

DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ YETERLİLİKLERİ İLE DUYGU, TUTUM VE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

© Tecelli KARASU^a

Öz

Türkiye’de son 20 yıldır özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik eğitimin kaynaştırma yolu ile sağlanmasına öncelik verilmektedir. Örgün eğitimde kaynaştırma uygulamalarının kapsadığı dersler arasında din eğitimi ile ilgili dersler de bulunmaktadır. Bu dersler kapsamında kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin yeterlilikleri, duygu, tutum ve kaygıları önemlidir. Bu durumun iyi araştırılması etkili bir kaynaştırma eğitimi için gereklidir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin, onların duygu, tutum ve kaygıları üzerindeki etkisinin araştırılması bu araştırmanın temel gerekçesidir.

Bu çalışmanın amacı, örgün din eğitiminde kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlamaktır. Kaynaştırma eğitiminin en önemli unsuru bu dersleri okutan öğretmenler olduklarından çalışma, onların kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum, kaygı ve yeterliliklerini ile çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Çalışmanın verileri Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ve Forlin, Earle, Loreman ve Sharma (2011) tarafından geliştirilen Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma neticesinde, kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygıları ile yeterliliklerini pozitif yönde etkileyen bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, okul türü, lisansta eğitim alma durumu, kaynaştırma eğitimi tecrübesi ve kaynaştırmaya ilişkin özgüvenin değişkenlerinin öğretmenlerin yeterliliklerini ve duygu, tutum ve kaygılarını etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca duygu, tutum ve kaygı ile yeterliliğin pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Kaynaştırma din eğitimi, Kaynaştırma

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, tecellikarasu@hotmail.com

yeterliliği.



**THE RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS
TEACHERS' INCLUSIVE EDUCATION AND EMOTIONAL ATTITUDE AND
ANXIETY LEVELS**

In recent years, as in all over the world, students in need of special education in our country to receive more qualified training is used in various applications. One of these applications is the inclusive education, which enables the students to be trained together with their peers. This training takes into account all the needs of the students in the development of formal education and their individual differences. The aim of inclusive education is to contribute to the students who need special education in accordance with the principle of the least restrictive educational environment.

[The Extended Abstract is at the end of the article.]



Giriş

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları için çeşitli uygulamalara başvurulmaktadır. Bu uygulamalardan birisi söz konusu öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma eğitimidir. Bu eğitim örgün eğitimdeki öğrencilerin gelişim alanlarındaki tüm gereksinimleri ve onların bireysel farklılıklarını da dikkate almaktadır. Kaynaştırma eğitiminin amacı, “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sunulması “ilkesi gereği özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerin, normal öğrenciler ile birlikte mümkün olduğunca bir arada eğitim görmesini sağlayarak onların bağımsız birey olarak toplumda yaşamalarına katkıda bulunmaktır (Üzümçü, 2018, 88).

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Yaygın olarak kullanılan tanımına göre, “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranları ile birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”, kaynaştırma eğitimi olarak ifade edilmektedir.” (MEB, 2018). Anlaşılacağı üzere kaynaştırma eğitimi ile özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim almaları öngörülmüştür. Bu eğitim destek eğitim hizmeti sağlanarak

engelli öğrencinin genel eğitim sınıfında eğitilmesini ve toplumun bir bireyi olma fırsatı yakalamasını sağlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır (Sucuoğlu ve Kaygın, 2012, 25). Kaynaştırma eğitimi bir taraftan özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesini sağlamayı, diğer taraftan bireysel olarak planlanıp bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Moran, 2007). Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan kaynaştırma eğitimi, eşitlik, çeşitlilik, sosyal adalet ve insan hakları gibi değerleri ön plana çıkararak toplumu bir araya getirme imkânı sağlayan yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Yan- Sin, 2014: 72-85).

1950'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukları ayrı özel eğitim kurumlarından okuyan ailelerin çocuklarının etiketlenmesine yaptıkları itirazlar ve şans verildiğinde diğer çocuklar ile birlikte öğrenebileceklerine dair mücadeleleri, kaynaştırma eğitime yönelik ilk yasal mevzuatın oluşmasına dayanak olmuştur (Kargın, 2010, 69). Yasal düzenlemelerden sonra 1960'lı yıllarda eğitimciler, çeşitli engel gruplarındaki çocukların yaşlılarıyla eğitim alma olasılıklarını sorgulamaya başlamış, başta ABD ve Avrupa ülkeleri olmak üzere, farklı ülkelere bilim adamları bu konuları tartışmaya başlamışlardır (Peters, 2004, 9; Atkın, 2011, 22-23, Batu ve Uysal, 2010, 114). 2000'li yıllara doğru başta ABD ve Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyadaki birçok ülke, "farklı ama eşit" şiarıyla özel gereksinimli öğrencilerin, normal sınıflarda eğitim almalarını kabul etmiş; buna yönelik eğitsel faaliyetler yürütmeye başlamışlardır (OECD, 1999, 17; Batu ve Uysal, 2010, 116).

