | 11,197 | | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik | 4 | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 84,21 | 7,700 | 162,120 | 1,990 | 0,056 |
| | 5 | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 85,78 | 7,682 | 81,474 | | |
| | 6 | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 88,94 | 11,384 | | | |
| | 7 | İngilizce Öğr. | 48 | 86,31 | 9,205 | | | |
| | 8 | PDR | 25 | 86,96 | 10,426 | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puan ortalamaları incelendiğinde, grup ortalama puanları arasında Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının lehine, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği aleyhine anlamlı bir fark saptanmıştır ($p=0,046 < 0,05$). Öğretmen adaylarından Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği puanları 30,27 ile bölümler arası en yüksek puan olarak bulunurken; Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği puanları 27,93 ile bölümler arası en düşük puan olarak bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlerin Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği, Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutlarında ve Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik boyut puanlarının grup ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülememiştir ($p > 0,05$).

Araştırmanın 2. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|---------|-----|-----------|------|--------------|-------|---------------|
| Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği | Olan | 215 | 29,89 | 3,25 | ,222 | 3,086 | 0,002* |
| | Olmayan | 164 | 28,82 | 3,46 | ,271 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği | Olan | 215 | 30,13 | 3,29 | ,224 | 4,280 | 0,000* |
| | Olmayan | 164 | 28,63 | 3,47 | ,271 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği | Olan | 215 | 29,13 | 3,57 | ,243 | 3,013 | 0,003* |
| | Olmayan | 164 | 28,01 | 3,60 | ,281 | | |
| Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik. | Olan | 215 | 89,14 | 8,82 | ,602 | 3,980 | 0,000* |
| | Olmayan | 164 | 85,46 | 9,07 | ,708 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanları 29,89; bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanları 28,82 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre ölçek puanları arasındaki farkın bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır ($t=3,086$; $p=0.002 < 0.05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olanlarının Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik puanları 30,13 bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik puanları 28,63 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre ölçek puanları arasındaki farkın bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır ($t=4,280$; $p=0.000 < 0.05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olanlarının Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları 29,13 bilgi sahibi olmayan

öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları 28,01 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre ölçek puanları arasındaki farkın bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır($t=3,013$; $p=0.003 < 0.05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olanların Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik puanları 89,14 bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik puanları 85,46 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre ölçek puanları arasındaki farkın bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır ($t=3,980$; $p=0.000 < 0.05$).

Araştırmanın 2. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Yeterlik Düzeylerinin Ailelerinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|---------|-----|-----------|------|--------------|-------|---------------|
| Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği | Olan | 70 | 28,83 | 3,39 | ,40 | - | 0,103 |
| | Olmayan | 309 | 29,56 | 3,37 | ,19 | 1,635 | |
| Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği | Olan | 70 | 29,40 | 3,39 | ,40 | -,222 | 0,824 |
| | Olmayan | 309 | 29,50 | 3,46 | ,19 | | |
| Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği | Olan | 70 | 27,99 | 3,47 | ,41 | - | 0,094 |
| | Olmayan | 309 | 28,79 | 3,64 | ,20 | 1,681 | |
| Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik. | Olan | 70 | 86,21 | 8,98 | 1,07 | - | 0,175 |
| | Olmayan | 309 | 87,85 | 9,12 | ,51 | 1,359 | |

* $p < 0,05$

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumunun Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutlarında ve Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik boyut puanları ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>0,05$).

Araştırmanın 2. alt problemine yönelik verilere t-testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin kaynaştırma eğitimi hakkında yeni bilgiler edinme isteğine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Yeni Bilgi Edinme İsteğine Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|-------|-----|-----------|------|--------------|-------|---------------|
| Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği | Evet | 356 | 29,49 | 3,39 | ,18 | 1,385 | 0,167 |
| | Hayır | 23 | 28,48 | 3,10 | ,64 | | |
| Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği | Evet | 356 | 29,56 | 3,44 | ,18 | 1,632 | 0,103 |
| | Hayır | 23 | 28,35 | 3,32 | ,69 | | |
| Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği | Evet | 356 | 28,63 | 3,64 | ,19 | -,193 | 0,847 |
| | Hayır | 23 | 28,78 | 3,35 | ,70 | | |
| Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik. | Evet | 356 | 87,67 | 9,14 | ,48 | 1,054 | 0,292 |
| | Hayır | 23 | 85,61 | 8,51 | 1,77 | | |

* $p<0,05$

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinme isteğinin Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitimde İşbirliği Yeterliği, Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutlarında ve Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik boyut puanları ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

4.2. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri ve alt boyutlarına ilişkin görüş düzeylerini saptayabilmek amacıyla veri çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puan hesaplaması yapılmıştır. Tablo 17’de ilgili istatistikler yer almaktadır.

Tablo 17. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

| | n | \bar{x} | Ss | Min. | Max. |
|---|-----|-----------|-------|------|------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | 379 | 29,43 | 3,131 | 21 | 37 |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | 379 | 9,53 | 1,468 | 5 | 14 |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | 379 | 20,54 | 2,170 | 15 | 25 |
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | 379 | 7,62 | 1,041 | 5 | 10 |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | 379 | 8,77 | 1,069 | 6 | 10 |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | 379 | 75,88 | 7,199 | 58 | 92 |

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının alt boyutlarında puan ortalamalarını bakıldığında; “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalaması 29,43, “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalaması 9,53, “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalaması 20,54, “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalaması 7,62, “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler” alt boyutunda puan ortalaması düzeyi 8,77 olarak tespit edilmiştir. Beşli litem tipi puan aralığına bakıldığında sadece ikinci alt boyut olan Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmenlerin kararsız görüş belirttiği, diğer alt boyutlarda ise öğretmen adaylarının olumlu görüş belirttiği görülmektedir. “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler” boyutunda puan

ortalaması 100 üzerinden 75,88 olarak saptanmış olup, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu görüş içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın 4. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen sonuçlar Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|-------|-----|-----------|------|--------------|-------|---------------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | Kadın | 281 | 29,33 | 3,16 | ,189 | -1,10 | 0,258 |
| | Erkek | 98 | 29,73 | 3,02 | ,305 | | |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | Kadın | 281 | 9,48 | 1,45 | ,087 | -,982 | 0,327 |
| | Erkek | 98 | 9,65 | 1,49 | ,151 | | |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | Kadın | 281 | 20,53 | 2,16 | ,129 | -,081 | 0,935 |
| | Erkek | 98 | 20,55 | 2,18 | ,221 | | |
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | Kadın | 281 | 7,59 | 1,03 | ,062 | -,957 | 0,339 |
| | Erkek | 98 | 7,70 | 1,05 | ,107 | | |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | Kadın | 281 | 8,77 | 1,08 | ,065 | ,137 | 0,891 |
| | Erkek | 98 | 8,76 | 1,03 | ,105 | | |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | Kadın | 281 | 75,70 | 7,29 | ,435 | -,825 | 0,410 |
| | Erkek | 98 | 76,40 | 6,93 | ,701 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutlarında ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin

Genel Görüşler boyutunda puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Araştırmanın 4. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermemesine dair elde edilen sonuçlar Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|-------|-----|-----------|-------|--------------|-------|---------------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | 20-24 | 342 | 29,42 | 3,150 | ,170 | -,331 | 0,731 |
| | +24 | 37 | 29,59 | 2,986 | ,491 | | |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | 20-24 | 342 | 9,51 | 1,444 | ,078 | -,570 | 0,519 |
| | +24 | 37 | 9,68 | 1,684 | ,277 | | |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | 20-24 | 342 | 20,49 | 2,187 | ,118 | - | 0,197 |
| | +24 | 37 | 20,97 | 1,979 | ,325 | | |
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | 20-24 | 342 | 7,60 | 1,027 | ,056 | -,857 | 0,392 |
| | +24 | 37 | 7,76 | 1,164 | ,191 | | |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | 20-24 | 342 | 8,76 | 1,037 | ,056 | -,581 | 0,562 |
| | +24 | 37 | 8,86 | 1,337 | ,220 | | |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | 20-24 | 342 | 75,77 | 7,167 | ,388 | -,875 | 0,382 |
| | +24 | 37 | 76,86 | 7,521 | 1,236 | | |

* $p<0,05$

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarının, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutlarında ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel

Görüşler boyutunda puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Araştırmanın 4. alt problemine yönelik verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördüğü bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen sonuçlar Tablo 20’de yer almaktadır

