

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutumları ve Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi

Araştırma Makalesi

Hayrettin KATKAT¹; Uğur DOĞAN²; Özge DEMİREL³; Yılmaz TUTUK⁴.

1 Müdür, Beylikdüzü R.A.M., 970637@meb.k12.tr

2 Özel Eğitim Öğretmeni, Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Başkanı, Beylikdüzü R.A.M., 970637@meb.k12.tr

3. Özel Eğitim Öğretmeni, Beylikdüzü R.A.M., 970637@meb.k12.tr

4. Özel Eğitim Öğretmeni, Beylikdüzü R.A.M., 970637@meb.k12.tr

Öz

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan öğretmenlerin, Öğretmenler İçin Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği ve Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği ölçekleri ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları incelendi. Bulgular, öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği boyutunda kaynaştırma eğitimi tecrübesinin "çok" olduğunu bildiren; bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği boyutunda "lisansüstü" eğitimi aldığını bildiren, "31 yıldan uzun süredir meslekte" çalıştığını bildiren, "lisans, lisansüstü eğitim döneminde ve hizmetiçi eğitimlerle" kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim aldığını bildiren, kaynaştırma eğitimi tecrübesinin "çok" olduğunu bildiren; tanılama ve değerlendirme yeterliği boyutunda kaynaştırma eğitimi tecrübesinin "çok" olduğunu bildiren, kaynaştırma uygulamalarında en fazla zorlandığı yetersizlik alanının "süregeleyen hastalıklar" olduğunu bildiren; görev ve sorumluluk yeterliği boyutunda "ücretli/sözleşmeli öğretmen" olduğunu bildiren; materyal geliştirme yeterliği boyutunda, aile eğitimi/işbirliği yeterliği boyutunda ve yasal düzenlemeler yeterliği boyutunda "lisans, lisansüstü eğitim döneminde ve hizmetiçi eğitimlerle" kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim aldığını bildiren, kaynaştırma eğitimi tecrübesinin "çok" olduğunu bildiren; sınıf tutumu boyutunda "7. Sınıf" derecesinden sorumlu olduğunu bildiren, "kadrolu" olarak çalıştığını bildiren, kaynaştırma uygulamalarında en fazla zorlandığı yetersizlik alanının "özel yetenek" olduğunu bildiren; başarı tutumu boyutunda "1. Sınıf" derecesinden sorumlu olduğunu bildiren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğunu gösterdi.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, mesleki yeterlik, kaynaştırma eğitimi tutumu

Examination of Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education and their Professional Competencies towards Inclusive Practices

Abstract

In the research designed with the relational survey model, one of the quantitative research methods, the professional competencies and attitudes towards inclusion/integration practices of the teachers who have students or students with special needs in their classes within the scope of inclusion practices, with the scales of the Professional Competence Development Scale for Teachers and the Attitude Scale for Inclusion in Integration. examined. The findings revealed that students reported that they had "a lot" of experience in inclusive education in terms of teaching methods and techniques proficiency; He stated that he received "graduate" education in the dimension of individualized education program proficiency, stated that he had been working in the profession for "more than 31 years", stated that he received training on inclusive practices "during undergraduate, graduate education and in-service training", and stated that he had "a lot" of experience in inclusive education; He stated that he had "a lot" of experience in inclusive education in the dimension of diagnosis and evaluation competence, and stated that the area of inadequacy in which he had the most difficulty in inclusive practices was "ongoing diseases"; Declaring that he/she is a "paid/contracted teacher" in terms of duty and responsibility competence; He stated that he received training on inclusive practices "during undergraduate, graduate education and in-service training" in the dimension of material development competence, family education/cooperation competence dimension and legal regulations competence dimension, and stated that he had "a lot" of experience in inclusive education; "7th" in the classroom attitude dimension. He stated that he was responsible for the "class" grade, stated that he worked as a "permanent" employee, and stated that the area of disability that he had the most difficulty with in inclusion practices was "special ability";

"1" in the achievement attitude dimension. It showed that there were significant differences in favor of teachers who reported being responsible for the "grade" grade.

Keywords: special education, professional competence, inclusive education attitude

Giriş

Eğitim, toplumlarda dönüşümü destekleyen, dünyayı etkileyen benzersiz bir araç görevi görür ve yetenekleri veya yetersizlikleri ne olursa olsun herkes için temel bir hak olarak kabul edilir (Paramanik vd., 2018). Son yıllarda dünyada yetersizliklerden etkilenmiş öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesine odaklanılmıştır (Pit-ten Cate vd., 2018). Kaynaştırma terimi, tüm çocukların performanslarını en iyi şekilde sergileyeceği ortamlarda, aynı yaştaki akranlarıyla aynı ya da benzer eğitim ortamlarında eğitim görmeleri şeklinde açıklanır (Sokal ve Katz, 2015, s.43).

Dünya Sağlık Örgütü, dünya nüfusunun yaklaşık %12'sinin 1-18 yaş aralığında bulunan öğrenim çağındaki özel gereksinimli çocuktan oluştuğunu söylemiştir. Bu orana göre Türkiye'de yaklaşık 4.000.000 özel gereksinimli öğrenci bulunduğunu ve henüz onda birinin bile eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmadığını söyleyebiliriz (Üre, 2002). Türkiye, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yararlanması bakımından gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında hala yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizliğin önemli bir nedeni öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların eğitim hizmetlerinde bulunmak istemelerine rağmen bilgi ve beceri eksiklikleri, kendilerini yetersiz görmelerine neden olmakta ve bu durum özel gereksinimli öğrencilerin, kapsayıcı eğitim ve öğretim hizmetlerinden yeterli düzeyde faydalanamamasına yol açmaktadır (İzci 2005).

Özel eğitim hizmetlerinin bir alanı ve sadece özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olduğu düşünülen kapsayıcı eğitim kavramı aslında birçok yönüyle özel eğitimin temel kavramlarından farklıdır (Stubbs, 2008). Kapsayıcı [\[MOU1\]](#) eğitim, UNESCO'nun 1994 yılında yayımladığı Salamanca Bildirisi'nden bu yana ülkelerin eğitim politikalarında oldukça önemli bir yer etmiştir. Farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesi, ülkelerin eğitim mevzuatlarının ve politikalarının bu yönde planlanması uluslararası alanda önem kazanmıştır (Sharma, vd. 2012). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için eşitlik gündemini hedefleyen bir eğitim olarak görülse de genellikle sadece çeşitli yetersizlik alanlarından etkilenmiş, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri ilgilendirdiği kanısı hakimdir (Artiles ve Kozleski, 2007; Malinen ve Savolainen, 2008; Waitoller ve Artiles, 2013). Tanımı

dünya çapında sık sık tartışılan kapsayıcı eğitimi UNESCO (2005, s.13), “eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma, öğrenme, bireyin yaşadığı kültürün ve toplumun parçası olma, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt verme süreci” olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı eğitimin hedefi, işbirliğine dayalı olacak şekilde bütün öğrencilerin etkili eğitim hizmetlerinden yararlanmaları ve onların toplumsal yaşama katılmaları için fırsatlar sunmaktır (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009; Kozleski, vd. 2011; akt. Gürgür, 2021 s.8).