Türkiye'de 1950'lere kadar bu alan ile ilgi sistematik bir çabaya rastlanılmamaktadır. Engelli bireyin eğitiminin özel eğitim okullarında ve sınıflarında gerçekleştirildiği 1950-1980 yılları arasında ise daha çok devletin engelli bireyin eğitimini üstlenmesi gerektiğine dair tartışmalar yapılmıştır. Kaynaştırma kavramı, özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasa olan ve ilk kez 1983'te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Yasası'nda yer almıştır (Sadioğlu, 2011, 4; Kargın, 2010, 71;). 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı kanun hükmünde kararname, Türkiye'de engelli çocuklara ilişkin o döneme kadar kabul edilen en kapsamlı yasal düzenlemedir. Bu kararname ile engelli çocukların tümüne eğitim hakkı verilerek, eğitimde fırsat eşitliği ve eğitime eşit katılım sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Kararnameyle, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırmaları ile ilgili ilk kez "bireysel eğitim planları" ve "özel eğitim desteği" gibi düzenlemelerden bahsedilmiş, bu düzenlemelerin kimler tarafından, nasıl uygulanacağı da belirtilmiştir (23011 sayılı Resmi Gazete, 1997; Kargın, 2010: 72, Batu ve Kırcaali İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın,

2012, 43-48). 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireyler için verilecek özel eğitim hizmetlerinin tanılama, yerleştirme, değerlendirme aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve kaynaştırma kavramı ilk defa ilkeleri ve ölçütleriyle ayrı bir bölüm halinde ele alınarak tanımlanmıştır (Kargın, 2010, 72, Sucuoğlu ve Kargın, 2012, 48). Kaynaştırma uygulaması 2018 yılında kısmi olarak güncellenen bu yönetmelikler çerçevesinde günümüzde de devam etmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin temel amacı; özel eğitime gereksinim duyan bireyin toplumun bir parçası olmasına katkı sağlamaktır. Bunun için çocuğun gelişiminin erken dönemlerinde eğitime başlamak, aile ve çevre desteği almak, yetersizlikten ziyade güçlü yönlere vurgu yapmak, sevgi ve sabır ile çalışmak gerekir. Ayrıca takdir etme, cesaretlendirme, işbirliği gerektiren çalışmalara öğrencileri dâhil etmek önemlidir. Kaynaştırma eğitimi çeşitli destek hizmetlerini gerektirmektedir. Bunun için sınıf içi yardım, destek eğitim odası ve özel eğitim danışmanlığı gibi hizmetlerin dinamik sunumuyla kaynaştırma eğitiminden istenen verim artırılabilir (Üzümçü, 2018, 94-102).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli bir unsur şüphesiz öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler öğrencinin farklılığını, gereksinimlerini ve gelişimlerini en iyi şekilde izleme imkânına sahip olmasının yanı sıra, öğrenciyi dikkate alarak kaynaştırma eğitimine uygun olan eğitim öğretim etkinliklerini düzenleyen baş aktördür. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilere (ÖGÖ) yönelik tutumu ve sınıfta yarattığı iklim, sınıftaki normal öğrencilerin olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin başarısı üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir (Batu ve Uysal; 2010: 128-129). Bunun yanında öğrencilerin her birinin farklı yetenek, başarı, katılım düzeylerinin olabileceğini bilen ve onların performanslarını en iyi şekilde kullanmalarını sağlayacak yönlendirme ve uyarlamaları zamanında yaparak cesaretlendiren yine öğretmenlerdir (Batu ve Uysal, 2010, 127). Yetkin öğretmen hem normal öğrencilerin hem de ÖGÖ'lü öğrencilerin olumlu bir öğrenme atmosferinde eğitim almalarına liderlik eder. Bu atmosferde normal öğrenciler ÖGÜ'lü öğrencilere yardımcı olurken kendi yeterliliklerinin farkına varır ve empati duygusu kazanarak şükretme davranışını edinirler. Öte yandan ÖGÖ'lerin akranları ile birlikte eğitim almaları ise onların normal hayatta toplumla bütünleşmesini kolaylaştırır (Üzümçü, 2018, 90; Batu ve Uysal, 2010, 129-132; Sadioğlu, 2011, 10-12; Atkın, 2011, 31-32).

Ailelerin kaynaştırma din eğitimine yönelik tutum ve katkılarının istenen düzeye gelmesini sağlayacak olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi DKAB ve İmam Hatip Meslek dersi öğretmenleridir. Kaynaştırma alanında yetkin bir din dersi öğretmeni; öğrenci ailelerini seminer ve bilgilendirici toplantılar yoluyla dinin yaşamımızdaki yeri ve önemi hakkında bilgilendirir. Ayrıca din dersi öğretmeni, iyi bir sınıf atmosferi oluşturarak ailelerin din eğitimine ilişkin kaygılarını giderir ve onlar ile işbirliğine giderek daha işlevsel ve bireyselleştirilmiş din öğretimi programı ile öğrencinin din eğitimine katkı sağlar (Sadioğlu, 2011,13; Çiftci Tekinarıslan, 2010, 99; Atkın, 2011, 31, Batu ve Uysal, 2010, 132).

