



Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi¹

(Determining the Views of Teachers Who Have Special Needs Students in Their Classrooms on Inclusion)

Yasin GÜNLÜ², Çağla ÖZGÜR YILMAZ³

Makale Geçmişi

ÖZ

Article History

Alındı/Received:

23 Kasım 2022

Düzeltilme alındı/ Received
in revised form:

12 Aralık 2022

Kabul edildi/Accepted:
30 Aralık 2022

Article Type:

Araştırma Makalesi
Research Article

DOI:

10.48174/buaad.52.12

Bu çalışmanın genel amacı özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda; sınıf, fen bilgisi, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar incelenmiştir. Elde edilen verilerin, kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel düzenlemeler ve kaynaştırmaya ilişkin fiziksel düzenlemeler alt boyutları, cinsiyet ve branş değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmaya fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim branşlarından toplam 69 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği-KİDO” (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiğini göstermiştir

Anahtar Kelimeler:

Kaynaştırma, öğretmen görüşleri, fen bilgisi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, matematik öğretmenleri.

© 2022 BUAAD-BIJAR. Tüm hakları saklıdır.

Kaynak gösterme / To cite this article:

Günlü, Y., & Özgür-Yılmaz, Ç. (2022). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 284-297. doi:10.48174/buaad.52.12

*Extended Abstract

Summary

The general purpose of this study is to determine the views of teachers working with students with special needs on inclusion. In line with this general purpose, the scores obtained from science, mathematics, special education and general education classrooms teachers were examined. Answers were sought to the questions of whether the obtained data differ in terms of instructional arrangements for inclusion and physical arrangements for inclusion, gender and branch variables. A total of 69 teachers from science, mathematics, special education and general education classrooms teachers branches participated in the study. Inclusion Regulations Scale-KİDO” (Kargın, Güldenoğlu, & Şahin, 2010) was used to collect data. The findings obtained from the research showed that the teachers participating in the research gave high place to the instructional and physical arrangements related to inclusion in their classroom practices.

Keywords: Inclusion, teacher opinions, science teachers, general classroom teachers, mathematics teachers.

¹ Bu çalışma Sabancı Vakfı tarafından desteklenen 2019012129 numaralı hibe programı kapsamında yürütülen “Görme Engelli Öğrenciler İçin Engelsiz Fen Öğretimi” adlı projeden üretilmiştir.

² Dr.,Aksaray Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, gunluyasin@gmail.com,ORCID: 0000-0003-4308-2192

³ Dr.,Aksaray Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, caglaozgur_87@hotmail.com,ORCID: 0000-0002-1279-8967

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin olağan gelişim gösteren bireylerin gerçekleştirdikleri becerileri bağımsız bir şekilde yerine getirebilmeleri için bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun olan eğitim ortamlarının sunulması gerekmektedir. En uygun eğitim ortamının ise özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak da ifade edilen, akranları ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanmalarına imkân tanıyan kaynaştırma eğitimi olduğu ifade edilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2017). Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin gerekli destek hizmetlerin sağlanması koşulu ile genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli olmayan akranlarıyla bir arada eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004; York ve Tundidor, 1995). Başka bir ifade ile kaynaştırma; özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşama ve eğitim hayatına tam katılım göstermesi, olağan gelişim gösteren bireylerin yararlandığı olanaklardan eşit düzeyde yararlanmalarına olanak sağlamak için benimsenen yaklaşımlardan biridir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma eğitimi Türkiye’de, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı türde uygulanmaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma, kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirme kararı çıkan öğrencilerin eğitimlerini olağan gelişim gösteren akranları ile birlikte gerekli eğitsel düzenlemeler yapılarak eğitimlerini sürdürmelerine imkân sağlayan bir kaynaştırma türüdür. Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimi olan ve yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi yerleştirme kararı olan öğrencilerin, olağan gelişim gösteren akranları ile birlikte, özel gereksinimli öğrenci için uygun olacağı değerlendirilen ders ve bazı ders dışı aktivitelerine katılmalarını sağlayan bir kaynaştırma türüdür. Tersine kaynaştırma ise özel gereksinimli olmayan öğrencilerin, özel eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarında ya da okullarında eğitim almaları şeklinde tanımlanabilir. Bu uygulama ile özel gereksinimli öğrencilerin ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri hedeflenmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2017).