Her bireyin temel haklarından biri olan eğitim hakkı 2006 yılında UNESCO tarafından, tüm bireylerin birbirinden farklı özelliklerde olduğu ve dolayısıyla aynı yeterlik düzeyine sahip olamayacağı; farklı yeterliklere sahip özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim haklarının tüm eğitim kademelerinde bireylerin gereksinimlerine yönelik alınacak tedbirlerle hazırlanması önerilen “Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme” ile koruma altına almıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) özel gereksinimli bireylerin, etkilendikleri yetersizliklerden dolayı, tipik gelişim gösteren bireylere sunulan eğitim öğretim imkanlarından yararlanamadıklarını, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesine uygun olarak tüm çocukların eğitim öğretim imkanlarından yararlanması hususunda gerekli tedbirlerin alınması gerektiğini belirtir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi de tüm bireylerin eğitim alma hakkını koruma altına almıştır. Türkiye de uluslararası kurum ve kuruluşların sözleşmelerine imza atan devletler arasında yer almış ve tüm çocukların eğitim öğretim haklarını kabul etmiş, fırsat ve imkân eşitliği sağlama konusunda taahhütte bulunmuştur (Ökcün-Akçamuş, 2020, s. 103). Anayasamızın 42. maddesinde bireylerin eğitim öğretim haklarından mahrum bırakılmayacağı, bu hakkın kanunla belirlendiği ve düzenlendiği hükmü yer alır. Özel gereksinimli bireyler de dahil tüm bireylere eğitim-öğretim hakkı sunmak devletin görev ve sorumlulukları arasındadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2012).

Anayasamızın 42. maddesine (TBMM, 2012) göre özel gereksinimli bireylere eğitim-öğretim hakkı sunulan ortamlar tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile genel eğitim sınıfı, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile destek eğitim odası ve genel eğitim sınıfı, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, evde eğitim ve hastane sınıflarıdır (Sucuoğlu, 2010). Özel gereksinimli bireyler, tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin yanında gereksinimleri ve performansları da göz önünde bulundurularak bu eğitim ortamlarına yerleştirilirler (Akçamete, 1998, s. 3-10). Gelişimsel özellikleri nedeniyle farklı eğitim ortamlarından

yararlanan özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'nde, özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için akademik eğitim almış, özel personel tarafından, kişiye özel hazırlanan eğitim programlarıyla, özel gereksinimli bireyin yeterliklerine ve performansını en iyi şekilde sergileyebileceği uygun ortamlarda sunulan eğitim olarak tanımlanmıştır.

Özel gereksinimli bireyler için eğitim-öğretim faaliyetleri sunulan ortamlar, bireyin en üst düzeyde kazanım sağlayacağı eğitim olanaklarının sunulduğu, performans düzeylerinin göz önünde bulundurularak bu becerilerin üst düzeyde kullanılabilirliğinin sağlanacağı; bireylerin toplumdaki diğer bireyler gibi değerlendirilebileceği ortamlar olmalıdır (Metin, 2011). Özel gereksinimli bireyler, ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim alabilecekleri ortamlara yönlendirilirken onları sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün oldukça uzaklaştırmamaya yönelik ortamlarda eğitim alma ilkesi gözetilir. Özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlamalarına yönelik sosyal gelişimlerini, öz bakım becerileri gelişimlerini, dil ve iletişim becerileri gelişimlerini ve seviyelerine uygun akademik bilgi, mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan destek eğitim hizmetlerinin de kullanıldığı eğitim ortamlarında eğitim almaları hedeflenir (MEB, 2018).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireyleri engelleyen unsurları olabildiğince azaltarak, sunulan eğitim etkinlikleri ile özel gereksinimli bireyleri bağımsız, toplumla barışık ve kaynaşmış, üretici bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler (Güleryüz ve Özdemir, 2015). Bir amacı da özel gereksinimli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak, onları toplumla kaynaştırmak olan özel eğitimin, alan yazında yapılan bazı çalışmalarda (Kırcaali-İftar, 1998, s.1-14; Sucuoğlu, 2010; Bayar 2015) özel gereksinimli bireylere gerçek hayatın kesiti olan genel eğitim ortamlarında ve tipik gelişim gösteren akranlarla birlikte sunularak bu amacı gerçekleştirebileceği, birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamının genel eğitim sınıflarında ve tipik gelişim gösteren akranlarla birlikte sunulması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Sucuoğlu (2010), özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarını tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, evde eğitim ve hastane sınıfı olarak sıralamıştır. En az sınırlandırılmış eğitim ortamı olarak kabul edilen tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, Kırcaali-İftar (1998, s. 1-14)'a göre özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin tam zamanlı ya da yarı zamanlı şekilde kendileri için en az sınırlandırılmış eğitim öğretim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi olarak tanımlanmıştır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yalnızca özel gereksinimli bireyleri kapsamaz; özel gereksinimli öğrencileri ve ailelerini, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarını ve ailelerini, kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten eğitim kurumundaki tüm personeli de kapsar. Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimi olan öğrenciler ve aileleri ile tipik gelişim gösteren akranları ve aileleri açısından daha çok gözlem, birlikte yaşama, arkadaşlık kurma, toplumsal yaşama uyum gibi alanlarda fayda sağlarken kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim-öğretim faaliyeti yürüten eğitim kurumlarındaki personel için daha çok anayasa, kanun, kanun hükmünde kararname, yönetmelik gibi yasal sorumluluklarla özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal olarak topluma uyum sağlamalarını, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yeteneklerine uygun eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenme ve özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini bütünsel olarak değerlendirme sorumluluğu verir (Kırcaali-İftar, 1998, s. 12).

Özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin, tipik gelişim gösteren bireylerin ve ailelerinin, eğitim kurumundaki tüm personelin uyumlu bir biçimde çalışmaları kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için de gereklidir. Uygulamanın başarısı ayrıca kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim veren kurumdaki tüm personelin; her bireyi, toplumsal ve sosyal olarak kabul etmesi, öğrencilerin gereksinimlerinin farkına varması ve onları önemsemesi, etkili yönetim, öğretim ve değerlendirme süreçlerini yürütmesine bağlıdır. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim verecek olan kurumdaki uzman öğretmenlerden oluşacak ekibin, özel gereksinimli öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren akran öğrencilerin gereksinimlerini belirlemesi, ihtiyaçlarını etkili ve bireylere uygun öğretim yöntemleriyle sunması, tüm öğrencilerin öğrenme deneyimine katılımını amaçlaması ve bireyleri değerlendirmeleri, iyi ve özenle hazırlanmış eğitim programları ile mümkündür (Niles, 2005).

Arslan ve Özpınar (2008) eğitim programlarının ne kadar özenle hazırlansa da programın etkililiğini belirleyecek olan kişinin öğretmenler olduğunu söylemişlerdir. Günümüzde, değişen eğitim sisteminde her ne kadar öğrenciler büyük oranda merkezde yer alsa da eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrenciyi merkeze alan eğitim sisteminde öğretmenin rehberlik ve liderlik özellikleri biraz daha ön plana çıkararak, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile öğretmenin eğitimdeki yeri daha da önem kazanmıştır (Bayar, 2015).