Tablo 20. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | Mean Square | F | Önem Denetimi | | |
|--|--------------------------|----|-----------|-------|-------------|-------|---------------|-------|--------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | 1 Sınıf Öğrt. | 51 | 29,02 | 2,915 | | | | | |
| | 2 Okul Öncesi Öğr. | 81 | 30,32 | 3,146 | | | | | |
| | 3 Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 29,86 | 3,079 | | | | | |
| | 4 Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 29,68 | 2,816 | 32,300 | 3,444 | 0,001* | | |
| | 5 İlk. Mat. Öğr. | 58 | 28,02 | 2,794 | 9,377 | | | | |
| | 6 Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 29,72 | 3,488 | | | | | |
| | 7 İngilizce Öğr. | 48 | 28,94 | 2,913 | | | | | |
| | 8 PDR | 25 | 30,16 | 3,223 | | | | | |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | 1 Sınıf Öğretmenliği | 51 | 9,65 | 1,146 | | | | | |
| | 2 Okul Öncesi Öğr. | 81 | 9,49 | 1,380 | | | | | |
| | 3 Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 9,60 | 1,499 | | | | | |
| | 4 Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 9,39 | 1,931 | 1,373 | ,633 | 0,729 | | |
| | 5 İlk. Mat. Öğr. | 58 | 9,28 | 1,496 | 2,169 | | | | |
| | 6 Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 9,79 | 1,364 | | | | | |
| | 7 İngilizce Öğr. | 48 | 9,44 | 1,662 | | | | | |
| | 8 PDR | 25 | 9,64 | 1,524 | | | | | |
| Kaynaştırmanın Yararlarına | 1 Sınıf Öğrt. | 51 | 20,27 | 1,930 | 19,634 | | | 4,434 | 0,000* |
| | 2 Okul Öncesi Öğr. | 81 | 21,48 | 1,885 | 4,428 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|------------------------|--------------------|-------|-------|---------|-------|--------|--|
| İlişkin Görüşler | 3 | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 20,74 | 2,091 | | | | |
| | 4 | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 20,89 | 1,969 | | | | |
| | 5 | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 20,26 | 2,057 | | | | |
| | 6 | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 20,25 | 2,503 | | | | |
| | 7 | İngilizce Öğr. | 48 | 19,54 | 2,269 | | | | |
| | 8 | PDR | 25 | 20,48 | 2,143 | | | | |
| | <hr/> | | | | | | | | |
| | Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | 1 | Sınıf Öğretmenliği | 51 | 7,47 | ,946 | | | |
| 2 | | Okul Öncesi Öğr. | 81 | 7,80 | 1,030 | | | | |
| 3 | | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 7,89 | 1,105 | | | | |
| 4 | | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 7,46 | ,838 | 2,788 | 2,652 | 0,011* | |
| 5 | | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 7,40 | 1,059 | 1,051 | | | |
| 6 | | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 7,94 | 1,151 | | | | |
| 7 | | İngilizce Öğr. | 48 | 7,38 | ,914 | | | | |
| 8 | | PDR | 25 | 7,40 | 1,080 | | | | |
| <hr/> | | | | | | | | | |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | 1 | Sınıf Öğretmenliği | 51 | 9,08 | ,956 | | | | |
| | 2 | Okul Öncesi Öğr. | 81 | 8,94 | 1,099 | | | | |
| | 3 | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 8,80 | 1,079 | | | | |
| | 4 | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 8,68 | ,819 | 2,834 | 2,553 | 0,014* | |
| | 5 | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 8,55 | ,921 | 1,110 | | | |
| | 6 | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 8,87 | 1,177 | | | | |
| | 7 | İngilizce Öğr. | 48 | 8,33 | 1,191 | | | | |
| | 8 | PDR | 25 | 8,76 | 1,012 | | | | |
| <hr/> | | | | | | | | | |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | 1 | Sınıf Öğretmenliği | 51 | 75,49 | 6,392 | | | | |
| | 2 | Okul Öncesi Öğr. | 81 | 78,04 | 6,965 | | | | |
| | 3 | Fen Bilimleri Öğr. | 35 | 76,89 | 6,829 | | | | |
| | 4 | Bil. ve Öğrt. Tek.Öğr. | 28 | 76,11 | 7,083 | | | 0,005* | |
| | 5 | İlk. Mat. Öğr. | 58 | 73,50 | 6,397 | 146,696 | 2,932 | | |
| | 6 | Sosyal Bil.Öğr. | 53 | 76,57 | 8,229 | 50,040 | | | |
| | 7 | İngilizce Öğr. | 48 | 73,63 | 7,445 | | | | |

| | | | | |
|---|-----|----|-------|-------|
| 8 | PDR | 25 | 76,44 | 7,194 |
|---|-----|----|-------|-------|

* $p < 0,05$

Tablo 20 incelendiğinde öğrenim gördüğü bölüme göre Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler puanları ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grup ortalamaları arasında Okul Öncesi Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının lehine, İlköğretim Matematik Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.001 < 0.05$). Öğretmen adaylarından Okul Öncesi Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin Sınıf Kontrolü Ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler puanları, 30,32 ile bölümler arası en yüksek puan olarak bulunurken; İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin puanları, 28,02 ile bölümler arası en düşük puan bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler puanlarının ortalamaları incelendiğinde öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p=0.729 > 0.05$).

Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler puan ortalamaları incelendiğinde, grup ortalamaları arasındaki Okul Öncesi Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının lehine, İngilizce Öğretmenliği'ndeki öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000 < 0.05$). Öğretmen adaylarından Okul Öncesi Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler Puanları 21,48 ile bölümler arası en yüksek puan olarak bulunurken; İngilizce Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin puanları 19,54 ile bölümler arası en düşük puan bulunmuştur.

Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler puan ortalamaları incelendiğinde, grup ortalamaları arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının lehine, İngilizce Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0,011 < 0.05$). Öğretmen adaylarından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin, Engelli Öğrencinin Yeterliği Ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüş puanları 7,94 ile bölümler arası en yüksek puan olarak

bulunurken; İngilizce Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin puanları 7,38 ile bölümler arası en düşük puan bulunmuştur.

Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler puan ortalamaları incelendiğinde, grup ortalamaları arasında Sınıf Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının lehine, İngilizce Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0,014<0.05$). Öğretmen adaylarından Sınıf Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler puanları 9,08 ile bölümler arası en yüksek puan olarak bulunurken; İngilizce Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin puanları 8,33 ile bölümler arası en düşük puan bulunmuştur.

Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler puan ortalamaları incelendiğinde, grup ortalamaları arasında Okul Öncesi Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının lehine, İlköğretim Matematik Öğretmenliği'ndeki öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0,005<0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre görüşlerine genel anlamda bakıldığında da bütün bölüm öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüş içerisinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 4. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen sonuçlar Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|--|---------|-----|-----------|------|--------------|-------|---------------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | Olan | 215 | 30,13 | 3,08 | ,210 | 5,130 | 0,000* |
| | Olmayan | 164 | 28,52 | 2,95 | ,231 | | |
| Sınıf Öğretmeninin | Olan | 215 | 9,67 | 1,49 | ,102 | 2,096 | 0,037* |

| | | | | | | | |
|---|---------|-----|-------|------|------|-------|--------|
| Yeterliğine İlişkin Görüşler | Olmayan | 164 | 9,35 | 1,42 | ,111 | | |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | Olan | 215 | 20,80 | 2,19 | ,150 | 2,690 | 0,007* |
| | Olmayan | 164 | 20,20 | 2,09 | ,164 | | |
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | Olan | 215 | 7,75 | 1,09 | ,075 | 2,943 | 0,003* |
| | Olmayan | 164 | 7,44 | ,93 | ,073 | | |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | Olan | 215 | 8,92 | 1,06 | ,073 | 3,133 | 0,002* |
| | Olmayan | 164 | 8,57 | 1,03 | ,081 | | |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | Olan | 215 | 77,26 | 7,32 | ,500 | 4,371 | 0,000* |
| | Olmayan | 164 | 74,07 | 6,63 | ,518 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 21 incelendiğinde Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre ölçek puanları incelendiğinde bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000 < 0.05$). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının Sınıf Kontrolü Ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler puanları 30,13; bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının Sınıf Kontrolü Ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler puanları ise 28,52 olarak bulunmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre ölçek puanları incelendiğinde bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.037 < 0.05$). Kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler puanları 9,67; bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler puanları ise 9,35 olarak bulunmuştur.

Kaynaştırmanın Yararına İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre ölçek puanları incelendiğinde bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.007 < 0.05$). Kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler puanları 20.80; bilgi sahibi

olmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler puanları ise 20,20 olarak bulunmuştur.

Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre ölçek puanları incelendiğinde bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.003 < 0.05$). Kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler puanları 7,75; bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler puanları ise 7,44 olarak bulunmuştur.

Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre ölçek puanları incelendiğinde bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.002 < 0.05$). Kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler puanları 8.92; bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler puanları ise 8,57 olarak bulunmuştur.

Kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre Kaynaştırmaya Eğitimine İlişkin Genel Görüşler puanları incelendiğinde, bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000 < 0.05$). Kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler puanları 77.26; bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler puanları ise 74.07 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın 4. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin ailelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen sonuçlar Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|---------|-----|-----------|-------|--------------|-----|---------------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | Olan | 70 | 32,13 | 2,686 | ,321 | 8,7 | 0,000* |
| | Olmayan | 309 | 28,82 | 2,896 | ,165 | 38 | |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | Olan | 70 | 10,53 | 1,188 | ,142 | 6,6 | 0,000* |
| | Olmayan | 309 | 9,30 | 1,431 | ,081 | 72 | |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | Olan | 70 | 21,81 | 1,609 | ,192 | 5,6 | 0,000* |
| | Olmayan | 309 | 20,25 | 2,178 | ,124 | 81 | |
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | Olan | 70 | 8,06 | 1,006 | ,120 | 3,9 | 0,000* |
| | Olmayan | 309 | 7,52 | 1,024 | ,058 | 91 | |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | Olan | 70 | 9,61 | ,687 | ,082 | 7,9 | 0,000* |
| | Olmayan | 309 | 8,58 | 1,047 | ,060 | 17 | |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | Olan | 70 | 82,14 | 5,433 | ,649 | 8,8 | 0,000* |
| | Olmayan | 309 | 74,46 | 6,787 | ,386 | 44 | |

* $p < 0,05$

Tablo 22 incelendiğinde Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre ölçek puanları incelendiğinde, ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000 < 0.05$). Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler puanları 32,13; ailelerinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler puanları ise 28,82 olarak bulunmuştur.

Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre ölçek puanları incelendiğinde ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000 < 0.05$). Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler puanı

10,53; ailelerinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler puanları ise 9,30 olarak bulunmuştur.

Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre ölçek puanları incelendiğinde ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000<0.05$). Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler puanı 21,81; ailelerinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler puanları ise 20,25 olarak bulunmuştur.

Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre ölçek puanları incelendiğinde ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000<0.05$). Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler puanı 8,06; ailelerinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler puanları ise 7,52 olarak bulunmuştur

Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre ölçek puanları incelendiğinde ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000<0.05$). Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler puanı 9,61; ailelerinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler puanları ise 8,58 olarak bulunmuştur

Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüş puanları incelendiğinde, ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.000<0.05$). Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüş puanları 82,14; ailelerinde özel

gereksinimli birey bulunmayan öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüş puanları ise 74,46 olarak bulunmuştur

Araştırmanın 4. alt problemine yönelik verilere t-Testi analizi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin yeni bilgiler edinme isteğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen sonuçlar Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerin, Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yeni Bilgi Edinme İsteğine Göre Karşılaştırılması

| | Grup | n | \bar{x} | Ss | sh \bar{x} | t | Önem Denetimi |
|---|-------|-----|-----------|-------|--------------|--------|---------------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | Evet | 356 | 29,43 | 3,147 | ,167 | -,072 | 0,940 |
| | Hayır | 23 | 29,48 | 2,937 | ,612 | | |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | Evet | 356 | 9,50 | 1,456 | ,077 | -1,472 | 0,154 |
| | Hayır | 23 | 10,00 | 1,595 | ,333 | | |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | Evet | 356 | 20,56 | 2,133 | ,113 | ,824 | 0,410 |
| | Hayır | 23 | 20,17 | 2,708 | ,565 | | |
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | Evet | 356 | 7,62 | 1,054 | ,056 | ,041 | 0,960 |
| | Hayır | 23 | 7,61 | ,839 | ,175 | | |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | Evet | 356 | 8,77 | 1,046 | ,055 | ,334 | 0,739 |
| | Hayır | 23 | 8,70 | 1,396 | ,291 | | |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | Evet | 356 | 75,88 | 7,146 | ,379 | -,052 | 0,959 |
| | Hayır | 23 | 75,96 | 8,160 | 1,70 2 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeni bilgi edinme isteğinin, Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler, Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler, Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler, Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler alt boyutlarında ve

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler boyutunda puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlikleri ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında ilişki kontrolü için verilere korelasyon analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlikleri ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki

| | Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği | Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği | Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği | Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik |
|---|--|--|---|---------------------------------------|
| Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler | ,560** | ,493** | ,575** | ,607** |
| Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler | ,310** | ,312** | ,389** | ,346** |
| Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler | ,573** | ,441** | ,569** | ,600** |
| Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler | ,512** | ,438** | ,502** | ,498** |
| Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler | ,549** | ,469** | ,527** | ,573** |
| Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler | ,635** | ,544** | ,652** | ,672** |

...

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.560$; $p=0,000<0.05$). Bu sonuca göre aday öğretmenlerin Sınıf Kontrolü Ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.493$; $p=0,000<0.05$). Buna sonuca göre aday öğretmenlerin Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüş puanları Arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.575$; $p=0,000<0.05$). Buna sonuca göre aday öğretmenlerin Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik” boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.607$; $p=0,000<0.05$). Buna sonuca göre aday öğretmenlerin Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.310$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” alt boyutu pozitif korelasyon

içeren ilişkidir ($r=0.312$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.389$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşleri arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik” boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.349$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlikleri” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.573$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlikleri” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.441$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitimde İş Birliği Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlikleri” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.569$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşleri” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik” boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.600$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik puanları artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterlikleri” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.512$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin engelli öğrencinin yeterliği ve kaynaştırmanın faydasına ilişkin görüş puanları arttıkça kaynaştırma eğitimde öğretim yeterliği artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitimde İş Birliği Yeterlikleri” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.438$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüş puanları Arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.502$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüşler” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik” boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.498$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Engelli Öğrencinin Yeterliği Ve Kaynaştırmanın Faydasına İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik” alt boyutu pozitif korelasyon

içeren ilişkidir ($r=0.549$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.469$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterlik” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.527$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş” alt boyutu ve “Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik” boyutunda pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.573$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler” boyutu ve “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.635$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüş puanları Arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler” ve “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlikleri” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.544$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitime İlişkin Genel Görüşler” ve “Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterlik” alt boyutu pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.652$; $p=0,000<0.05$). Buna göre aday öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Genel Görüş puanları arttıkça Kaynaştırma Eğitimde Sınıf Yönetimi Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Kaynaştırma Eğitime İlişkin Genel Görüşler” ve “Kaynaştırma Eğitimi Genel Yeterlikleri” pozitif korelasyon içeren ilişkidir ($r=0.672$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitime İlişkin Genel Görüş puanları arttıkça, Kaynaştırma Eğitimde Genel Yeterlik puanları da artmaktadır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerin yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi amacıyla verilere Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon Analizi bulgularına Tablo 25’de yer verilmiştir.

Tablo 25. Yeterlik ve Görüş Düzeyine İlişkin Regresyon

| Değişkenler | | R | R ² | B | β | F | t | p |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------|----------------|--------|------|---------|-------|------|
| <u>Bağımlı</u> | <u>Bağımsız</u> | | | | | | | |
| Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşler | Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik | ,744 | ,553 | 16,129 | ,744 | 467,145 | 4,859 | ,000 |

Tablo 25 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizinin sonucu anlamlı bulunmuştur ($F=467,145$; $p=0,000<0.05$). Kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve yeterlik düzeyleri değişkenleri ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu göstermiştir ($R^2=0,553$). Aday öğretmenlerin kaynaştırma

eğitimine y6nelik yeterlik algıları kaynaştırma eğitime ilişkin g6r6ř d6zeylerini arttırmakta olup yordayıcıdır ($\beta=0,744$).

5.SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma boyunca oluşturulan bulgular yoluyla öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyleri, kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin düzeyleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik ve görüş düzeylerinin ilişkisine ait elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Sonuçlar araştırmanın alt problemine göre alt başlıklar altında detaylandırılmıştır.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “ Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ile elde edilen veriler şu şekildedir.