Kaynaştırma eğitiminin tarihçesi incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi ABD’de yasal mevzuata 29.11.1975 tarihinde yayımlanan Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (PL 94-142) ile yasalaştırılmıştır. Daha sonraki yıllarda 1975 yılında çıkan yasa, 1990 yılında PL 94-142 ve PL 101-476 Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) ismi ile yeniden düzenlenmiştir (Gargiulo ve Metcalf, 2022). Türkiye’deki yasal düzenlemeler incelendiğinde ise 1983 yılında yayınlanan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını koruma altına alan ve kaynaştırma konusunda özel gereksinimli çocuklar ile ilgili çıkarılan ilk yasa olma özelliği taşıdığı görülmektedir. Ardından 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de kaynaştırma; “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2000).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma eğitimi; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak yer almıştır (MEB, 2000).

Kaynaştırma eğitimi günümüz itibari ile özel eğitim, sınıf eğitimi, okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi bölümlerin öğretmenleri ve akademisyenleri tarafından çalışılan güncel konular arasında yer almaktadır. Yapılan bir araştırmada 2010-2021 yılları arasında kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik lisansüstü tezleri incelemiş ve ilgili alanyazında belirtilen yıllarda 49 lisansüstü tezi çalışmasına dâhil etmiştir (Ali İsmail, 2022). Çalışma sonucuna göre kaynaştırmanın uygulanmasında etki eden ana unsurlar belirlenmiştir. Bu unsurlar ailelerden kaynaklan, öğretmenlerden kaynaklanan, kaynaştırma öğrencinden kaynaklanan, kaynaştırma öğrenci bulunan sınıftaki normal gelişim gösteren bireylerden kaynaklanan, okul yönetiminden kaynaklanan, okul rehberlik servisinden kaynaklanan, rehberlik araştırma merkezinden kaynaklanan uygulama sorunları olarak sunulmuştur. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamaları devam etmesine karşın uygulamada çeşitli problemlerin olduğu ifade edilmiştir.

Açıkça anlaşılmaktadır ki kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenler ile ilgili yapılan çalışma ve araştırmalar güncelliğini koruyarak devam etmektedir (Aktan ve Budak, 2021; Balbağ, Çemrek ve İnce 2021; Karabulut, Uçar, Yılmaz ve Uçar, 2021; Şengün ve Toptaş, 2021). Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması özel gereksinimli olan öğrenciler ile onlar ile aynı sınıfta bulunan özel gereksinimli olmayan akranlarının aileleri, idareciler, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile yakından ilişkilidir (Sucuoğlu ve Diken, 1999). Kaynaştırma sürecinde; uygulamanın yapılacağı okul yönetimi ve öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına karşı olumlu tutuma sahip olmaları, kaynaştırma eğitimi yapılacak sınıfların, kaynaştırma uygulamasına uygun hale getirilip hazırlanması, kaynaştırma yapılacak öğrenciye ilişkin eğitim programının bireyselleştirilmesi, uygulama öğretmenin etkili sınıf yönetimi, yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi, kaynaştırma uygulamasının etkili ve başarılı bir şekilde yürütülmesi için önemlidir (Kırcaali-İftar, 1998).

Ülkemizde yasa ve yönetmelikler ile sınırları ve uygulama esasları belirlenen kaynaştırma eğitiminin etkili uygulanıp uygulanmadığı alanda yapılan gözlemler ve yapılan araştırmalar incelendiğinde güncelliğini koruyan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin kendisine ve/veya öğretmenlerine herhangi bir destek hizmet sağlanmadan genel eğitim sınıflarında eğitim alması kaynaştırmanın etkili yürütülmesini olanaksız hale getirmektedir (Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir biçimde yürütülmesi için özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi

ve bireysel eğitim planlarının hazırlanması tavsiye edilmektedir. Bu çerçevede kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli bireylerin tüm gereksinimlerine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) desteği ile özel gereksinimli olmayan akranları ile aynı eğitim ortamında tam zamanlı veya yarı zamanlı eğitim almaları gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; MEB, 2000). Ayrıca hazırlanan BEP'ler doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciye sağlanacak destek hizmetler tanımlanabilecektir. Bu destek hizmetler ise öğrenme ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, program hedeflerinin, öğretim materyallerinin, öğretim yönteminin özel gereksinimli öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarına yönelik tüm düzenleme ve uyarlamaları içermektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul ve sınıfların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008). Bu düzenlemeler, fiziksel düzenlemeler, sürece ilişkin düzenlemeler, sınıf iklimine yönelik düzenlemeler, öğretimsel düzenlemeler ve işleyişe ilişkin düzenlemeleri içermektedir (Diken vd., 2013; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ayrıca kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimi olmayan akranlarının özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmesi, tüm öğrencilerin birlikte eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olması ve ailelerle işbirliği yapılması bu düzenlemeler içerisinde yer almaktadır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin en önemli paydaşlarından biri ise öğretmenlerdir. Etkili ve nitelikli bir kaynaştırma uygulaması için hem branş öğretmenlerine hem de sınıf öğretmenlerine önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin, fiziksel ortamları, öğretimi ve materyalleri düzenlemesi beklenmektedir. Ancak çoğu öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemede bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları bilinmektedir.

Kaynaştırma uygulamasına dahil edilen öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması ve akranlarıyla sağlıklı etkileşim kurabilmelerinin sağlanmalarında, kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin sorumluluğu artmaktadır (Angelides, Stylianou ve Gibbs 2006; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Kargın, 2004; Lindsay, 2003; Yıkılmış, 2006). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşlerinin olumlu olması ve kaynaştırmaya ilişkin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde yürütülmesi için oldukça önemlidir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Ayrıca öğretmenlerin gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları ve kendi yeterliliklerinin de farkında olmalarını sağlamaktadır (Kargın, 2004).

Etkili ve nitelikli bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar ve görüşlere sahip olması son derece önemlidir. Söğüt ve Deniz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem, ailesinde özel gereksinimli bir bireye sahip olma durumu, çalıştığı yer, kaynaştırma öğrencisinin olup

olmaması gibi bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmalarında öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere ilişkin veri elde etmek amacıyla Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDÖ) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere ilişkin görüşlerinin bu değişkenler açısından kısmen farklılaştığı ancak farklılaşmanın anlamlı olmadığını göstermiştir.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde kaynaştırma ilişkin yapılan çalışmaların çoğunun sınıf öğretmenleri (örn., Akalın, 2015; Buldu, Özer ve Çalışkan, 2021) ve okul öncesi öğretmenleri (örn., Gök ve Dilek, 2011; Şengün ve Topbaş 2021; Varlıer, 2004) ile yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise 4 farklı branşta görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan diğer branş öğretmenlerinin de kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenerek gerekli önlemlerin alınması önem kazanmaktadır. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda elde edilen veriler, ileriye yönelik kaynaştırma\bütnleştirme yoluyla eğitimi kapsayacak hizmetiçi eğitimlerin planlanması ve içeriklerinin oluşturulmasında yardımcı olacaktır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın genel amacı özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar ölçek alt boyutlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen puanlar öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, katılımcılarına, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir. Belirtilen her bir konu aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Tarama modelinde betimsel araştırma olan bu çalışma, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Herhangi bir gruba ilişkin bazı özellikleri belirlemek amacı ile verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve vd.,2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Sabancı Vakfı tarafından desteklenen 2019012129 numaralı hibe programı kapsamında yürütülen “Görme Engelli Öğrenciler İçin Engelsiz Fen Öğretimi” adlı projeye katılım sağlayan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcılara yönelik demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	N
Cinsiyet	
Kadın	34
Erkek	35
Branş	
Fen Bilgisi Öğretmeni	35
Sınıf Öğretmeni	15
Özel Eğitim Öğretmeni	18
Matematik Öğretmeni	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya 69 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 34’ü kadın, 35’i erkektir. Bununla birlikte katılımcılarında 35’i fen bilgisi öğretmeni, 18’i özel eğitim öğretmeni, 15’i sınıf öğretmeni, 1’i matematik öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kaynaştırmada yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği-KİDO” (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010) uygulanmıştır. Ölçek, 25 sorudan oluşan “Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler” ile 14 sorudan oluşan “Fiziksel Düzenlemeler” alt boyutlarından olmak üzere toplam 39 adet 5’li likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 195, en düşük ise puan 39’dur. Ayrıca Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler alt boyutundan alınabilecek en yüksek 125, Fiziksel Düzenlemeler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 70’dir. KİDO geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin genel Cronbach-Alfa katsayısı .94 olarak, öğretimsel düzenlemeler alt boyutu için Cronbach-Alfa katsayısı .94 ve fiziksel düzenlemeler alt boyutu için ise Cronbach-Alfa katsayısı .89’dur (Kargın vd., 2010).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Sabancı Vakfı tarafından desteklenen 2019012129 numaralı hibe programı kapsamında yürütülen “Görme Engelli Öğrenciler İçin Engelsiz Fen Öğretimi” adlı projeye katılan öğretmenlerden elde edilmiştir. Proje kapsamında düzenlenen çalıştay oturumlarından önce araştırmacılar tarafından toplanmıştır. İki farklı hareketli sınıfta bulunan öğretmenlere araştırmacılar tarafından önce çalışmanın amacı açıklanmış, ardından dağıtılan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlere ölçekler ve kalemler araştırmacılar tarafından dağıtılmış ve ölçekleri