Öğretmen, sınıfın fiziksel olarak kaynaştırma din eğitimine uygun hale getirilmesinde de önemli görev üstlenir. Çünkü kaynaştırma eğitime etki eden bir unsur olarak fiziksel ortamın (kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği sınıfın büyüklüğü, ses, havalandırma, ısı ve ışık sistemi, sınıfın içinde bulunan mobilya ve özel cihazlar gibi), sınıfta bulunan eşyaların eğitime uygun hale getirilmesi kaynaştırma eğitiminin niteliğine ciddi katkı sağlar. Öğretmen fiziksel ortama dair tüm düzenlemeleri öğrencinin eğitimden en iyi yararlanabileceği şekilde ayarlarken, uygun materyal ve yöntem kullanarak paydaşların kaynaştırma uygulamasına karşı olumlu tutum geliştirmesinin en temel belirleyicisidir (Atkın, 2010: 32; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Batu ve Uysal, 2010: 132-133).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasına katkı sağlayacak önemli dersler arasında din eğitimi ile ilgili dersleri saymak mümkündür. Ancak bu derslerden istenen verimin alınmasında en önemli unsur DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenleridir. Kaynaştırma din eğitiminin niteliği öğretmenin bu alandaki bilgi, tutum ve yeterliliği ile paralellik gösterir. Öğretmenin olumsuz dini tutum sergilediği ya da yetersiz dini bilgisinin olduğu kaynaştırma eğitiminden beklenen başarı yerine, hem normal öğrenciler hem de özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri olumsuz etkilenebilmektedir (Toy - Duru, 2016, 2). Ancak bu denli önem arzeden bir konu hakkında alanyazında kaynaştırma din eğitiminde önemli bir rol üstlenen İmam Hatip Meslek dersleri öğretmeni ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ve kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile ilgili sınırlı sayıda bilimsel çalışma yapıldığı belirlenmiştir (Karasu, 2018; Üzümcü, 2016; Üzümcü- Nazıroğlu, 2016). Bu durum, konu ile ilgili alanyazında daha fazla çalışmaya ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile alanyazındaki söz konusu boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı kaynaştırma din eğitimi uygulamalarını daha nitelikli yapılmasına katkı sağlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma din eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri; cinsiyet, okul türü, lisansta özel eğitim dersi alma durumu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesi, kaynaştırma eğitimine ilişkin mevzuatı bilme durumu ve kaynaştırma eğitimi özgüven durumu gibi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin kaynaştırma din eğitimine ilişkin yeterlilik algıları; cinsiyet, okul türü, lisansta özel eğitim dersi alma durumu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesi, kaynaştırma eğitimine ilişkin mevzuatı bilme durumu ve kaynaştırma eğitimi özgüven durumu gibi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin kaynaştırma din eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında bir ilişki var mıdır?

A. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, verilerin elde edildiği evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma din eğitimi yeterliliklerini belirlemek için kesitsel/ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Kesitsel tarama modeli, genellikle örneklemin büyük olduğu ve farklı özellikteki kimseleri kapsayan araştırmalardır. Bu araştırmalarda belli araştırmaya dahil edilen örneklemin betimlenecek değişkenlere ilişkin durumu bir seferde ölçülür (Büyüköztür v.dğr., 2011,233).

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Muş il ve İlçelerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile İmam Hatip ortaokullarında görevli meslek dersleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu söz konusu bu öğretmenlerden 264 kişi olarak belirlenmiştir. Örneklemin belirlenmesinde, evreni temsil edebilme özelliğine dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan Cochran'ın

formülünden yararlanılmıştır (Baltacı, 2017, 35-61).

Katılımcılara 300 ölçek ulaştırılmış, bunlardan 280'ni geri dönmüştür. Bu ölçeklerden 10'u yanlış doldurma, 6'sı de aykırı (uç) değerler nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Uç değerlerin hesaplanmasında Mahalanobis uzaklıkları ile Z testi kullanılmıştır. Belirlenen örneklem büyüklüğünü karşılayan 264 ölçek analize dâhil edilmiştir. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişkenler	Alt kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	142	53,8
	Kadın	122	46,2
Okul türü	İmam Hatip Ortaokulu	96	36,4
	Diğer ortaokulları	168	63,6
Eğitim durumu	Lisans	232	87,9
	Yüksek Lisans	32	12,1
Ortalama sınıf mevcudu	24 ve altı	74	28,0
	25-30	70	26,5
	31 ve üstü	120	45,4
Mesleki kıdem	1-3	146	51,5
	4-6	104	39,4
	7 ve üstü	24	9,1
Lisansta özel eğitim dersi alma durumu	Almıştır	114	56,8
	Almamıştır	150	43,2
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	Almıştır	40	15,2
	Almamıştır	218	84,8
Kaynaştırma öğrencisine eğitim verme durumu	Tecrübem hiç yok	102	38,6
	Çok az	130	49,2
	Tecrübem var	32	12,1
Kaynaştırma eğitimine ilişkin mevzuatı bilme durumu	Zayıf	114	43,2
	Orta	120	45,8
	Yüksek	30	11,5
Kaynaştırma eğitimi özgüven durumu	Düşük	50	18,9
	Orta	168	63,6
	Yüksek	46	17,4