Ölçeğin 1. alt boyutu olan “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği”, 2. alt boyutu olan “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği” ve 3. alt boyutu olan “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” ve “Kaynaştırma Eğitiminde Genel Yeterlik” puanlarına bakılarak öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Camadan (2012) sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesine dair yaptığı çalışmada öğretmenlerin de öğretmen adaylarının da öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu ancak öğretmen adaylarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009), okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik üzerine yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Toy ve Duru (2016), sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarına bakıldığında, genel öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Battal (2007), sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerinin incelemesi çalışmasında; sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yer alan çocukları anlamada, eğitimi

uygulamada ve değerlendirmede kendilerini yeterli buldukları fakat mevzuat ve ilkeler konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Chao, Forlin ve Chuen Ho (2016)'da Hong Kong'da kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterliğinin hizmet içi eğitim ile nasıl değiştüğünü araştırmışlardır. Araştırma ile eğitim kursunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında okul ortamı ve müfredat adaptasyonunu arttırdığı, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere karşı öz-yeterlik yönünden öğretmenleri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2005) kaynaştırma uygulanan okullarda görev alan anasınıflı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlilik düzeylerinin değerlendirilme çalışmasını yapmıştır. Yaptığı çalışmada öğretmenler kendilerini öğrencileri tanıma ve gelişim özelliklerini bilme yönünde lisans eğitimleri ile bilgi sahibi görseler de mevzuat konusunda yetersiz bilgide olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılama ve kaynaştırma uygulamalarında yetersiz bulmuşlardır. Babaoğlan ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının kaynaştırmayla alakalı eğitim almadıkları ve kaynaştırma eğitime ilişkin kendilerini yeterli görmedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Keppens, Consuegra ve Vanderlinde (2019) Öğretmen adaylarının mesleki vizyonunu, kaynaştırma uygulamasında uygulama çeşitliğine hâkimiyeti ve öz-yeterlik inancına yönelik araştırma yapmış olup sonucunda öz-yeterlik ve mesleki vizyon yönünde öğretmen adayları yetersiz bulmuştur. Forlin (2010) yaptığı araştırmada Hong Kong'daki kaynaştırma eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamakta kendilerinin yetersiz buldukları ve yeteneksiz hissettiklerini belirtmiştir.

5.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlikleri; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim gördüğü bölümlere, kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma, ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna ve kaynaştırma eğitime ilişkin yeni bilgiler edinme isteğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda “Kaynaştırma

Uygulamalarında Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ile elde edilen veriler şu şekilde alt başlıklar altında yer almaktadır.

Cinsiyet

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik algılarının cinsiyete göre incelendiğinde, 1. alt boyut olan “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” ve 2. alt boyut olan “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ölçeğin 3. Alt boyutu olan “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliğinde” erkek öğretmen adaylarının lehine olan anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimde genel yeterlik puanlarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlı farkın saptanamaması ölçeğin alt boyutlarında farklı cinsiyetlerin lehine anlamlı farkın gözlemlenmesi ve genel yeterlikte birbirlerini nötrlemeleri olarak açıklanabilir.

Kuzu (2011) kadın öğretmen adaylarını, Toy ve Duru (2016) kadın sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik yeterliklerinin erkek öğretmen ve öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ismailos, Gallagher, Bennett ve Li (2019) araştırmalarında, kadın öğretmen adaylarının engelli öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma ve onları destekleme konusunda daha fazla güven duyduğu, erkek öğretmen adaylarının ise sınıfta davranışları yönetme konusunda kadınlardan daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Camadan (2012) kaynaştırma eğitimde öz-yeterlikte erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark saptamıştır. Korkut ve Babaoğlu(2012) ile Özata (2007) erkek öğretmenlerin genel yeterlik puanlarına bakıldığında kadın öğretmenlerden daha yüksek yeterlikte olduğu sonucuna varmıştır.

Literatüre bakıldığında bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer Dağlar (2011), Dolapçı (2013), Küçüker, Kargın ve Akçamete (2002), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Şahbaz ve Kalay (2010)’ın öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlik algılarının cinsiyet değişkeninin göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını sonucuna vardığı

görülmüştür. Bu konuya paralel olarak Tike (2007) de araştırmasında BEP hazırlamaya ilişkin yeterliklerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığına ulaşmıştır.

Yaş

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algılarının yaş değişkenine göre incelenmesinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının genellikle akran olması ve belirgin yaş farklarının bulunamaması bilgisi bu değişkenin incelenmesi yapılırken göz önünde bulundurulabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer Sarı ve Bozgeyikli (2002), Ekşi (2010) ve Bilen (2007)'nin yaptığı çalışmalarda yaş değişkeninin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını sonucuna varmışlardır. Dolapçı (2013) ve Ünal (2010) yaptıkları çalışmalarda ise, öğretmenlerin yaşlarının arttıkça kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin arttığını saptamıştır.

Öğrenim Gördüğü Bölüm

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algıları öğrenim gördükleri bölümlere göre incelediğinde; Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği alt boyutunun bölümlere göre, Okul Öncesi Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin lehine anlamlı fark göstermiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel yeterlik boyutunda bölümler arası anlamlı fark göstermemiştir.

Bu sonuca benzer olarak Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012)'nin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinde anlamlı fark oluşturmaması bulgusu yer almaktadır.

Battal (2007) sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerinin tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla yapmış olduğu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanımlayabilme

oranları branş öğretmenlerinden yüksek bulunurken, dil problemi olan öğrencilere yardım edebilme yeterliğinde branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha yüksek oranda kendilerini yeterli görmüşlerdir.

Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumu

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin, kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna göre incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimde Öğretim Yeterliği, İşbirliği Yeterliği, Sınıf Yönetimi Yeterliği ve Genel Yeterlik algılarında bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının yeterlik algılarının bilgi sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Camadan (2012), Dağlar (2011), Dolapçı (2013), Sarı ve Bozgeyikli (2002) ve Temel (2000) çalışmaları da özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini kaynaştırma eğitiminde daha yeterli görmektedirler bulgusuna ulaşmışlardır. Tike (2007) de, yaptığı çalışmasında özel eğitime yönelik hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıklarını sonucuna varmıştır.

Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu

Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre yeterlik düzeylerinin değişmediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca benzer olarak literatürde; Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012)'nin çalışmasında varılan öğretmen adaylarının özel gereksinimli yakınlarının bulunması durumunun tutum üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı sonucu gösterilebilir.

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeni Bilgi Edinme İsteği

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinme isteğine göre yeterliklerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu konuda literatüre bakıldığında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik algılarının yeni bilgi edinme isteğine göre incelenmesi üzerine herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile elde edilen veriler şu şekildedir.

Ölçeğin 1.alt boyutu “Sınıf Kontrolü ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler”, 2. alt boyutu “Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler”, 3. alt boyutu “Kaynaştırmanın Yararlarına İlişkin Görüşler” 4. alt boyutu “Engelli Öğrencinin Yeterliği ve Kaynaştırmanın İlişkin Görüşler” 5. alt boyutu “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisine İlişkin Görüşler”dir. Alt boyutlarapuan aralığına baktığımızda sadece 2. Alt boyut olan Sınıf Öğretmeninin Yeterliğine İlişkin Görüşler alt boyutunda öğretmenlerin kararsız görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlarda ise öğretmen adaylarının olumlu görüş belirttiği görülmektedir. “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Genel Görüşler” puanlarına bakılarak öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu görüş içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) sınıf öğretmenlerinin, Yılmaz ve Batu (2016) ise farklı branştaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin genel anlamda olumlu görüş içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen. (2012) Güney Afrika ve Finlandiya'da öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına bakış açıları ve öz-yeterliklerinin karşılaştırmalı çalışmasında, her iki ülkede de özel gereksinimli öğrencilere yönelik genel olumlu duyguların olduğunu fakat öğretmen adaylarının gereksinimli çocukları sınıflarına dâhil etme konusunda birçok endişe barındırdığı çıkarımında bulunmuştur. Gök ve Erbaş (2011) araştırmalarında

öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin gerekliliği konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını ancak, kaynaştırma eğitimi konusunda az bilgi sahibi oldukları için sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Coutsocostas ve Alborz (2010) Yunanistanda yaptıkları çalışmada bulgulara göre katılımcıların %47,5'inin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimle dâhil edilmesine karşı olduğunu belirtmişlerdir.

Nwoko, Crowe, Malau-Aduli ve Malau-Aduli (2019) yapmış oldukları çalışma da öğretmenler kaynaştırma uygulamasının olması gerektiğine inandıklarını fakat kaynaştırma eğitimi almadıkları ve idari destek göremedikleri için olumsuz görüş içinde olduklarını belirtmişlerdir. Şahbaz ve Kalay (2010) okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerinin olumsuz olduklarını belirtmişlerdir. Altun ve Gülben (2009) yapmış oldukları çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu özel eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve öğrencileri destekleme aşamasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

5.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri; yaşlarına, cinsiyetlerine, öğrenim gördüğü bölümlere, kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma, ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumuna ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinme isteğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda ‘‘Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği’’ ile elde edilen veriler şu şekildedir.

Cinsiyet

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri öğretmen adaylarının cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın bulguları, Şahbaz ve Kalay (2010) tarafından yapılan okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüş incelemesinin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Yıldızı ve Pınar-Sazak (2012) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim birinci kademedeki kaynaştırma uygulamaların yapıldığı sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre görüşler üzerine alınan puanların değişmediği belirlenmiştir.