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli bireylerin tüm alanlardaki eğitim-öğretim ihtiyaçlarının farklı olması sebebiyle, sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan tüm öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerekir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı yeterlik seviyeleri, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı yeterlik becerileri içinde özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, yeterlikleri ve yetersizliklerini iyi gözlemleme; bireysel farklılıkların ve eğitsel ihtiyaçların neler olduklarını belirleme becerilerine sahip olma yetileri sayılabilir (Klassen, 2004).

Özel Gereksinimli Birey

Tüm bireylerin zihinsel, bedensel, sosyal-duygusal, dil-konuşma becerileri ve öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri birbirinden farklıdır, dolayısıyla bu farklılıklar eğitim-öğretim hizmetlerinin ve ortamlarının bireyler açısından farklılaşmasına neden olmuştur. Gelişimsel özellikleri nedeniyle farklı eğitim ortamları ve farklı öğretim programlarından yararlanan bireyler özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanır. Özel gereksinimli birey, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimli bireyler, bedensel yetersizlik, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozuklukları, duygusal davranışsal bozukluklar, çoklu yetersizlik ve özel yeteneklilik kategorilerinde sınıflandırılmaktadır (MEB, 2017, s. 65).

Özel Gereksinimli Bireylerin Özellikleri

Yetersizlikten etkilenmiş bireyler tipik gelişim gösteren akranlarından öğrenme süreçlerinin yavaş ve zor olması sebebiyle genel öğrenme yetenekleri, bilişsel özellikleri, duygusal ve sosyal özellikleri, dil ve konuşma özellikleri, motor-fiziksel ve genel sağlık özellikleri ve davranış özellikleri bakımından farklıdırlar (Öncül, 2020). Farkındalığı daha yüksek olan özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişim gösteren akranlarıyla kendini kıyaslayarak, öğrenme sorunlarıyla başa çıkmaya çalışarak veya genel eğitim sınıfları haricindeki eğitim ortamlarına yerleştirildikleri için değersiz hissetmektedirler (Kos, 1991; Albinger, 1995; Guterman, 1995; Reid & Button, 1995). Tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim

sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenciler genel olarak olumsuz öğrenme motivasyonları ve uzun süren başarısızlık deneyimlerini dile getirirler. Akademik başarının zekayı seviyesini yordayamamasının bilinmesine rağmen özel gereksinimli öğrencilerin çoğu tipik gelişim gösteren akranlarından daha az yetenekli olduklarını düşünürler. Özel gereksinimli öğrenciler, kendilerine sorumluluk verilmediği için özel eğitim hizmetlerinin akademik ve sosyal olarak faydalı olduğuna inanmıyorlar (Guterman, 1995). Özel gereksinimli öğrencilerin hissettiği yalnızlık, olumsuz sosyal ve akademik deneyimler, dışlanma (Reid & Button, 1995), onların akranlarıyla bilgi paylaşımında seçici olmasına yol açar (Guterman'ın, 1995). Özel gereksinimli öğrencilerin de eğitim hizmeti sunumundan memnuniyetleri ya da memnuniyetsizlikleri, eğitimleri ile ilgili endişeleri vardır ve özel eğitime yerleştirilmeleri, farklı eğitim programlarından yararlanmaları dolayısıyla kendilerini dışlanmış hissederler (Demchuk, 2000).

Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Ortamları

Özel gereksinimli çocukların eğitim ortamları genel eğitim sınıfı; kaynak oda desteğiyle genel eğitim sınıfı, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulları, evde eğitim ve özel gereksinimli öğrencinin hastanede eğitim aldığı odalar olarak sıralanmaktadır (Sucuoğlu, 2010, s. 220). Kaynaştırma yoluyla eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin, eğitim hizmetlerinden, destek eğitim hizmetleriyle birlikte tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yaygın eğitim kurumlarının tümünde sürdürmelerine yönelik özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmıştır. Kaynaştırma yoluyla eğitim hizmetleri, özel gereksinimli, çeşitli yetersizlik alanlarından etkilenmiş öğrenciyi normal hale getirmeye değil, öğrencinin ilgisini ve yeteneklerini kullanmasını sağlayıp sosyalleşmesini, topluma uyum sağlamasını ve bağımsızlaşmasını da sağlar (MEB, 2010, s. 17).

Yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin genel eğitim sınıfına dahil edilip edilmeyeceği okul eğitimcilerinin tüm çocukların eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama becerisine, farklı yeteneklere sahip öğrencileri kaynaştırma uygulamalarına dahil etme istekliliğine ve tüm öğrencilere öğretim sunmak için gerekli desteklerin mevcudiyetine bağlıdır (Sharma, 2018). Öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğretime ilişkin kaygı düzeyi arttıkça öğretim konusunda daha az başarılı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaygıları genellikle yetersiz kaynaklarla ilgili endişeler, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, akranları ve ebeveynleri tarafından kabul edilmesiyle ilgili endişeler, iş yükünün artmasıyla ilgili

endişeler ve ciddi duygusal-davranışsal sorunları olan ve özbakım becerilerinden yoksun olan öğrencilere öğretim yapma yeterliği ile ilgilidir (Sharma, vd. 2009). Kaynaştırma uygulamalarında sadece yetersizlikten etkilenmiş bireylere çevreleriyle daha iyi başa çıkabilmeleri için nasıl yardım edileceğini değil, aynı zamanda çevrenin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere uyacak şekilde değiştirmesinin de ele alması önemlidir. Kaynaştırma uygulamaları sadece çocukların nerede eğitim aldığını değil, nasıl desteklendiğini ve katılımlarını, topluma aidiyeti teşvik etmek için hangi yöntemlerin kullanıldığını da içermelidir (Thygesen, 2007).

Kaynaştırma uygulamaları yapılan genel eğitim sınıfı, sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerini; davranış, öğrenme stili, güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak müfredatın içeriğini, amaçlarını öğrencilere kazandırırken esnekliğin uygulandığı sınıftır (D'Amico ve Gallaway, 2010). Kaynaştırma uygulamaları yapılan genel eğitim sınıflarının özel gereksinimli öğrencilerin davranış ve öğrenme özelliklerini barındıracak şekilde tasarlanması, tüm öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal gelişimini destekler (Kugelmass, 2004). Kaynaştırma, uygulaması öğrencilerin sadece fiziksel olarak genel eğitim sınıfında mevcut olmaları değil, etkinliklere aktif olarak katılım sağlamaları ve sınıfa ait olma duygusuna sahip olmaları; gelişebilmeleri, öğrenebilmeleri, tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için desteklenmesi ile ilgilidir (Lundqvist, vd. 2016). Bireylerin etkilendikleri yetersizliklerin yeteneklerini belirlemediği gerçeğinden dolayı öğrenciler, yetersizlik alanına göre sınıflandırılmamalı ve kaynaştırma uygulamasının odak noktası, pedagojik ihtiyaçların belirlenmesi ve tüm öğrencileri destekleyici önlemlerin alınması olmalıdır (Thuneberg, vd. 2014).

Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yararları

Bir çocuğun günlük yaşama katılımı, muhtemelen çocuğun gelişimindeki en önemli etkilerden biridir (Hedegaard, 2009). Kaynaştırma eğitime yönelik oluşan farkındalık, yetenekleri veya yetersizlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler için eşitlikçi ve erişilebilir eğitimi teşvik etmedeki rolünün bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Hamilton-Jones ve Vail, 2013). Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı, yetersizlikten etkilenmiş çocukların yanı sıra tipik gelişim gösteren çocuklara da eğitim hizmetleri sağlamaktır (Braunsteiner ve Mariano-Lapidus, 2014).

Kaynaştırma uygulamaları süreci, tüm çocukların eğitim sürecine katılımlarını desteklemek, ihtiyaçlarını karşılamak için mevcut eğitim sistemlerini ve kaynakları iyileştirmeye yönelik sürekli bir süreçtir (Ainscow ve Sandill, 2010; Petrescu, 2013). Kaynaştırma eğitiminin birçok olumlu etkisi vardır (Lundqvist, vd. 2016). Sargeant ve Berkner (2015)'e göre kaynaştırma uygulamaları: (a) tüm öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurma fırsatına sahip olması, (b) kaynaştırma eğitiminin, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimini kolaylaştırması, (c) kaynaştırma eğitiminin, engelli öğrencilerde benlik saygısını artırması bakımından olumludur. Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda öğrenciler birbirine saygılıdır, öğrencilerin tümünün benlik saygısı gelişir, arkadaşlıkları desteklenir ve bu durum öğretmenleri de kaynaştırma uygulamalarına karşı motive eder. Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflardan herkes faydalanır (Pingle ve Gark, 2015).

Tipik gelişim gösteren öğrenciler de kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı genel eğitim sınıfında daha iyi öğrenir (Eiken, 2014). Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler birlikte öğrendiklerinde, birbirlerinin öğrenme stillerine karşı hoşgörü ve empati gösterirler (Sargeant ve Berkner, 2015). Braunsteiner ve Mariano-Lapidus (2014), okullarda yapılan kaynaştırma uygulamasının, yetersizlikten etkilenmiş çocukları aynı ortamda yetenekli akranlarıyla birlikte eğitmenin, tüm öğrencilerin okul ortamının dışında da olumlu bir değer geliştireceklerini sağlayacağını söyler. Bu amaca ulaşmak, özel gereksinimli çocukları, gelecekte üretken bir yaşam sürmeleri için hazırlamaya yardımcı olur. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde yapıldığı genel eğitim sınıfları, yetersizlikten etkilenmiş çocukların, hayatlarının geri kalanını etkileşim içinde geçirmek zorunda kalacakları toplumu yansıtmalıdır.

Kaynaştırma uygulamalarıyla özel gereksinimli öğrencilerin iletişim, iş birliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinmeleri kolaylaşır ve özel gereksinimli öğrenciler, kendileri için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ile özel gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik eğitim alırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında yapılan özel gereksinimlerini karşılamaya yönelik eğitsel, sosyal ve fiziksel düzenlemelerle sosyal uyum, başarı, özgüven, takdir edilme, sorumluluk alma gibi sosyal becerileri gelişir. Destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarıyla zayıf yönleri kısa zamanda gelişir. Öğrenme özelliklerine uygun yöntem, teknik, materyallerin kullanılması özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirir, olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlar sergileme sıklığını artırır ayrıca öğrencilerde istek ve cesaret oluşturur. Ayrıca

tipik gelişim gösteren akranlarından model alma ve dolaylı pekiştirme yoluyla da birçok beceriyi öğrenebilirler. (MEB, 2010, s. 23).

Kaynaştırma uygulamalarının tipik gelişim gösteren bireylere sağladığı yararlar arasında çeşitli yetersizlik alanlarından etkilenmiş bireylere karşı kabul ve hoşgörü gösterme; bireysel farklılıklara saygı gösterme sayılabilir. Özel gereksinimli bireylerle yardımlaşma, onlarla ortak yaşam anlayışlarını geliştirme yine kaynaştırma uygulamalarının tipik gelişim gösteren bireylere sağladığı yararlarıdır. Kaynaştırma uygulamaları ayrıca, tipik gelişim gösteren bireylerin öz yeterliklerinin farkına varma, yeterli ve geliştirmeleri gereken yönlerini görme; öz kabul ve geliştirmeleri gereken yönlerini geliştirmelerini sağlamayı da amaçlayan bir uygulamadır (MEB, 2010, s. 23).

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine sağladığı yararlar arasında, ailelerin özel gereksinimli çocuklarından beklentilerinin, çocuklarının potansiyeline uygun olmaya başlaması; çocuklarının gelişimiyle birlikte, yaşadıkları kaygı ve güvensizlik duygularının yerini umudun alması, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları hakkında sağlıklı bilgiler edinmeleri ve çocuklarına yardımcı olmak için yeni uygulamalar öğrenmeleri yer alır. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli çocukların ailelerinin okul ile iş birliği geliştirmeleri de amaçlanır. Bireysel farklılıkları şartsız kabul etme, farklılıklara sabır, hoşgörü ve saygı gösterme kaynaştırma uygulamalarının, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan öğretmenler için yararlarındandır. Ayrıca öğretmenlerin BEP hazırlamada ve uygulamadaki başarılarının artması, öğretim becerilerinin gelişmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili deneyim kazanmaları kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlere diğer bir faydasıdır. Sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitimde fırsat ve imkân eşitliği de sağlarlar (MEB, 2010, s. 24).

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarılı Olabilmesi İçin Gereken Koşullar

Öğretmenler arasında yetersizlikten etkilenmiş öğrencileri sınıflarına kabul etme direnci yüksektir (Shari ve Vranda, 2016). Hunter-Johnson ve Newton (2014)'a göre, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanması öğretmenlerin inanç ve tutumlarına bağlıdır. Güralnick'e (2000) göre, kaynaştırma uygulamaları sürecinde kazandırılacak hedefler ve beklentiler, ebeveynlerin ve öğretmenlerin eğitim politikalarına, kişisel tutum ve inançlara, öğretmen yeterliklerine, çevresel sorunlara (işbirliği, yardımcı teknoloji kullanımı, yetersizliğin

özellikleri) karşı endişeleri de kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen değişkenlerdir (Graves ve Tracy, 1998; Forlin, 2001; Brackenreed, 2008; De Boer, vd. 2010; Saloviita, 2018). Okul idarecileri de etkili kaynaştırma uygulamalarının başlatıldığı ve desteklendiği bir ortamın yaratılmasında önemli bir rol oynamalıdır (Billingsley & Banks, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için iyi eğitilmiş, bilinçli ve etkili öğretim sunan, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutumlara sahip (Avramidis ve Kalyva, 2007) öğretmenlerin uygulama yapması esastır (Kormos ve Nijakowska, 2017). Costello ve Boyle (2013) lisans eğitimleri sırasında öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili mesleki gelişimlerinin sağlanmasının, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlarını arttırdığını ve öğretmen adaylarına kaynaştırma hakkında eğitim vermenin başarılı kaynaştırma eğitiminin garanti altına alınmasına yardımcı olacağını söylemişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanması eğitimcilerin istekliliğine de bağlıdır (Sharma, vd. 2008; Song, 2016; Love, 2018).