3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada iki ölçekten yararlanılarak veriler toplanmıştır. Bağımsız değişkenlerinin (cinsiyet, okul türü, eğitim durumu, özel eğitim dersi alma durumu, kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu, kaynaştırma

ile ilgili mevzuat hakkında bilgi sahibi olma durumu ve kaynaştırma özyeterlilik durumu) alan yazın incelemeleri sonucu araştırmacı tarafından belirlenen bu ölçeklerin ilki Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'dir. Bu ölçek Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilmiş ve Adem Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin kısa formu üç faktör ve onsekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında güvenilirlik çalışması Cranbach Alpha testi ile yapılmış iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için altı maddelik Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği .88, altı maddelik Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği için .90 ve altı maddelik Kaynaştırma Eğitimi'nde Sınıf Yönetimi Yeterliliği için .86 bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan diğer ölçek ise Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeğidir. Bu ölçek Chris Forlin, Chris Earle, Tim Loreman Umesh Sharma (2011) tarafından geliştirilmiş ve Adem Bayar, Ayşe Gül Özaşkın ve Şeyma Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin kısa formu üç faktör ve onbeş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlamasında ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı Cronbach Alpha .88 bulunmuştur. Beş maddeden oluşan "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular" alt boyutu için .86, beş maddeden oluşan "Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Tutumlar" alt boyutu için .88 ve beş maddeden oluşan "Kaynaştırma Eğitiminde Kaygı" alt boyutu için .85 bulunmuştur.

4. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri, SPSS programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Öncelikle çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediği (skewness ve kurtosis değerleri) incelenmiştir. Normal dağılım analizleri (-1 ile +1 arasında) olduğundan çalışma verilerinin analizinden parametrik testlerden yararlanılmıştır. SPSS programı aracılığı ile analiz edilen çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin değişkenlere göre farklılaşmanın belirlenmesi Bağımsız Örneklemeler için t Testi ve Anova Testi ile yapılmıştır. Uygulanan farklı ölçekler ve bunların alt boyutları arasındaki ilişkinin tespiti ise korelasyon analizi ile yapılmıştır.

B. Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ölçme araçları vasıtasıyla toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerine ilişkin bulgular

Ortaokullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri

ile İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma din eğitimi ile bu düzeyin değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonucu aşağıdaki Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin kaynaştırma din eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı dereceleri ile çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler					
Cinsiyet	N	X	S.s	t	p
Kadın	142	40,14	3,63	.300	,763
Erkek	122	40,00	3,95		
Okul türü	N	X	S.s	t	p
İmam Hatip Ortaokulu	96	39,79	3,42	-.923	,357
Diğer ortaokullar	168	40,23	3,96		
Lisansta özel eğitim dersi alma durumu	N	X	S.s	t	p
Almıştır	114	40,33	3,51	.875	,382
Almamıştır	150	39,91	4,06		
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	N	X	S.s	t	p
Almıştır	46	38,35	2,50	-3,153	0,02
Almamıştır	218	40,38	2,93		
Kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesi	N	X	S.s	F	p
Tecrübem hiç yok	102	40,45	3,73	1,210	,300
Çok az	130	39,96	3,99		
Tecrübem var	32	39,31	2,82		
Kaynaştırma eğitimine ilişkin mevzuatı bilme durumu	N	X	S.s	F	p
Zayıf	114	39,85	3,22	,577	,562
Orta	120	40,35	4,48		
Yüksek	30	39,80	2,55		
Kaynaştırma eğitimi özgüven durumu	N	X	S.s	F	p
Düşük	50	40,16	4,21	,245	,783
Orta	168	39,96	3,84		
Yüksek	46	40,39	3,00		

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre

anlamli olarak farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{262}=300, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{262}=-.923, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin lisansta özel eğitime yönelik ders almalarına göre anlamlı olarak farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{254}=875, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin lisansta özel eğitime yönelik ders almalarının, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin hizmet içi kurs alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{256}=-3,153, p<.05$). Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeninin, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesine göre anlamlı olarak farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{261}=-1,210, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrenceye yönelik eğitim verme tecrübesi, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik mevzuatı bilme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşip farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{259}=-5,577, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili mevzuat bilgisinin, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin kaynaştırma eğitimi özgüvenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{261}=-,245, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi özgüvenlerinin, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerine ilişkin bulgular