Güven ve Çelik (2011) Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmadan kadın öğretmen adaylarının daha olumlu görüş içerisinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Aldabas (2019)'da Suudi Arabistanda yaptığı çalışma ile kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitime daha ılımlı bir görüş içerisinde olduğunu belirtmiştir. Saloviita (2020) Finlandiya'daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açıları incelemesinde kadın öğretmenleri erkek öğretmenlerden daha olumlu görüşte bulmuştur.

Yaş

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri öğretmen adaylarının yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu değişkenin incelenmesinde örneklem grubunu oluşturanların genelde akran olduğu unutulmamalıdır. İstatistiksel olarak farklılık göstermese de +24 yaş öğretmen adaylarının daha olumlu bir görüş içerisinde olduğu görülmektedir.

Yıldızı, ve Pınar-Sazak (2012) çalışmalarında öğretmenlerin yaş gruplarına göre kategorilere ayrıldığında kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinde anlamlı farkların oluşmadığı sonucuna varmıştır. Şahbaz ve Kalay'a (2010) göre, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüş incelemesi çalışmasında farklı sınıf kademelerinde bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği görülmektedir.

Saloviita (2020) Finlandiya'daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açıları incelemesinde genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlerden daha olumlu

görüŖte olduğunu belirtmiŖtir. Coutsocostas ve Alborz'ın (2010) Yunanistanda yaptıkları alıŖmada elde ettikleri bulgulara göre katılımcıların yaŖı kaynaŖtırma eğitimine yönelik grŖ etkilemekte olup, öğretmenlerin yaŖı arttıkça kaynaŖtırma eğitimine iliŖkin grŖ olumlu olmaktadır.

ğrenim Grdđđ Bölüm

Öğretmen adaylarının kaynaŖtırma eğitimine iliŖkin grŖler ölçekleri bulgularına göre ğretmen adaylarının okudukları bölümler 1. alt boyut olan ‘‘Sınıf Kontrolü ve KaynaŖtırmaya İliŖkin GrŖler’’ ve 3. alt boyut olan ‘‘KaynaŖtırmanın Yararlarına İliŖkin GrŖler’’ boyutunda Okul ncesi ğretmenliği lehine, 4. Alt boyut olan ‘‘Engelli ğrencinin Yeterliği ve KaynaŖtırmanın Faydasına İliŖkin GrŖler’’ alt boyutunda sosyal bilgiler ğretmenliğinin lehine 5. alt boyut olan ‘‘KaynaŖtırmanın Olumsuz Etkisine İliŖkin GrŖler’’ boyutunda sınıf ğretmenliğinin lehine anlamlı fark gstermiŖtir. Öğretmen adaylarının kaynaŖtırma eğitimine iliŖkin genel grŖlerine bakıldığında ise okul öncesi ğretmenlerinin lehine, ilköğretim matematik ğretmenlerinin aleyhine anlamlı bir fark tespit edilmiŖtir.

Saloviita (2020) Finlandiya'daki öğretmenlerin kaynaŖtırma eğitime yönelik bakıŖ açıları incelemesinde sınıf ğretmenlerinin ortalamanın altında grŖ belirttiğini, branŖ öğretmenleri nötr grŖ belirttiklerini ve özel eğitim ğretmenlerinin ise ortalamanın üzerinde grŖ belirttiği sonucuna ulaŖmıŖtır. Mağden ve Avcı (1999) ile Aker (2014) eğitim görülen bölümlerin kaynaŖtırmaya yönelik grŖleri etkilediği sonucuna varıp, zihin engelliler ğretmenliği ğrencilerinin daha olumlu grŖ içinde olduğunu belirtmiŖtir. Yılmaz ve Batu (2016) yapmıŖ oldukları farklı branŖtaki ilköğretim ğretmenlerinin kaynaŖtırma eğitimine iliŖkin grŖleri alıŖmalarında, branŖlar arası grŖ kıyaslaması yapılmasa da kaynaŖtırma uygulamasında birlikte alıŖan farklı branŖtaki öğretmenlerin grŖ olumlu etilediği sonucuna varmıŖtır.

Kaynaştırma Eğitim Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumu

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler ölçek puanları bilgi sahihi olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark göstermekte olup, bilgi sahibi olan öğretmen adayları kaynaştırma eğitimine ilişkin daha olumlu görüş içersindedir.

Literatür incelendiğinde, Çuhadar (2006) sınıf öğretmeni ve yöneticilerin, Yıkımış (2006) İl milli eğitim yöneticilerinin, Zeybek (2015) ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesinde Şekercioğlu (2010) ise ilköğretim 2. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları problem ve konu ile ilgili görüşlerinin tespiti çalışmasında; özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili kişilerin bilgilendirilmesi yönünde düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşmış olup bilgi yetersizliğinin ortadan kalkması ile görüşün daha olumlu hal alacağını belirtilmişlerdir.

Önder (2007) ‘‘Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi’’ adlı araştırmasında, kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin tamamının özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim programına katılmadığını belirtmiş olup, özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili olumsuz düşünceler içinde oldukları belirlenmiştir. Yani yetersiz bilgiye sahip olan öğretmenlerin olumsuz görüş içersinde olduğunu söyleyebiliriz.

Ailede Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler ölçek puanlarına bakıldığında öğretmen adaylarının ailelerinde özel gereksinimli birey bulunanların lehine anlamlı fark gözlemlenmiş olup, ailesinde özel gereksinimli birey bulunan bireyler kaynaştırma eğitimine ilişkin daha olumlu görüş içersindedir. Çalışma sonucuna benzer olarak Aker (2014) yaptığı araştırma ile ailesinde ya da yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan aday öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yada, Tolvanen ve Savolainen (2018) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin engelli kişilerle yakın ilişkilerinin olması engelli kişilerle etkileşime yönelik duyuşsal bakışı geliştirmekte olduğunu fakat öğretmenlerin engelli öğrencileri sınıflarına dahil etmeye yönelik endişelerine doğrudan etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Fırat (2014) ile Yaralı (2016) çalışmalarında, ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumunun kaynaştırma eğitime yönelik görüşü etkilemediği sonucuna varmışlardır.

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeni Bilgi Edinme İsteği

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Yeni Bilgiler Edinme İsteğine göre öğretmen adaylarının görüş düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüş düzeylerinin yeni bilgi edinme isteğine göre incelenmesini içeren araştırmaya rastlanmamıştır.

5.5.Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemine Ait Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyi ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? ”şeklindedir. Araştırmanın altıncı alt problemi ise “Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyleri kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışma sonucuna bakıldığında aday öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeyleri ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında pozitif korelasyon olan bir ilişki belirlenmiştir. Regrasyon analizi ile de değişkenler arasındaki ilişkinin açıklayıcılık gücünün yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerine bakıp görüşleri hakkında bir öngörü oluşturabiliriz. Araştırmadaki öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin yüksek olmasından

görüşlerinin olumlu olduğunu tahmin edebiliriz ki sonuçlarda öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya benzer olarak Dolapçı ve Yıldız Demirtaş (2016)'ın araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açılarının incelenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diken (2006) yaptığı araştırmada kaynaştırma eğitim yeterliği ile kaynaştırma eğitime yönelik görüş arasında orta derece bir ilişki bulmuştur. Orel, Zerey ve Töret (2004) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin bilgi yönünden kendini yetersiz gördüklerini ve bu sebeple kaynaştırma eğitime ilişkin olumsuz görüş içerisinde oldukları sonucuna varmışlardır. Temel (2000) anaokulu öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerini belirleme adına yaptığı araştırmada, özel eğitim dersi gören ve kaynaştırma eğitim alanında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin yeterliğinin daha yüksek olduğu ve kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu görüş içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Opoku, Cuskelly , Rayner ve Pedersen (2020) yaptıkları araştırmada Gana'da ki ortaokul öğretmenlerinden özel okullardaki öğretmenlerin daha çok destek gördüğünden yeterlik düzeylerinin ve kaynaştırma eğitime ilişkin devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Kuyini, Desai ve Sharma (2018)'de araştırmalarında Gana'daki öğretmenlerin öz yeterliklerini, kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve endişelerini araştırmışlar sonuçlara göre değişkenler arasında birbirinin yordayan bir ilişki tespit edilemese de öğretmenlerin bakış açısının olumsuz olduğu, yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ismailos, Gallagher, Bennett ve Li (2019) yaptıkları araştırmada kaynaştırmaya ilişkin görüşün öz yeterlik ve deneyimlerden etkileyebileceği belirtilmiştir.

Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen. (2012) Güney Afrika ve Finlandiya'da öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına bakış açılarının ve öz-yeterliklerinin karşılaştırma çalışmasında her iki ülkede de öz-yeterliğin özellikle iş birliği ve engelli öğrencinin dâhil edilmesine yönelik bakış açısıyla ilişki içerisinde olduğu sonucuna varmışlardır. Li ve Cheung (2019)'da yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşünü etkileyen en baskın değişkenin öz yeterlik olduğunu söylemiştir. Forlin, Sharma ve Loreman (2013) öğretmenlerin kurs ile mevzuat ve politika bilgisinin

artması kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik duygusunu olumlu etkilemektedir. Bu yeterlikteki olumlu etki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini pozitif yönde etkilemektedir. Yine Forlin, Sharma ve Loreman (2014) yaptıkları başka bir araştırmada öğretmenlerin öz-yeterliğinin öğrenciyi kabul edişinde ve endişelerinde önemli bir faktör olduğunu, kaynaştırma eğitim algıları açısından hizmetiçi eğitimler ile öz-yeterlik ve görüş alanında olumlu iyileşmeler olduğunu sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olma değişkeni açısından anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüş içersinde oldukları ve görüşlerinin; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumu, ailelerinde özel gereksinimli birey olma durumu açısından anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş düzeyleri arasında ilişki incelenmesinde pozitif korelasyon içeren ilişki bulunmuş olup iki değişkenin birbirinin yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

5.6. Öneriler

5.6.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmaya göre bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının yeterlik algılarının ve görüş düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının “Özel Eğitim ve Kaynaştırma ” dersini almış oldukları bilinmektedir. İlgili derse yönelik ders saatinin arttırılması ile öğretmen adaylarının bilgilenmesi sağlanarak kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik ve görüş düzeyleri arttırılabilir.

2. Ailelerinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu farkın açıklaması olarak özel gereksinimli birey ile yaşanan deneyim gösterilebilir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin deneyim edinmesi onların görüşlerini olumlu etkileyebilir.
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini kaynaştırma sınıfı bulunan uygulama okullarında yapmaları sağlanarak kaynaştırma eğitimi hakkında deneyim kazanmaları sağlanabilir. Kaynaştırma sınıflarında olan uygulama dersi ile öğretmen adayları kendilerini yeterli ve görüş anlamında değerlendirme imkânı bulabilir.

5.6.1.Araştırmacılara Öneriler

1. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliği ile “Özel Eğitim ve Kaynaştırma ” dersinin içeriği arasındaki ilişki araştırılabilir.
2. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşü ile “Özel Eğitim ve Kaynaştırma ” dersinin içeriği arasındaki ilişki araştırılabilir.
3. Farklı üniversitelerde ki öğretmen adayları üzerinde de kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acedo,C.(2013).url:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf. (12.07.2019).

Act on Basic Education. (1998). Perusopetuslaki. Finlex 628/1998

Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları (İnterdisipliner) Anabilim dalı, Edirne.

Akkoyun, A.K. (2007). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aldabas, R.(2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*. Published online: 28 Mar 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Çevrimiçi sürüm. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, S. 253-272.

Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı*. Geliştirilmiş 4. Baskı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Artiles, A., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (pp. 37e62). London: Routledge

Ataman, A. (1997). Türkiye’de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, S. 22-23.

Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek, Türkiye Sakatları Koruma Vakfı*, 1, S.20–24.

Avramidis, E., P. Bayliss, and R. Burden.(2000). “A Survey into Mainstream Teachers’ Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority.” *Educational*

Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology 20 (2): 191–211. doi:10.1080/ 713663717.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/713663717

Ayaz, N. (1994). TBMM 1995 Yılı Bütçe Raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ő. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18(2). S.345-354.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy İn Human Agency. *American Psychologist*. 37(2).S.122-147.

Bandura, A. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 307-337). Charlotte, NC: Information Age

Bandura, A. (2006b). Adolescent development from an agentic perspective. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Charlotte, NC: Information Age.

Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri, *Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4). S. 35–45.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bayar, A. (2015). Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. (3). S.71-85.

Baykoç-Dönmez, N., Aslan, N., ve Avcı, N. (1997). Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 7. Özel Eğitim Günlerinde Sunulmuş Bildiri, Eskişehir.

Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Bjorn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58e66. <http://doi.org/10.1177/0731948715594787>

Boyle, C., and K. Topping. (2012). What Works in Inclusion? London: Open University Press/McGraw Hill Education. Cakiroglu, O., and M. A. Melekoglu. 2014. "Statistical Trends and Developments within Inclusive Education in Turkey." *International Journal of Inclusive Education*. 18: 798–808

Chao,C.N.G., Forlin,C. & Ho,F.C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*. ISSN: 1360-3116 (Print) 1464-5173 (Online) <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>

Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz-yeterliklerinin Belirlenmesi. Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), S.128-138.

Campbell, J., L. Gilmore, and M. Cuskelly. (2003). Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 28: 369–379

Cankaya, Ö. ve Korkmaz,İ. (2012). İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13, (1), S.1-16.

Coutsocostas, G.G and Alborz, A.(2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education* .Volume 25, 2010 - Issue 2

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Darıca, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. *1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitabı*, S183-185, İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Demirtaş H. , Cömert M. Ve Özer N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim ve Bilim*, 36 (159) S.96-111.

Deng, M., & Manset, G. (2000). Analysis of the “learning in regular classrooms” movement in China. *Mental Retardation*, 38(2), 124-130

Deng,M., and Poon-McBrayer, K.F.(2004). Inclusive Education in China: Conceptualisation and Realisation. *Asia Pacific Journal of Education*. 24(2), 143-156. doi=10.1080/02188791.2004.10600206

Diken, İ. H. (2006). Preservice Teachers’ Efficacy and Opinions Toward Inclusion Of Students With Mental Retardation. *Eurasian Journal Of Educational Research*. 23. S.72-81.

Diken, İ.H. (2007). Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği, 23–40, *İlköğretimde Kaynaştırma*, (Ed: Eripek, S.), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, S.242.

Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Dolapçı, S. (2013), *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Programı, İzmir.

Dolapçı, S., ve Yıldız Demirtaş V. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 07 (13), S.141 – 160.

Education Department. (2000). Towards Integration [Compact disk]. Hong Kong: Curriculum Development Centre

Education Department.(2002). “Understand and Help Students with Special Education Needs.” Accessed November 8, 2019. http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide_en.pdf

Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni.(2019). *Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*. Ankara:Milli Eğitim Basımevi.

Eripek, S. (2003). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*. 756, S.16-41.

Eripek, S. (2007). Özel Eğitim Ve Kaynaştırma Uygulamaları. (Ed:Eripek,S.), *İlköğretimde kaynaştırma*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. , (2000). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri* “Özel Eğitim. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Fırat, T. (2014). Farklı Eğitim Kademelerinde Görev Yapacak Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18: 597-628.

Florian, L. , (2004). Using of technology that suppot pupils with special educational needs, 7-20, ICT and Special Educational Needs A Tool for Inclusion, Florian, L. andHegarty, J. (Eds.), *Open UniversityPress*, England, S.163.

FNBE [Finnish National Board of Education]. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Forlin, C., and J. Lian. (2008). “Contemporary Trends and Issues in Educational Reform for Special and Inclusive Education.” In *Reform, Inclusion & Teacher Education: Towards A New Era of Special Education in the AsiaPacific Region*, edited by C. Forlin, and M.-G. J. Lian, 3–12. Abingdon: Routledge

Forlin, C. (2010). “Developing and Implementing Quality Inclusive Education in Hong Kong: Implications for Teacher Education.” *Journal of Research in Special Educational Needs*. 10 (3): 177–184. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01162.x

Forlin, C., and K. Sin. (2010). “Developing Support for Inclusion: A Professional Learning Approach for Teachers in Hong Kong.” *International Journal of Whole Schooling* 6 (1): 7–26.

Forlin, C., U. Sharma, and T. Loreman. (2013). Predictors of Improved Teaching Efficacy Following Basic Training for Inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 18, No.7. ss.718– 730. doi:10.1080/13603116.2013.819941.

Forlin, C., T. Loreman, and U. Sharma. (2014). “A System-Wide Professional Learning Approach About Inclusion for Teachers in Hong Kong.”. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 42 (3): 247–260. doi:10.1080/1359866X.2014.906564.

Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*. 19(3), 314e331. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>.

Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

Göksu, İ. ve Çevik T., (2004). *Özel Eğitime Giriş*. Adana. 08.09.2019 tarihinde: <https://www.zicev.org.tr/ozel-egitime-giris-kaynastirma-egitimi> adresinden alındı.