Öğretmenlerin kaynaştırma sürecine yönelik isteksizliğine yönelik değişkenler, genel eğitim ortamı ile ilişkili olabileceği gibi tamamen eğitimcinin kendisi veya öğrenci ile ilgili de olabilir (Sibagariang, 2017). Öğrenciyle ilişkili değişken çoğu zaman özel gereksinimli çocukların etkilendikleri yetersizlik derecesi ile ilgilidir; bu sebeple çocukların yetersizlikten etkilenme düzeyleri hafifse öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür (Sibagariang, 2017). Öğretmenle ilişkili değişkenler, eğitimcilerin özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili ne kadar bilgi ve deneyime sahip olduklarıyla (Saloviita, 2018) ve özel gereksinimli çocuklarla ilgilenme konusundaki özgüvenleriyle (Song vd. 2019) ilgilidir.

Kaynaştırma uygulamaları ve uygulama sürecine ilişkin daha bilgili olan öğretmenlerin bu konuda daha olumlu oldukları görülmüştür (Abbas vd. 2016). Eğitimcilerin, yetersizlikten etkilenmiş öğrencileri kaynaştırma uygulamalarına dahil etme istekleri ile kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim ile ilgili eğitim almaları arasında da dikkate değer bir ilişki vardır. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi birikimine sahip eğitimciler, kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almamış meslektaşlarına kıyasla, kaynaştırma uygulamalarına çok daha hazırdırlar (Zagona vd. 2017).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ve özel gereksinimli öğrenci özelliklerine karşı bilgi düzeyleri, deneyimleri ve özgüvenleri düşük olduğunda kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilme şansı büyük ölçüde azalır (Suc vd. 2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına karşı istekli ve özel gereksinimli öğrencileri kabullenici tutum sergilemeleri oldukça önemlidir. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak hem özel gereksinimli öğrencilerin aileleri hem de sınıfta bulunan tipik gelişim gösteren öğrencilerin velilerinde farkındalık oluşturulmalıdır. Okullarda, sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğrencisi olan öğretmenler, okulun rehberlik birimi ve özel eğitim öğretmenleri başta olmak üzere okuldaki tüm personel ile iş birliği içinde olmalıdır. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci sınıfa dâhil olmadan önce sınıflarındaki tipik gelişim gösteren diğer öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini saptamalı ve gerekli tedbirleri almalıdır. Özel gereksinimli öğrencinin gereksinimine uygun destek özel eğitim hizmetinin seçilmesi ve bu hizmetin işlevsel olarak kullanılması kaynaştırma uygulamasının daha etkili ve başarılı olmasını sağlar (Aydoğan, 2008, s. 19-20).

Kaynaştırma uygulamasının başarılı olması için öğretmen yeterliklerinin ve etkili bir program tasarım yaklaşımının yanında sınıf ortamının ve eğitim programının bazı düzenlemelerle yeniden oluşturulması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamaları sürecinin belirli aralıklarında özel gereksinimli çocuk, eğitim programı ve öğretmen değerlendirilmeli ve gerektiği takdirde kaynaştırma uygulamasında yeni düzenlemelere ve planlamalara gidilmelidir. Kaynaştırma uygulamaları sürecinin değerlendirilmesi kaynaştırma uygulamasının etkililiğini artırabilir (Kargın 2004; Aydoğan, 2008, s. 19-20).

Hamilton-Jones & Vail, (2013) ve Hernandez, (2013) kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulamak için eğitimciler arasında işbirliğine ihtiyaç olduğunu bildirmiştir. Normal sınıflarda eğitim vermek, doğal olarak hem özel hem de genel eğitimdeki tüm öğretmenlerin ekip çalışmasını gerektirir (Sargeant ve Berkner, 2015). Hamilton-Jones ve Vail (2014) bu konuyla ilgili bir çalışmada, yöneticilerin ve özel ve genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmanın bazı zorluklarını ele almak için yakın bir şekilde çalışmasının zorunlu olduğunu bulmuşlardır. Mauerberg-deCastro vd. (2013) de etkili işbirliği üzerine, herhangi bir öğretmenin kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim ile ilgili her içerik hakkında bilgi sahibi olmasının neredeyse imkansız olduğu ve kaynaştırma sınıfındaki her bir öğrencinin akademik performansını geliştirmek için işbirliği yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına dair

beceri ve bilgilerinin arttığını söylemiştir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince ve hizmet içi eğitimlerle kaynaştırma uygulamalarına ilişkin dersler almaları, kaynaştırma uygulamalarında ileri düzeyde bilgi sahibi olmalarını ve dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini, öğrencilerin performanslarını artırmasını sağlar (Hamilton-Jones & Vail, 2014).

Özel gereksinimleri olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları ile genel eğitim sınıflarına dahil edilmesinde birincil sorumluluğu taşıyan öğretmenleri desteklemek için mesleki gelişim programlarının tasarlanması, resmi olarak zorunlu kaynaştırma eğitiminin uygulanmasından çok daha değerlidir. Özel eğitim ile ilgili eğitim almış öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik çoğunlukla olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür (Sharma ve Sokal, 2016). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu tutumlarını sağlamak için kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki gelişim eğitimi almaları gerekir (Blackman, vd. 2012). Böylelikle öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim ile ilgili eğitim aldıktan sonra, kaygıları azalır ve kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumları daha olumlu hale gelir (Boyle, vd. 2013). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında başarılı olabilmeleri ile kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim ile ilgili bilgi düzeyleri ve özel eğitim verme özgüvenleri arasında pozitif bir ilişki vardır (Umesh ve Sokal, 2016).

Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ya da hizmet içi eğitimlerle kaynaştırma eğitimi ile ilgili konularda eğitim almalarının sınıftaki mesleki yeterliliklerini etkilediği görülmüştür (Ahsan ve Sharma, 2018). Pancsofar ve Petroff (2013) da öğretmenlerin mesleki gelişiminin, yeterliliklerini ve güvenlerini artırdığını savunur. Yüksek lisans derecesi ve daha yüksek seviyede eğitim alan ve özel gereksinimli öğrencilerle önceden ilişkileri olan eğitimcilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik daha olumlu görüşleri vardır (Dev ve Kumar, 2015). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterli eğitim alınmadığında öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kalmaktadır. Ahsan ve Sharma (2018) kaynaştırma uygulamalarında görevli sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının başarılı olması için ayrıca sürekli eğitime ve pekiştirilmeye ihtiyaçları olduğunu söylemişlerdir. Galovic vd. (2014), öğretmenlerin yetersizliklerinin, özel gereksinimli çocuklara kapsayıcı bir ortamda öğretmeyi başaramayacakları anlamına geldiğini söyler. Kaynaştırma uygulamalarındaki sorunlar, kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel eğitim verecek öğretmenlerin hazır bulunuşluklarını geliştirecek gerekli pedagojik eğitimin sağlanmasıyla aşılabilir (McCrimmon, 2015).

Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik, kişinin belirli bir görevdeki yeterlilik algısı olarak tanımlanabilir. Bir konuda veya belirli bir öğrenci türü veya sınıfında yüksek düzeyde yeterli olan bir öğretmen, diğer durumlarda aynı derecede yeterli hissetmeyebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlikleri, öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını, diğer öğretmenlerin yaklaşımları ve sınıf yönetimi yeterliklerini büyük ölçüde etkiler (Ahsan, vd. 2012). Yeterliği fazla olan öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için gerekli olan, tüm öğrencilerin öğrenmelerini artıran, öğretime daha fazla zaman ayıran ve öğrencilerle ilgilenirken daha fazla yardım sunan ortamlar oluşturur (Holzberger, vd. 2013). Ayrıca kaynaştırma uygulamaları ile ilgili işbirliğine dayalı planlama nitelikleri içeren, daha olumlu bir okul atmosferi tasarlayan öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları konusunda daha olumlu yaklaşımlar geliştirir (Weisel ve Dror, 2006). Kaynaştırma uygulamalarının okulun tüm personeli ve imkanlarıyla desteklediği okullardaki öğretmenler, kendilerini kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli hisseder ve özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme problemleri ve problem davranışlarıyla başa çıkma konusunda daha özgüvenli hisseder (Hosford ve O'Sullivan, 2016).

Yıkılmış ve Gözün (2004)'e göre özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamaları kapsamında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı eksikliklerinin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını etkiledikleri vurgulanmıştır ve tüm öğretmenlerin lisans eğitimleri içinde özel eğitim dersleri almaları gerekliliğinin önemi üzerinde durulmuştur (İzci, 2005). Öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili mesleki gelişimlerinin olmaması, kaynaştırma uygulamalarının okullarda başarılı bir şekilde uygulanması için bir sınırlama görevi görür. Öğretmenlere verilecek özel eğitim eğitimi, yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrencilere yüksek kaliteli eğitim sağlamak için büyük önem taşımaktadır (Killoran vd. 2014).

Bu bağlamda Öğretmen yeterlikleri konusunda Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğunu üstlendiği, Türkiye ile Avrupa Birliği Komisyonu arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan "Finansman Anlaşması"yla "Temel Eğitime Destek Programı" (TEDP) hazırlanmıştır. Ulusal ve uluslararası bu düzenlemenin yanında, eğitim alanındaki gelişmeler Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin de güncellenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Mesleki Yeterlik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO),

Ekonomik Çalışma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)'nin eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri; Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong-Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi birçok ülkenin öğretmen yeterliği belgeleri incelenmiş ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncelleme çalışmalarında her bir branş için ayrı bir yeterlik alanı belirlenmemiş, öğretmenlerin genel yeterliklere “alan bilgisi” ve “alan eğitimi bilgisi yeterlikleri” eklenerek öğretmenlerin branşlarına ilişkin yeterliklerini de kapsayan bir düzenleme ile tek bir metin oluşturulmuştur. Hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” metni; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı, bu yeterlik alanlarının altında on bir yeterlik ve yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmuştur (MEB, 2017).

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde “Yeterlik Alanı” özel bir alanda birbiriyle ilişkili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütün olarak görülebildiği yapılar; “Yeterlik” bir işi etkili, verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler; “Yeterlik Göstergesi” yeterliğe sahip olabilme düzeyini ortaya koyan bilgi, beceri, tutum ve davranışlar olarak tanımlanmıştır. Yaşadığımız dönemin eğitim beklentileri, eğitim ve öğretim sistemine ve öğretmenlere yüklenen yeni anlamlar; öğrencilerin farklı gereksinimleri, eğitimde çağa uygun yeni uygulamalar öğretmenlere yeni sorumluluklar getirmektedir. Öğretmenlik, insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek üstün yeterlikler gerektiren bir meslektir. Öğretmenler sürekli gelişime açık bireyler olmak zorundadır. Öğretmenler, öğrencilerin her birinin özel ve farklı ihtiyaçları olan birer birey olduğunun bilinciyle uygun bir öğrenme ortamı oluşturmalı, özel gereksinimleri olan öğrencileri göz önünde bulundurmalı, öğrencilerin kendilerini tanımaları ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (MEB, 2017).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde yer alan;

1.)“Meslek Bilgisi” Yeterlik Alanı,

1.1.) “Mevzuat Bilgisi” Yeterliği

1.2.) “Alan Eğitimi Bilgisi” Yeterliği

a) “Alanının öğretiminde kullanılacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır” yeterlik göstergesini;

2.) “Tutumlar Ve Değerler” Yeterlik Alanı,

- 2.1.) “Milli, Manevi Ve Evrensel Değerler” Yeterliği,
- 2.2.) “Öğrenciye Yaklaşım” Yeterliği
 - a) “Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır” yeterlik göstergesini;
- 3.)“Mesleki Beceri” Yeterlik Alanı,
 - 3.1.) “Eğitim Öğretimi Planlama” Yeterliği,
 - 3.2.) “Öğrenme Ortamları Oluşturma” Yeterliği,
 - 3.3.) “Öğretme Ve Öğrenme Sürecini Yönetme” Yeterliği
 - 3.4.) “Ölçme Ve Değerlendirme” Yeterliği,
 - a) “Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planı hazırlar” göstergesini,
 - b) “Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler” göstergesini,
 - c) “Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır” göstergesini,
 - d) “Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır” göstergesini (MEB, 2017)

doğrudan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamalarıyla ve kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için gerekli olan öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirmek mümkündür.

Tüm bireyler için eğitim ve öğretim hakkı, anayasamız başta olmak üzere kanunlar, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik ve yönergelerle güvence altına alınmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde de öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaları sorumluluğu verilmiştir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesinin f bendinde “özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” denilerek daha önce özel eğitim okulu ağırlıklı olan özel eğitim yapılanması, bütünleştirme ilkesine uygun olarak çağdaş bir anlayışla yeniden düzenlenip ifade edilmiştir (MEB, 2010, s. 21). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine dayandırılarak hazırlanan 2008/60 sayılı genelge ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının sistemli bir şekilde yürütülmesi, uygulamalarındaki sorunların ortadan kaldırılması ve uygulamalarda birlik sağlanması amaçlanmıştır. Uygulamalarda yasal görev ve sorumlulukların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (MEB, 2010, s. 21-22).