Normal ortaokullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma din eğitimi ile ilgili yeterlilik düzeyleri ve bu düzeyin değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin analiz sonucu aşağıdaki Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin kaynaştırma din eğitimi ile ilgili yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler					
Cinsiyet	N	X	S.s	t	p
Kadın	142	84,89	10,33	1,599	,102
Erkek	122	87,38	13,97		
Okul türü	n	X	S.s	t	p
İmam Hatip Ortaokulu	96	86,65	9,39	,393	,694
Diğer ortaokullar	168	86,02	13,96		
Lisansta özel eğitim dersi alma durumu	n	X	S.s	t	p
Almıştır	114	86,83	15,01	,586	,558
Almamıştır	150	85,90	10,36		
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	n	X	S.s	t	p
Almıştır	46	78,30	19,33	-3,004	,004
Almamıştır	218	87,72	10,24		
Kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesi	N	X	S.s	F	p
Tecrübem hiç yok	102	86,22	9,51	1,657	,193
Çok az	130	87,17	11,41		
Tecrübem var	32	82,68	21,56		

Kaynaştırma eğitimine ilişkin mevzuatı bilme durumu	N	X	S.s	F	p
Zayıf	114	82,89	10,78		
Orta	120	89,05	9,24	7,309	0,001
Yüksek	30	87,06	23,09		
Kaynaştırma eğitimi özgüven durumu	N	X	S.s	F	p
Düşük	50	83,08	11,31		
Orta	168	86,70	9,76	2,237	,109
Yüksek	46	88,08	19,95		

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{258}=1,599$, $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin eğitim yapılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{258}=.393$, $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim verilen okul türünün, onların kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin lisansta özel eğitim dersi alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{250}=.558$, $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin lisansta özel eğitim dersi almalarının, onların kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin hizmet içi kurs alma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{252}=-3,007$, $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin hizmet içi kurs almalarının, onların kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesine göre anlamlı olarak

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{257}=-1,657, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesi, onların kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuatı bilme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{255}=-7,309, p<.05$). Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuatı bilmelerinin, onların kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmış ve mevzuat bilgisi zayıf olanlar ($X=82,89$) ile orta olanlar ($89,05$) arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre mevzuat bilgisinin zayıf olması kaynaştırma din eğitimi yeterliliğini olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin kaynaştırma eğitimi özgüven durumuna göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{257}=-2,237, p>.05$). Buna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi özgüveni, onların kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

3. Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı ile kaynaştırma yeterliliğine ilişkisine ait bulgular

Normal ortaokullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma din eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeyleri ile kaynaştırma din eğitimi yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi alt boyutları üzerinden analizi aşağıdaki Tablo 4’te yer almaktadır.

DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları alt boyutu puanları ile kaynaştırmaya yönelik duygu alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 3’te görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ($r=-,002, p>0,05$), öğretimsel yeterlilik ($r=,114, p>0,05$) ve sınıf yönetimi yeterliliği ($r=,113, p>0,05$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; buna

Tablo 4: Kaynaştırma duygu, tutum ve kaygı düzeyi ile kaynaştırma yeterlilikleri alt boyutları arasındaki ilişki.

Korelasyon	1	2	3	4	5
1. Kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum	-				
2. Kaynaştırmaya eğitimine ilişkin duygu	-,002	-			
3. Kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı	-,158*	-,357**	-		
4. Öğretimsel yeterlilik	,114	,123*	-,086	-	
5. İşbirliği yeterliliği	,134*	,225**	-,053	,858**	-
6. Sınıf yönetimi yeterliliği	,113	,215**	-,062	,736**	,772**

**p<0,01 , *p<0,05

karşın kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı ($r=-,158$, $p<0,05$) ve kaynaştırma eğitimine ilişkin işbirliği yeterliliği ile ($r=,134$, $p<0,05$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ile kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı ($r=-,357$, $p<0,01$), öğretimsel yeterlilik ($r=,123$, $p<0,05$), işbirliği yeterliliği ($r=,225$, $p<0,01$), sınıf yönetimi yeterliliği arasında ($r=,215$, $p<0,01$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitimine ilişkin kaygı ile öğretimsel yeterlilik ($r=-,086$, $p>0,05$), işbirliği yeterliliği ($r=-,053$, $p>0,05$), sınıf yönetimi yeterliliği ($r=-,062$, $p>0,05$) arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretimsel yeterlilik ile işbirliği yeterliliği ($r=,858$, $p<0,01$) ve sınıf yönetimi yeterliliği ($r=,736$, $p<0,01$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki görülmüştür. İşbirliği yeterliliği ile sınıf yönetimi yeterliliği ($r=,772$, $p<0,01$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın verileri, Muş Merkez İmam Hatip Ortaokulunda görev yapan din dersi (İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenleri ile normal ortaokullarda görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders öğretmenleri) öğretmenlerinden oluşan bir örneklemden toplanmıştır. DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin duygu, tutum ve kaygıları ile yeterlilik ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmadığından çalışmanın verileri, farklı branşlarda öğretmenler ile yapılan araştırmaların verileri ışığında tartışılmıştır.