Grace Chao, C. N ; Forlin, C. and Chuen Ho, F. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education. Journal*. Volume 20, 2016 - Issue 11

Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288. <http://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>.

Güteryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Gürgür, H. ve Uzuner, Y., 2010, Kaynaştırma Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomonolojik Analizi, *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 10(1):275–333 ss.

Güven, E., ve Çelik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği) . *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*. 22:160-165.

Halinen, I., & Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Prospects*. 38(1), 77-97. <http://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>.

Howe, R.B.; Covell, K.(2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as A Pathway to Citizenship*; University of Toronto Press: Toronto, ON, Canada.

Ismailos,L., Gallagher,T., Bennett,S., and Li, X.(2019). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* . Published online: 15 Jul 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642402>

Inclusive Education.(2013). A Special Route Retrieved from: <http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?tag=>

Iranian Special Education Organization.(2016). Report on Launching New National Screening Program of 2014–2015 Academic Year. Available online: <http://www.medu.ir/portal/Home/Default.aspx?CategoryID=9be5ee7c9258-434d-81ea-b1799f5cd098> (accessed on 12 August 2016).

Järvinen, R. (2007). *Finnish National Board of Education*. Finland:Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe.

Kalyanpur, M. (2008). "Equality, Quality and Quantity: Challenges in Inclusive Education Policy and Service Provision in India." *International Journal of Inclusive Education*. 12.(3).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel YayınDağıtım.

Kargın,T. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, S.160 .

Kargın T., (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2):1-13.

Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayhan, N., Şengül, A., ve Akmeşe, P. (2012). Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Birinci Kademe ve İkinci Kademede Görev Alacak Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3: 268-278.

Keppens, K., Consuegra, E. and Vanderlinde, R..(2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*.Volume 23, 19 -Issue 12 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1597186>

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*. (Ed: Eripek, S.), Özel Eğitim (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kiel,E., Braun,A., Muckenthaler,M. , Heimlich, U. and Weiss, S.(2019). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?. *European Journal of Special Needs Education*. Published online: 06 Nov 2019. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>

King, W. R. ve He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 665-686.

Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53(3), 283-302. <http://doi.org/10.1007/s11159-007-9044-1>.

Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(1), 391-415.

Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.

Kozleski, E., A. Artiles, T. Fletcher, and P. Engelbrecht. (2007). “Understanding the Dialectics of the Local and the Global in Education for all: A Comparative Study.” *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*. 8:19–34.

Kuyini, A.B, Desai, I. and Sharma, U. (2018). Teachers’ self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*. Published online: 04 Dec 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Öz duyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G., (2002). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Elemanlarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Görüşlerinin ve Yeterlik Algılarının Geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice* 1 (1), 101-113.

Lapka, C. (2008). What Can You Move Forward By Traveling in Reverse?. *Illinois Music Educator*, 68(3), 73.

Li, K.M. and Cheung, R.Y.M. (2019). Pre-service Teachers’ Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*. Published online: 17 Oct 2019 • <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving for “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*. 3 (2): 22–38.

McCabe, H. (2003). The beginnings of inclusion in the People’s Republic of China. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(1), 16-22

McLeskey, J., and Waldron, N. (2007). Making Differences Ordinary in Inclusive Classrooms.” *Intervention in School and Clinic* .42: 162–168.

Mağden, D., ve Avcı, N. (1999). Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir.

Malinen, O-P., H. Savolainen, and J. Xu. (2012). “Beijing in-Service Teachers’ Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education.” *Teaching and Teacher Education* 28: 526–534. doi:10.1016/j.tate.2011.12.004

MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2010). Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (06.06.1997). Resmi Gazete, 23011

MEB .(2012). Özel Eğitim Yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları.

MEB .(2015). Destek Eğitim Odası Açılması, (18.09.2015) 5157845 sayılı 2015/15 nolu Genelge

MEB.(2017). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü-Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017/28.

Meijer, C.J.W., ve Foster, S. F. (1988).The Effect Of Teacher Self-Efficacy On Referral Change. *Journal Of Special Education*. 22:378-385.

Mertler, C. A., ve Vannatta, R. A. (2005). Advanced and Multivariate Statistical methods: Practical Application and Interpretation (third edition). *United States: Pyrczak Publishing*.

Metin N., (1997). Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Anne- Babalarının Normal ve Özürlü Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. 5. Özel Eğitim Günleri. Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.

Metin E. N.(2012) .Özel Gereksinimli Çocuklar.(Ed: Metin,E.N.) *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*, Maya Akademi, Ankara, ss.373-402.

Metin, N., ve Çakmak, H. (1998). İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Edirne: 128-139

MEXT. (2013). Gakkokyoikuhoshikorei no ichibukaitei ni tsuite [Enforcement ordinance of the school education law (revised)]. Retrieved on 30 October, 2017 from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm.

MEXT. (2017). Kyoshokukateininteishinsei no tebiki [Guideline for teacher training program reauthorization application]. Retrieved on 19 March, 2018 from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (17.04.2001) Resmi Gazete, 24376

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005).Engelliler Hakkında Kanun, (07.07.2005). Resmi Gazete,25868

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (31.05.2006). Resmi Gazete, 26184

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları. (02.09.2008) 83601 sayılı 2008/60 nolu Genelge. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Yaygınlaştırılması Projesi. (24.08.2009). 3802 sayılı,2009/66 nolu Genelge.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (07.07.2018). Resmi Gazete, 30471

Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. (pp. 1e21). London: Routledge.

Moscow City Law .(2010).On Education of Persons with Disabilities in the city of Moscow. № 16 dated. 28.04.2010. Retrieved from: <http://www.referent.ru/3/74304>

Muta, E. (2002). Tokushukyoiku kara tokubetsushienkyoiku he [From special education to special needs education]. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 41, 124-131.

Nagano, M., & Weinberg, L. A. (2012). The legal framework for inclusion of students with disabilities: A comparative analysis of Japan and United States. *International Journal of Special Education*, 27(1), 128-143.

Nazif Toy,S. ve Duru,S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*. 2016(17) 1: 146-173.

Nowzohor, R. (2010). Pathology of Inclusion in Iranian education system. *Iran. J. Spec. Educ.* .97, 74–80.

Nwoko,J.C, Crowe,M.J, Malau-Aduli,A.E.O and Malau-Aduli ,B.S.(2019). Exploring private school teachers' perspectives on inclusive education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*. Published online: 17 Jun 2019 <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629122>

Odom, S. L., J. Vitztum, R. Wolery, J. Lieber, S. Sandall, M. J. Hanson, ... E. Horn. (2004). Preschool Inclusion in the United States: A Review of Research from an Ecological Systems Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 4: 17–49

OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD Publications.

Opoku,M., Cuskelly, M. , Rayner,C. and Pedersen,S. (2020). The Impact of Teacher Attributes on Intentions to Practice Inclusive Education in Secondary Schools in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education* . Published online: 24 Feb 2020. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1731434>

Orel, A. ; Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 5 (1):23-33.

Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Önder, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uygulamaların Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcilerin Ve Ailelerinin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özsoy, Y. , Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Karatepe Yayınları. S.250.

Pektaş, H. (2008).*Özel Eğitim Programlarından ve Farklı Programlardan Mezun Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kullanma Durumlarının Saptanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Rihkye,C.H., Ohta,M. and Shimizu,N. (2013). Japan, Special Education In .*Encyclopedia of Special Education*. edited by Cecil R. Reynolds, Kimberly J. Vannest, and Elaine Fletcher-Janzen.Copyright C 2013 John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118660584.ese1277>

Rodriguez, J.(2019). Perceptions and practices of U.S. pre-service special education teachers on teaching social studies instruction in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. Published online: 14 Mar 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1590472>

Sadioğlu, Ö., Batu, E.S.ve Bilgin, A.(2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (2), 2012, 399-432

Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices*. New Jersey: Prentice Hall.

Saloviita,T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal Of Educational Research*. Vol. 64, No. 2, 270–282 <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Samadi, S.A and McConkey,R. (2018).Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15, ss.23-07. doi:10.3390/ijerph15102307

Samadi, S.A.; McConkey, R.; Bunting,B. (2014). Parental wellbeing of Iranian families with children who have developmental disabilities. *Res. Dev. Disabil*. 2014, 35, 1639–1647. [CrossRef] [PubMed]

Sarı, H., ve Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. 193:57-80.

Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). Attitudes Of Teachers And Student Teachers ToInclusive Education And Their Self-Efficacy Perceptions İn Turkish Preschools. *International Journal Of Special Education*. 24 (3): 29-44.

Savolainen, H., P. Engelbrecht, M. Nel, and O.-P. Malinen. (2012). “Understanding Teachers’ Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for pre-Service Teacher Education.” *European Journal of Special Needs Education* .27 (1): 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.

Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*. 39, 281- 292. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>.