Yapılan araştırmada, kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan ilkokul ve ortaokul sınıf öğretmenlerinin, Öğretmenler İçin Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği (MYGÖ) ile Öğretim Yöntem ve Teknikleri Yeterliği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterliği, Tanılama ve Değerlendirme Yeterliği, Görev ve Sorumluluk Yeterliği, Materyale Geliştirme Yeterliği, Aile Eğitimi/İşbirliği Yeterliği ve Yasal Düzenlemeler Yeterliği boyutlarında mesleki yeterliklerinin; Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖ) ile de Sınıf, Okul, Aile ve Başarı tutumlarını incelenmiştir. Yapılan araştırma, sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci sayıları ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanı değişkenlerine göre de kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yeterliğini ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları tutumlarını incelediğinden literatüre sunacağı katkı açısından önemlidir.

Bu amaçla řu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği” ne düzeydedir?
2. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği” ne düzeydedir?
3. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “tanılama ve değerlendirme yeterliği” ne düzeydedir?
4. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “görev ve sorumluluk yeterliği” ne düzeydedir?
5. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “materyal geliştirme yeterliği” ne düzeydedir?
6. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “aile eğitimi / işbirliği yeterliği” ne düzeydedir?
7. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “yasal düzenlemeler yeterliği” ne düzeydedir?

8. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “sınıf tutumları” nasıldır?

9. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “okul tutumları” nasıldır?

10. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “aile tutumları” nasıldır?

11. Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında “başarı tutumları” nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan öğretmenlerin Öğretmenler İçin Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği ile Öğretim Yöntem ve Teknikleri Yeterliği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterliği, Tanılama ve Değerlendirme Yeterliği, Görev ve Sorumluluk Yeterliği, Materyale Geliştirme Yeterliği, Aile Eğitimi/İşbirliği Yeterliği ve Yasal Düzenlemeler Yeterliği boyutlarında mesleki yeterlikleri; Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği ile de Sınıf, Okul, Aile ve Başarı tutumları incelendi. Geçmişte olmuş ya da var olan bir durumu, olduğu gibi betimleyen bir araştırma yöntemi olan tarama modelinde araştırılan olguların kontrol edilmesi ve araştırmacının olgulara müdahale etmesi mümkün değildir. (Karasar, 2008, s.77; Sönmez, Alacapınar, 2013, s.48).

Evren ve Örneklem:

Yapılan araştırmanın evreni İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesindeki 21’i resmi ilkokul ve 20’si resmi ortaokul olmak üzere 41 resmi okul oluşturdu. Ölçüt örnekleme kriteri ile oluşturulan ve sadece sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan öğretmenlerden oluşturulacak örneklem grubu *PowerAnalysis*’e (Güç Analizi) göre belirlendi. *PowerAnalysis* grafiği hazırlanırken istatistiksel test olarak bağımsız gruplar T-testi esas alındı ve analiz T-testine göre yapıldı. Hipotez konusunda Yokluk Hipotezi, (H₀, Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma eğitimi tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur) esas alındı ve çift yönlü hipotez seçildi. Anlamlılık %95 (α 0.05) ve Beta (β) 0.20 esas alındı, $1 - \beta = 0,80$ olarak bulundu. *PowerAnalysis* sonuçlarına göre 128 kişilik bir örneklem grubunun bu araştırma için yeterli örneklem sayısı olduğu belirlendi.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veriler uzman görüşü alınarak hazırlanan, araştırma izninin verildiği kurumun, araştırmayı yapan kurumun, araştırmacının adının ve amacının yazdığı; araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esası ile olacağını bilgilendirmesinin yapıldığı, gizlilik sözünün verildiği, veri toplama araçlarının kaç sorudan oluştuğu ve yaklaşık cevaplama süresi hakkında bilgilendirme yapıldığı gönüllü olur formu; araştırma için gönüllü olan katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslekte çalışma süresi, okuttukları sınıf kademesi, sınıf mevcutları, kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci sayıları, kaynaştırma eğitimi tecrübeleri ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında en çok zorlandıkları yetersizlik alanı değişkenlerinin değerlendirildiği demografik bilgi formu; öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği, bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği, tanılama ve değerlendirme yeterliği, görev ve sorumluluk yeterliği, materyale geliştirme yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği ve yasal düzenlemeler yeterliği olmak üzere 7 alt boyutta mesleki yeterliklerinin incelendiği, Karaca (2018) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış (.798) “Öğretmenler İçin Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği” (MYGÖ); kaynaştırma eğitimi tutumlarını incelemek amacıyla 4 alt boyuttan oluşan, Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış (.74) “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği” (KETÖ) ile toplandı.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 28.0.1.1(15)® istatistik programı kullanıldı. Verilerin dağılımını belirlemek amacıyla önce basıklık ve çarpıklık (kurtosis & skewness) değerlerine bakıldı. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılımda +2 ile -2 değerleri arasında olması beklenir (Genç ve Soysal, 2018) Basıklık ve çarpıklık değerlerinin analizi sonrasında normal dağılım gösteren (parametric) iki değişkenli veriler T-testi ile üç veya daha fazla değişkenli veriler varyant analizi (ANOVA) ile analiz edilirken normal dağılım göstermeyen (non-parametric) iki değişkenli veriler T-testi'nin non-parametric olan seçeneği Mann-Whitney U testi ile üç veya daha fazla değişkenli veriler ise Kruskal-Wallis testi ile analiz edilir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler arasındaki korelasyonu hesaplamak için ise verilerin normal dağılım göstermesi durumunda Pearson Korelasyon Analizi Yöntemi, normal dağılım göstermemesi durumunda ise Spearman Korelasyon Analizi yöntemi kullanılır. (Kalaycı, 2010, s.321; Ural ve Kılıç, 2011).

Araştırmadan elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 değerleri aralığında puanlandığı görüldü. Örneklem büyüklüğünün 30 katılımcıdan fazla olması sebebiyle basıklık ve çarpıklık değerleri verilerinin sağlamsa Kolmogorov-Smirnov Testi ile yapıldı. Kolmogor-Smirnov Testi sonucunda ise verilerin p değerinin (Sig.) 0,05'ten küçük olduğu ölçüldü ve verilerin normal dağılım göstermediği (non-parametric) görüldü.

Veriler normal dağılım göstermediğinden MYGÖ ve KETÖ veri toplama araçları arasındaki korelasyon Spearman Korelasyon Analizi ile hesaplandı ve MYGÖ'nün Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı alt boyutu ile KETÖ'nün Okul alt boyutu ve Aile alt boyutu arasında; MYGÖ'nün Yasal Düzenlemeler alt boyutu ile KETÖ'nün Okul alt boyutu arasında ve KETÖ'nün Sınıf Tutumu alt boyutu ile Başarı Tutumu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görüldü ($p < 0,05$). Verilerin güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplandı. Cronbach Alpha değerinin ,843 oldu ölçüldü.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan toplanan verilerin araştırma sorularına ve katılımcıların demografik bilgi formundaki değişkenlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenleri katılımcıların sorumlu oldukları derece ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p > 0,05$). Anlamlı farklılık bulunmayan ($p > 0,05$) öğretmenlerin sorumlu oldukları derece ile MGYÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği* alt boyutundan en yüksek puanı ilkokul 4. Sınıf öğretmenlerinin; *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *tanılama*, *değerlendirme yeterliği* ve *materyal geliştirme yeterliği* alt boyutlarından en yüksek puanı ilkokul 3. Sınıf öğretmenlerinin; *görev ve sorumluluk yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutundan ilkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin; *aile eğitimi / işbirliği yeterliği* alt boyutundan ortaokul 7. Sınıf öğretmenlerinin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *sorumlu oldukları derece* değişkeni ile KETÖ'nün *sınıf tutumu* alt boyutunda 7. Sınıf öğretmenlerinin lehine, *başarı tutumu* alt boyutunda da 1. Sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görüldü ($p < 0,05$). Sınıf öğretmenlerinin sorumlu oldukları *derece* değişkeni ile KETÖ'nün toplam puanı arasında, KETÖ'nün *okul tutumu* ve *aile tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p > 0,05$). Anlamlı farklılık bulunmasa da ($p > 0,05$) öğretmenlerin sorumlu oldukları derece ile KETÖ'nün toplam puanında ve aile tutumu alt boyutunda en yüksek puanı ilkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin; okul tutumu alt boyutundan ise ortaokul 7. Sınıf öğretmenlerinin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *cinsiyet* değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk*