Çalışmanın ilk alt amacına ilişkin elde edilen verilere bakıldığında; örneklem grubunun kaynaştırma din eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, lisansta özel eğitim dersi alma durumu, kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesi, kaynaştırma eğitimine ilişkin mevzuatı bilme durumu, kaynaştırma eğitimi özgüven durumu gibi

değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumunun kaynaştırma tutum, duygu ve kaygı üzerinde etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Bu durum hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hangi alanlarda yetersiz olduklarının farkında oldukları ve dolayısıyla hizmet içi eğitimle eksikliklerini gidermiş oldukları şeklinde yorumlanabilir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013, 232) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Cinsiyet, okulun imkanı, kaynaştırma öğrencisine sahip olma ve lisansta alınan eğitimin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkilemediği, ancak sınıf ve branş değişkenlerine göre sınıf öğretmeni lehine pozitif yönlü farklılaşmanın olduğunu belirtmişlerdir. Özbaba (2000, 126) öğretmenlerin; görev, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, sahip olunan branş, özel eğitim konusunda eğitim almış olma, özürlü çocuklarla çalışmış olma, kaynaştırma tecrübesine sahip olma gibi değişkenlerin kaynaştırmaya karşı tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını bulmuştur. Diken ve Sucuoğlu (1999, 30) çalışmanın sonucuna benzer olarak, sınıfında özel eğitime gereksinimli öğrencinin bulunmasının öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farka neden olmadığını tespit etmişlerdir. Aker (2014, 121-122) ise bu çalışmanın neticesinden farklı olarak kaynaştırma eğitimi alma, kaynaştırma öğrencisi olma, yaşın ilerlemiş olması ve bayan olma değişkenlerinin öğretmen tutumlarında pozitif yönde anlamlı değişiklik meydana getirdiğini belirtmektedir. Bu durumun nedeni olarak çalışmanın farklı zaman, mekân, örneklem gurubu ve veri toplama araçları ile yapılmış olması gösterilebilir. Orel ve Zerey (2004, 30) ise kaynaştırma eğitime yönelik lisansta ders almanın öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmektedirler. Bu durum özel eğitim dersinin tek başına kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumu etkileyemediği, ancak kaynaştırma dersi almanın tutumu etkileyebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın ikinci alt amacına ilişkin elde edilen verilere bakıldığında; örneklem grubunun kaynaştırma din eğitimine yeterlilik düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, lisansta özel eğitim dersi alma durumu, kaynaştırma öğrencisine eğitim verme tecrübesi, kaynaştırma eğitimi özgüven durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumunun kaynaştırma eğitime ilişkin mevzuatı bilme durumunun kaynaştırma yeterlilik düzeyleri üzerinde etkili faktörler olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim alma durumunun etkili bir faktör olması eksikliklerin farkına varan öğretmenlerin bu eksikliklerini giderme yoluna gittikleri şeklinde

yorumlanabilir. Mevzuatı bilme durumu ise görev ve sorumluk dahilinde hareket etmenin önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgular; Gök ve Erbaş (2011, 84) tarafından yapılan çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Bu araştırmacılara göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları onların yetersizliklerinin temel nedenidir. Özaydın (2011, 214) öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları yetersizlikler sonrası kaynaştırma eğitimi ihtiyacını ciddi olarak hissettiklerini ve bu yöndeki eğitim programlarına katılmak istediklerini belirtmiştir. Battal (2007, 69) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini tanıma, onlar yönelik yöntem ve teknik kullanma, kaynaştırma ilkelerine uygun eğitimi sürdürme noktasında yeterli oldukları sonucunu bulmuştur. Özaydın (2011, 215), Yaylacı ve Aksoy (2016, 37) ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yetersiz oldukları dolayısıyla lisans döneminde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ortamlarında, müdahale programlarını uygulayabilme deneyimi kazanacak biçimde yetiştirilmeleri gerektiği belirtmektedirler.