Schoger, K. D., (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities To Students Placed In Self-Contained Special Education Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1-10.choger, 2006) .

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1). S.137-146

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12 (1): 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.

Shoji, M. (2015). Inkurushibukyoiku ha shogaiji no tame no kyoiku ka?: Tokubetsushienkyoiku no arikata ni kansuru tokubetsuiinkaihokoku kara gakko no yakuwari to goritekihairyo wo kakunin suru [Is inclusive education for children with disabilities?: A study of schools' role and reasonable accommodations based on report of special committee regarding special needs education]. *Kyoshoku Kenkyu*, 8, 29-41.

Sin, K. F., K. W. Tsang, C. Y. Poon, and C. L. Lai. (2010). “Upskilling all Mainstream Teachers: What is Viable?” In *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*, edited by C. Forlin, 236–245. Abingdon: Routledge

Stella, C. S., C. Forlin, and A. M. Lan. (2007). “The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* .35: 161–179

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (Ed.), Kırcaali-lftar, G., Tekin-iftar, E., Kaner, S. Ve Bakkaloğlu, H. (2009). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6(1): 41-57.

Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Şahbaz, Ü., ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, S.116-135.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston, Pearson.

Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 : 148 - 155

The National People's Congress: (1982). Zhong hua renmin gong he guo xianfa [Constitution of People's Republic of China]. Retrieved from <http://www.peopledaily.com.cn/zixun/- flfgk/ cyflfg/ cOOl.html>.

Tike, L. (2007). *Sınıf Öğretmenleri, Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecine İlişkin Tutumları ve Bu Süreçte Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*. (17) 1: 146-173

T.O.Vakfi. (2010). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu*.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944e956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202.

UNESCO. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Salamanca statement and framework for action for special needs education*. Paris, France: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1994, June 7–10). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation- UNESCO. (2006). *Convention on the rights of people with disabilities*. New York: Author.

UNESCO, (2013). 12.07.2019 tarihinde url: [http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-educationsystems/inclusive-education/people-with-disabilities/..](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-educationsystems/inclusive-education/people-with-disabilities/) Adresinden alındı.

United Nations General Assembly. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Retrieved on 25 May, 2019 from https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1

United Nations .(2016). UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General comment No. 4. 2016. “Article 24: Right to Inclusive Education, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4.” <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Valeeva,L.A. (2015). The Current State of Special Needs Education in Russia: Inclusive Policies and Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 191 (2015) ss.2312 – 2315.

Yada, A.,Tolvanen,A. and Savolainen,H.(2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusiveeducation in Japan and Finland: A comparative study using multigroup structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*. 75 (2018), 343-355.

Yang, H.L. & Wang, H.B. (1994). Special education in China. *The Journal of Special Education*, 28(1), 93-105.

Yaralı, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24, S. 59-76.

Yazıcıoğlu,T.(2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*. E-ISSN: 2149-3871. ss. 92-110

Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldızı, N. G. ve Pınar-Sazak, E. (2012). "Examining Teachers' Behavior Related to Students With Special Needs Inclusive Classrooms" *International Online Journal of Educational Sciences* , 4(2), S.475-488.

Yılmaz E. ve Melekoğlu M.A. (2018). Kaynaştırma Eğitiminin Yasa ve Uygulamalardaki Durumunun Türkiye ve Avrupa Bağlamında Değerlendirilmesi, *Osmangazi Journal of Educational Research*,5(1), S. 1-17.

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.

Yigen, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Xiao, F. (2007). The Chinese "learning in a regular classroom": history, current situation, and prospects. *Chinese Education & Society*, 40(4), 8e20.

Xu, B.L. (1992). "Jinyaoshi jihua de huigu yu zhanwang [Review and prospect on gold-key project]," *Te shu jiaoyu yanjiu . Research on Special Education*, 2, 1-8.

Weisel, A., and O. Dror. (2006). "School Climate, Sense of Efficacy and Israeli Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs." *Education, Citizenship and Social Justice*. 1 (2): 157–174.

EKLER

EK-1 ELEKTRONİK GÖRÜŞME

Adem Bayar

Alıcı: ben ▼

Merhabalar Merve,

Ekte istemiş olduğun ve benzer dokümanları gönderiyorum.

Başarılar...

Doç. Dr. Adem Bayar

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Saygı değer katılımcı,

Sizlerin önemli katkıları ve anket yardımı ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleriniz tespit edilmeye çalışılacaktır. Her soruyu dikkatle okuyarak, size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Özverili katkılarınız ve içten yardımlarınızla araştırmamı desteklediğiniz için teşekkür eder, öğretmenlik mesleğinizde başarılar dilerim.

Merve Çetin
Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz : 1.()Kadın 2.()Erkek

2.Yaşınız : 1.()20-24 2.()+24

3.Bölümünüz: 1.() Sınıf Öğretmenliği

2.()Okul Öncesi Öğretmenliği

3.()Fen Bilgisi Öğretmenliği

4.()Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

5.()İlköğretim Matematik Öğretmenliği

6.()Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

7.()İngilizce Öğretmenliği

8.()Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

4.Kaynaştırma eğitim konusunda yeterli bilgi sahibi misiniz? 1.()Evet 2.()Hayır

5. Aileniz ve/veya yakın çevrenizde özgül öğrenme güçlüğüne yaşayan birileri varmı ?

1.()Evet 2.()Hayır

6. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yeni bilgiler edinmek ister misiniz? 1.()Evet 2.()Hayır

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz

EK-3 KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA ÖĞRET MEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

| | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|----|--|-------------------------|--------------|---------------------|--------------------|-------------|------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim. | | | | | | |
| 2 | Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciye karşın soğukkanlı/sakin davranabilirim. | | | | | | |
| 3 | Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım. | | | | | | |
| 4 | Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm. | | | | | | |
| 5 | Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliklerini ölçebilirim. | | | | | | |
| 6 | Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim. | | | | | | |
| 7 | Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim. . | | | | | | |
| 8 | Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim. | | | | | | |
| 9 | Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılmalarını sağlamada kendime güveniyorum. | | | | | | |
| 10 | Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum. | | | | | | |
| 11 | Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım. | | | | | | |
| 12 | Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabilirim. | | | | | | |
| 13 | Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabilirim. | | | | | | |
| 14 | Öğrencilerin ikiyeşerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim. | | | | | | |
| 15 | Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi, performansa dayalı değerlendirme vb.) kullanırım. | | | | | | |
| 16 | Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum. | | | | | | |
| 17 | Saldırğan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim | | | | | | |
| 18 | Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm. | | | | | | |

EK-4 KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ

| | | Tümüyle Katılmıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|---|-------------------------|-------------|------------|--------------|----------------------------|
| 1 | Kaynaştırma öğrencilerinin çoğu ödevlerini yapmada yeterli çabayı gösterirler. | | | | | |
| 2 | Özel öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin kaynaştırılması, kaynaştırma uygulamasında yer alacak normal sınıf öğretmenlerinin yoğun bir eğitim almalarını gerektirir. | | | | | |
| 3 | Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır. | | | | | |
| 4 | Kaynaştırma öğrencinin normal sınıfta davranış sorunlarını gösterme olasılığı yüksektir. | | | | | |
| 5 | Kaynaştırma öğrencisine normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur. | | | | | |
| 6 | Normal sınıfta bulunmanın yol açtığı zorlu koşullar ,kaynaştırma öğrencisinin akademik gelişimini hızlandırır. | | | | | |
| 7 | Özel öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirir. | | | | | |
| 8 | Normal sınıftaki rahatlık, kaynaştırma öğrencisinin karmaşa yaşamasına yol açar | | | | | |
| 9 | Normal sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerle çalışabilecek yetenektedirler. | | | | | |
| 10 | Sınıfta kaynaştırma bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin öğrenciler arası farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz. | | | | | |
| 11 | Özel öğrenme güçlüğu öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz. | | | | | |
| 12 | Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir. | | | | | |
| 13 | Kaynaştırma öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrenciler açısından yararlıdır | | | | | |
| 14 | Kaynaştırma öğrencisi, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir. | | | | | |
| 15 | Normal sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerinin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler. | | | | | |
| 16 | Kaynaştırma öğrencisine, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir. | | | | | |
| 17 | Kaynaştırma öğrencisinin sınıf içi davranışları, öğretmenin diğer öğrencilere gösterdiğinden daha fazla sabır göstermesini gerektirmez. | | | | | |
| 18 | Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler özel eğitim öğretmenleridir. | | | | | |
| 19 | Özel sınıflardaki ayrıştırılmış eğitim, kaynaştırma öğrencisinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlıdır. | | | | | |
| 20 | Kaynaştırma öğrencisi normal sınıfta diğer öğrencilerden soyutlanmaz. | | | | | |