doldurmaları beklenmiştir. Ölçeklerin doldurulmasının ardından ölçekler toplanmış ve dosyalanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin alt boyutlara, cinsiyet ve branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde her bir alt boyuta ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca normalliğe yapılan ilişkin yapılan analizlerde verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlerden cinsiyet Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen verilerin alt boyutlara, cinsiyete ve branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Her bir alt boyuta ilişkin verilerin dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorov-smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Verilerin normal dağılım durumuna ilişkin bulgular

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	p
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	.141	69	.002
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	.149	69	.001
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	.112	69	.032

Tablo 2’de de görüldüğü üzere elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Dolayısıyla karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmadan elde edilen bulgular alt boyutlara ilişkin bulgular, cinsiyetlere ilişkin bulgular ve öğretmenlerin branşlarına göre elde edilen bulgular olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

Alt Boyutlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları puanların alt boyutlara göre dağılımını incelemek amacıyla ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Aldıkları puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	SS
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	69	154.40	24.87
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	69	99.68	14.91
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	69	54.72	11.26

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğretmenler Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler alt boyutundan (25-58: düşük, 59-92: orta ve 93-125: yüksek) yüksek, Fiziksel Düzenlemeler alt boyutundan (14-32: düşük, 33-51: orta ve 52-70: yüksek) yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düzenlemelere ilişkin olarak uygulamalarında öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir.

Cinsiyetlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen verilerin her bir alt boyutta cinsiyetlere göre dağılımını incelemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyetlere ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Kadın	34	152,2647	26,81509
	Erkek	35	156,4857	23,03625
Alt Boyutlar				
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	99,1765	15,95727
	Erkek	35	100,1714	14,04925
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	53,0882	12,11402
	Erkek	35	56,3143	10,30925

Tablo 4’e göre her puan türünde erkek öğretmenlerin puanının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kadın ve erkek öğretmenler arasında, erkek öğretmenler lehine tespit edilen ortalama farklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyetlere ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Kadın	34	33.40	1135.50	540.500	.513
	Erkek	35	36.56	1279.50		
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	34.90	1186.50	591,500	.966
	Erkek	35	35.10	1228.50		
Fiziksel Düzenlemeler Alt Boyutu	Kadın	34	32.28	1097.50	502,500	.266
	Erkek	35	37.64	1317.50		

Tablo 5'e göre KİDO toplam puanları ile her bir alt boyuttan alınan puanların cinsiyetler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (Sırasıyla $U=591.500, 502.500$ ve $540.500; p>.05$).

Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin KİDO'dan aldıkları toplam puanlar ile ölçeğe ilişkin her bir alt boyuttan aldıkları puanların öğretmenlerin branşları arasındaki dağılımını incelemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Betimsel İstatistikler

Ölçek	Branş	N	\bar{X}	SS
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	152,9429	25,78411
	Sınıf Öğretmeni	15	159,2000	13,38016
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	152,2778	30,82933
	Matematik Öğretmeni	1	172,0000	.
	Toplam	69	154,4058	24,87576
	Alt Boyutlar			
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	99,3143	14,94848
	Sınıf Öğretmeni	15	102,4667	9,01480
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	97,6667	19,01702
	Matematik Öğretmeni	1	107,0000	.
	Toplam	69	99,6812	14,91692
	Fiziksel Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	53,6286
Sınıf Öğretmeni		15	56,7333	5,78751
Özel Eğitim Öğretmeni		18	54,6111	12,88930
Matematik Öğretmeni		1	65,0000	.
Toplam		69	54,7246	11,26928

Tablo 6'ya göre KİDO toplam puanları ile alt boyutlarından elde edilen en yüksek ortalama Matematik Öğretmenine aittir. Bununla birlikte Fiziksel Düzenlemeler alt boyutundan elde edilen en yüksek ortalama Matematik Öğretmenlerine ait iken en düşük ortalama Fen Bilgisi Öğretmenlerine aittir. Branşlar arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Branş	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	33,91	3	,938	,816
	Sınıf Öğretmeni	15	35,63			
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	35,58			
	Matematik Öğretmeni	1	53,00			
Alt Boyutlar						
Öğretim Sürecine İlişkin Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	34,19	3	,352	,950
	Sınıf Öğretmeni	15	36,37			
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	34,92			
	Matematik Öğretmeni	1	44,50			
Fiziksel Düzenlemeler Alt Ölçeği	Fen Bilgisi Öğretmeni	35	33,41	3	1,457	,692
	Sınıf Öğretmeni	15	36,07			
	Özel Eğitim Öğretmeni	18	36,00			
	Matematik Öğretmeni	1	56,50			

Tablo 7'ye göre KİDO toplam puanları ile her bir alt boyuttan alınan puanların öğretmenlerin branşları arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (Sırasıyla $X^2=$.938, .352 ve 1.457 $p>.05$).

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen puanlar ölçek alt boyutlarına, cinsiyetlere ve öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmakta mıdır? sorularına yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen verilerin analiz sonuçları incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar çalışmaya katılan öğretmenlerin uygulamalarında kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelere yüksek oranda yer verdiğini göstermiştir. Bu bulgu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceleyen çok sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin, Varlıer (2004), 30 öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını rapor etmiştir. Dolayısıyla bu çalışma sunulan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin tümü genel olarak ölçekten yüksek puan almıştır. Bu bulgu çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kaynaştırmaya ilişkin düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Yıkılmış ve Vural (2008), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlar ve çalışma sonucunda, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu çalışma bulgularının alanyazında yapılan çalışmalardan farklılaşmasının nedeni, katılımcıları fen bilgisi, sınıf, matematik ve özel eğitim alanlarında çalışan ve “Görme engellilere fen bilgisi öğretimi” projesi kapsamında yürütülen çalışmalara gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş öğretmenler olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla katılımcılar, sınıf içi uygulamalarında mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemiş, birçoğu önceki yıllarda kaynaştırma öğrencileri ile çalışmış, motivasyonu yüksek bir gruptan oluşmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde katılımcıların aldıkları puanların yüksek olmasının bu değişkenlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde de öğretimsel düzenlemeler alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 99.68 (93-125) olarak hesaplanmıştır. Bu değer çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir. Buna istinaden öğretmenlerden elde edilen veriler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında ders araç-gereçlerini kontrol etme, yetersizliği olan öğrenciye sınavlarda gerekirse ek süre verme, derste farklı öğretim tekniklerini (hikaye haritası- kavram haritası gibi) kullanma, farklı duylara hitap etme, sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim verme, öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştiriciler kullanma gibi öğretimsel düzenlemelere yüksek oranda başvurduklarını göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin fiziksel düzenlemeler alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 54.72 (52-70) olarak hesaplanmıştır. Bu değer de çalışmaya katılan öğretmenlerin fiziksel düzenlemelere yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerden elde edilen veriler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları araç ve gereçlerin ilgi çekici olması, öğrenci gereksinimlerine göre farklı duylara hitap eden eğitim araç gereçlerinin kullanılması, sınıftaki görsel araç-gereçlerin konuya göre harita pano, resim maket gibi sürekli farklılaşması, oturma düzeninin öğretim yöntemine göre düzenlenmesi, teknoloji destekli araçların (tepegöz, bilgisayar, projeksiyon vb.) kullanılması gibi fiziksel düzenlemelere yüksek oranda başvurduklarını da göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından aldıkları puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kısmen daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ancak

yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgunun alanyazındaki diğer çalışma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir (Balbağ, Çemrek ve İnce, 2021; Bayar ve Üstün, 2017).

Katılımcıların branş değişkeni açısından aldıkları puanlar incelendiğinde ise branşlar arasında kısmen de olsa farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin KİDO'dan aldıkları toplam puanlar ile alt boyutlardan alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puanı matematik öğretmenin aldığı görülmektedir. Fen bilgisi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları puanlar ise hem toplam puanlar hem alt boyuttan alınan puanlar açısından oldukça benzerdir. Buna istinaden yapılan analizler öğretmenlerin aldıkları puanların branşlara göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Balbağ, Çemrek ve İnce (2021) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi ve özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin mesleki yeterlilikleri hakkındaki görüşleri incelenmiş, elde edilen bulgular fen bilgisi ve özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin mesleki yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulguların da çalışmaya katılan öğretmenlerin projeye olan ilgileri ile ilgili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki katılımcıların Aksaray ilinde görev yapan öğretmenlerden seçilmiş olması ve branşlara göre dağılımı eşit sayıda sağlanamamış olmasıdır. Dolayısıyla ileriki çalışmaların katılımcı sayılarının birbirine eşit veya yakın olacak şekilde planlanması önerilmektedir.

Öneriler

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Benzer çalışma ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri daha detaylı verilerin elde edilmesini sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenerek sunulabilir.

Kaynaklar

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 215-236.
- Aktan, O., ve Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 69-96.

- Ali İsmail, M. (2022). *Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışması*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Angelides, P., Stylianou, T., ve Gibbs, P. (2006). Preparing Teachers For Inclusive Education In Cyprus. *Teaching And Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Babaoğlu, E., ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balbağ, M. Z., Çemrek, F. ve İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma [Inclusion]. *Ankara: KÖK Yayıncılık*.
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum Ve Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Buldu, E., Özer, A., & Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649-673.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Diken, İ. H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Pınar, E. S., ... & Özdemir, S. (2013). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Pegem Akademi.
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2022). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Cengage Learning.
- Gök, G., & Dilek, E. R. B. A. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Karabulut, H. A., Uçar, A. S., Yılmaz, Y., ve Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Economics and Social Research*, 8(16), 1-17.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖ Fakültesi Yayını.

- Lindsay, G. (2003). Inclusive Education: A Critical Perspective. *British Journal Of Special Education*, 33 (1), 3-12.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2017). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Rosenberg, M., Westling, D., ve Mcleskey, J. (2008). *Special Education For Today's Teachers*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Smith, E. C., Polloway, E., Patton, J., ve Dowdy, C. (2008). *Teaching Students With Special Needs İn Inclusive Settings (5th Ed)*. Allyn & Bacon, Merril.
- Sucuoğlu, B., ve Diken, H. İ. (1999). Sınıfında Zihin Özel Gereksinimli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumların Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2010). İlköğretim’de Kaynaştırma Uygulamaları [Inclusion Practices İn Elementary Schools]. *Ankara: Kök Yayıncılık [Kök Publication]*.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443.
- Şengün, H., ve Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 44-51.
- Varlıer, G. (2004). “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yıkılmış, N. (2006). İl Millî Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu*.
- Yıkılmış, A. ve Vural, M. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141- 159.
- York, J., ve Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: perspectives of educators, parents and students. *Journal Of The Association For Persons With Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44.