Çalışmanın üçüncü alt amacına bağlı olarak elde edilen veriler incelendiğinde; DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum, duygu ve kaygıları ile kaynaştırma yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu ve tutumları da iyi düzeydedir. Bu sonuç alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik arz eder. Gözün ve Yıkılmış (2004, 77) öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin onların tutumlarını etkilediğini, Alver, Bozgeyikli ve Işıklar (2011, 164-165) kaynaştırmaya yönelik tutum ile kaynaştırma uygulamaları yeterliliği arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Gök ve Erbaş (2011, 66) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Lisans eğitimi sürecinde daha çok kaynaştırma ve özel eğitim uygulamaları içeren din eğitimine yönelik öğretim yapılabilir.
2. DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerine kaynaştırma din eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim semineri veya çalıştaylar düzenlenebilir.
3. DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuat bilgilerinin arttırılması ve ÖGO'lerin temel hak ve özgürlüklerini bilmeleri için kurumsal bazda eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

4. DKAB ve İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin kaynaştırma sürecindeki öğrencilere yönelik farklı din öğretim yöntemlerini uygulamaları konusunda cesaretlendirilmesi; öğretmenlere yeni din öğretimi metotlarının tanıtılması için üniversitelerin din eğitimi bölümlerinden yardım alınması, seminerler düzenlenmesi önerilebilir.

5. Bu çalışma kısıtlı bir örneklem grubunda ve sınırlı bir çevrede yürütülmüştür. İleride yapılacak çalışmaların, daha büyük ve geniş örneklerde ve farklı illeri de içerecek şekilde sürdürülmesi gereklidir. İleride yapılacak çalışmaların öğretmenlerin özel eğitime ilişkin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap verecek daha fazla uygulamaya yönelmesi önerilebilir.



KAYNAKÇA

- ALVER, Birol- BOZGEYİKLİ Hasan- IŞIKLAR Abdullah. "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15/1 (2011): 155-168.
- BALTACI, Ali. Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3/2 (2017): 35- 61.
- BATTAL, İbrahim. *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2007.
- BATU, Sema- UYSAL, Hakan. "Günümüz Sınıflarında Engelli Çocukların Katılımını Destekleme". *Özel Eğitim*. Ed. Gönül Akçamete. 113-139. Ankara: Kök Yayıncılık, 2010.
- BATU, Sema- KIRCAALİ İFTAR, Gönül. *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.
- BAYAR, Adem. "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16/33 (Aralık 2015): 71-85.
- BAYAR, Adem- ÖZAŞKAN, Ayşe Gül- BARDAK, Şeyma. "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği". *Turkish Studies* 10/3 (2015): 175-186.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener - KILIŞ ÇAKMAK, Ebru- AKGÜN, Özcan Erkan- KARADENİZ, Şirin- DEMİREL, Funda. *Bilimsel Araştırma yöntemleri*.

Ankara: Pegem Yayınları, 2011.

DİKEN, İbrahim Halil- SUCUOĞLU, Bulbin. "Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması". *Özel Eğitim Dergisi* 2 /3 (1999): 25-39.

FAZLIOĞLU, Yeşim- DOĞAN, Mustafa Kemal. Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15/2 (Aralık 2013): 223-234.

GAMZE, Aker. *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi Edirne, Trakya üniversitesi, 2014.

GÖK, Gönül- ERBAŞ, Dilek. "Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri". *International Journal of Early Childhood Special Education* 3/1 (2011): 66-87.

GÖZÜN, Özlem- YIKMIŞ, Ahmet. "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5/2(2004): 65-77.

KARASU, Teceli. "Din Eğitiminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Hazırlanması ve Öğretim". *Özel Din Eğitimi*. Ed. Saadettin Özdemir ve Mustafa Başkonak. 63-84. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.

KARGIN, Tevhide. "Kaynaştırma Eğitimi". *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. Ed. Necate Baykoç. 66-90. Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018. Erişim: 22 Nisan 2019.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_oze_l_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf.

MORAN, Anne. "Embracing Inclusive Teacher Education". *European Journal of Teacher Education*, 30 /2 (2007): 119-134.

OREL, Aysel - ZEREY, Zahide. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5 /1(2004): 23-33.

OECD, *Inclusive Education at Work, Students with Disabilities in Mainstream Schools*, (1999). Erişim: 07 Nisan 2018.
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9699081e.pdf>.

ÖZAYDIN, Latife- ÇOLAK, Aysun. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve 'Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı'na İlişkin Görüşleri". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri*

Dergisi, 1/1(2011): 189-225.

ÖZBABA, Nesrin. *Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, 2000.

PETERS, Susan. J. *Inclusive Education: An Efa Strategy For All Childern*. Erişim: 22 Nisan 2019. www.worldbank.org.

SADİOĞLU, Ömür. *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

SUCUOĞLU, Bülbin- KARGIN, Tevhide. *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Kök Yayınları, 2012.

T. C. Resmi Gazete, sayı: 23011, yıl: 1997; Erişim: 22 Nisan 2019. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf.

TOY, Süleyman Nazif- DURU, Sibel. "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması". *Ege Eğitim Dergisi* 17/1 (2016): 146-173.

ÜZÜMCÜ, Muzaffer. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2016.

ÜZÜMCÜ, Muzaffer – NAZIROĞLU, Bayramali. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştığı Problemler ve Bunlarla Başa Çıkma Yolları". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9-43 (2016): 1546-1557

ÜZÜMCÜ, Muzaffer. "Din Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Eğitim Hizmetleri". *Özel Din Eğitimi*. Ed. Saadettin Özdemir ve Mustafa Başkonak. 87-108. Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.

YAYLACI, Zeynep- AKSOY, Bülent. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri". *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4/6 (2016): 18-40.

YAN, Zi-Sin, KUEN- fun. "Inclusive Education: Teachers' Intentions and Behaviour Analysed from the Viewpoint of The Theory of Planned Behaviour". *International Journal of Inclusive Education*, 18/1 (2014): 72-85.



THE RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS TEACHERS' INCLUSIVE EDUCATION AND EMOTIONAL ATTITUDE AND ANXIETY LEVELS

© Tecelli KARASU^a

Extended Abstract

In recent years, as in all over the world, students in need of special education in our country to receive more qualified training is used in various applications. One of these applications is the inclusive education, which enables the students to be trained together with their peers. This training takes into account all the needs of the students in the development of formal education and their individual differences. The aim of inclusive education is to contribute to the students who need special education in accordance with the principle of the least restrictive educational environment.

The courses covered by the inclusion in formal education also include courses related to religious education. They are the graduates of the Faculty of Divinity/Islamic Sciences and are appointed as teachers. The quality of inclusive religious education is in line with the teacher's knowledge, attitude, and competence in this field. Instead of the success expected from the mainstreaming education where the teacher exhibits negative religious attitudes or inadequate religious knowledge, both normal students and students who need special education can be adversely affected. This is because teachers have the opportunity to monitor the student's differences, needs, and development in the best possible way, and it is the lead actor who organizes educational activities that are appropriate to the inclusive education by taking into account the student. Therefore, the attitude towards the students with special needs (SWSN) and the climate it creates in the classroom has a great impact on the success of students with special needs

^a Asst. Prof., Muş Alparslan University, tecellikarasu@hotmail.com

as well as the normal students in the class. Besides, it is also the teachers who know that each of them can have different levels of ability, success, and participation and encourages them to make timely orientation and adaptations that will enable them to make the best use of their performances. The competent teacher leads both the regular students and the SWSN students to receive education in a positive learning atmosphere. In this atmosphere, normal students become aware of their own qualifications while helping students with SWSN and gain empathy and expand gratitude. On the other hand, the education of the SWSN together with their peers facilitates their integration in normal life. However, it has been determined that a limited number of scientific studies have been carried out on Imam Hatip Vocational teachers who have an important role in inclusion religious education in the literature and their attitudes towards inclusive education and their attitudes towards inclusion education. This situation shows the need for further studies in the related literature. The main reason for this research is to investigate the effects of teachers' education competencies on their emotions, attitudes, and concerns.

The aim of this study is to contribute to increasing the quality of inclusion practices in formal religious education. For this purpose, the following questions were sought.

The levels of feelings, attitudes, and anxiety of religious education teachers related to religious education; does it differ according to variables such as gender, type of school, special education course in licensing?

Perceptions of qualification of religious education teachers about inclusion religious education; does it differ according to variables such as gender, type of school, special education course in licensing?

Is there a relationship between the teachers 'religious education teachers' feelings, attitudes, and concerns about inclusion and religious education, and their qualifications for inclusion education?

The universe of the study consists of teachers of Religious Education who work in secondary schools in Muş and its districts and teachers of vocational courses in İmam Hatip secondary schools. The sample of the study was determined as 264 people. The data of this study, which was designed in the relational survey model, was developed by Sharma, Loreman, and Forlin (2011) and was developed by Bayar (2015). The Teacher Adequacy Scale in Inclusive Applications was developed by Forlin, Earle, Loreman and Sharma (2011) and Emotions, Attitudes and Concerns Related to Inclusion Education Scale.

As a result of the study, it was determined that in-service training related to inclusive education positively influenced teachers' feelings, attitudes and concerns, and qualifications. Gender, type of school, the status of getting a license, the experience of inclusive education, and the variables of self-confidence in inclusion did not affect the teachers' competences and their feelings, attitudes, and concerns. It was also observed that emotion, attitude, and anxiety were positively associated with competence. Based on these results, the following recommendations have been developed.

1. In the process of undergraduate education, it is possible to teach religious education which includes more inclusion and special education practices.
2. In-service training seminars or workshops related to religious education including religious education teachers can be organized.
3. Training and seminars on an institutional basis can be organized to increase the knowledge of religious education teachers about inclusive education and to know the basic rights and freedoms of SWSN.
4. Encourage religious teachers to practice different religious teaching methods for students in the process of inclusion; to provide teachers with the help of the religious education departments of universities to introduce new methods of teaching religion.
5. This study was conducted in a limited sample group and in a limited environment. Further studies can be done in larger and larger samples and in different provinces.

Keywords: Religious education, Inclusive religious education, Inclusion qualification.