yeterliği, materyal geliştirme yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği, yasal dzenlemeler yeterliği alt boyutları arasında ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu, okul tutumu, aile tutumu ve başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği, bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği, tanılama ve değerlendirme yeterliği ve materyal geliştirme yeterliği* alt boyutlarında en yüksek puanı *kadın* öğretmenlerin; *görev ve sorumluluk yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği ve yasal dzenlemeler yeterliği* alt boyutundan ise en yüksek puanı *erkek* öğretmenlerin; KETÖ'nün toplam puanından ve *okul tutumu ve aile tutumu* alt boyutlarından en yüksek puanı *kadın* öğretmenlerin; KETÖ'nün *sınıf tutumu ve başarı tutumu* alt boyutlarından ise *erkek* öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *yaş* değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği, bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği, tanılama ve değerlendirme yeterliği, görev ve sorumluluk yeterliği, materyal geliştirme yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği, yasal dzenlemeler yeterliği* alt boyutları ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu, okul tutumu, aile tutumu, başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin *yaş* değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği* alt boyutundan en yüksek puan *yaş* aralığının 20-30 olduğunu bildiren katılımcıların; *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği, tanılama ve değerlendirme yeterliği, görev ve sorumluluk yeterliği, materyal geliştirme yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği ve yasal dzenlemeler yeterliği* alt boyutundan ise en yüksek puanı *yaş* aralığının 51-60 olduğunu bildiren katılımcıların aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanından ve KETÖ'nün *okul tutumu, aile tutumu ve başarı tutumu* alt boyutlarından en yüksek puanı *yaş* aralığının 20-30 olduğunu bildiren katılımcıların; *sınıf tutumu* alt boyutundan ise *yaş* aralığının 51-60 olduğunu bildiren katılımcıların aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *eğitim düzeyi* değişkeni ile MYGÖ'nün *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği* alt boyutu arasında ($p=,040$) *lisansüstü eğitimini* tamamladığını bildiren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görüldü; öğretmenlerin *eğitim düzeyi* değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği, tanılama ve değerlendirme yeterliği, görev ve sorumluluk yeterliği, materyal geliştirme yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği ve yasal dzenlemeler yeterliği* alt boyutları arasında ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu, okul tutumu, aile tutumu, başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin *eğitim düzeyi* değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği, tanılama ve değerlendirme yeterliği, görev ve sorumluluk yeterliği, materyal geliştirme yeterliği ve yasal dzenlemeler yeterliği* alt boyutundan en yüksek puanı *lisansüstü eğitimini* tamamladığını bildiren öğretmenlerin, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* alt boyutundan ise en

yüksek puanı *lisans* eğitimini tamamladığı bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanından ve *sınıf tutumu*, *okul tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutlarından en yüksek puanı *lisans* eğitimini tamamladığını bildiren öğretmenlerin; KETÖ'nün *aile tutumu* alt boyutundan ise en yüksek puanı *lisansüstü* eğitimini tamamladığını bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *meslekte çalışma süresi düzeyi* değişkeni ile MYGÖ'nün *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği* alt boyutu arasında ($p=,014$) *31 yıldan uzun süredir* meslekte çalıştığını bildiren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görüldü; öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutları ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu*, *okul tutumu*, *aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutları anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutundan en yüksek puanı *31 yıldan fazladır* meslekte çalıştığını bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanından ve *sınıf tutumu*, *okul tutumu* ve *aile tutumu* alt boyutlarından en yüksek puanı *1-10 yıldır meslekte çalıştığını* bildiren öğretmenlerin; KETÖ'nün *başarı tutumu* alt boyutundan ise en yüksek puanı *31 yıldan fazla süredir* meslekte çalıştığını bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *sınıf mevcudu* değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutları arasında ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu*, *okul tutumu*, *aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutundan en yüksek puanı sınıf mevcutlarının *31-40 öğrenciden oluştuğunu* bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanından ve *sınıf tutumu*, *okul tutumu* ve *aile tutumu* alt boyutlarından en yüksek puanı sınıflarında *1-30 öğrenci olduğunu* bildiren öğretmenlerin; KETÖ'nün *başarı tutumu* alt boyutundan ise en yüksek puanı sınıf mevcutlarının *31-40 öğrenciden oluştuğunu* bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *atama durumu* değişkeni ile MYGÖ'nün *görev ve sorumluluk yeterliği* alt

boyutu arasında *ücretli öğretmen* olduğunu bildiren öğretmenlerin lehine; KETÖ'nün *sınıf tutumu* alt boyutu arasında ise *kadrolu öğretmen* olduğunu bildiren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görüldü. Öğretmenlerin atama durumu değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *materyal yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutları arasında ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *okul tutumu*, *aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin atama durumu değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutlarında ücretli öğretmen olduğunu bildiren öğretmenlerin; *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği* ve *tanılama ve değerlendirme yeterliği* alt boyutlarında ise kadrolu öğretmen olduğunu bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanından ve *okul tutumu* ve *aile tutumu* alt boyutlarından en yüksek puanı kadrolu olduğunu bildiren öğretmenlerin; KETÖ'nün *başarı tutumu* alt boyutundan ise en yüksek puanı ücretli öğretmen olarak görev yaptığını bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci sayısı* değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutları arasında ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu*, *okul tutumu*, *aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci sayısı değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutundan en yüksek puanı kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında 5 ve üzeri özel gereksinimli öğrencisi olduğunu bildiren öğretmenlerin; *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği* ve *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* alt boyutlarından ise kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında 1-4 özel gereksinimli öğrencisi olduğunu bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanından ve *sınıf tutumu*, *okul tutumu*, *aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutundan ise en yüksek puanı kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında 1-4 öğrencisi olduğunu bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alma* değişkeni ile MYGÖ'nün *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutları arasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik *lisans*, *lisansüstü* ve *hizmetiçi eğitimler* aldığını bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görüldü ($p<0,05$). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alma değişkeni ile

MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme yeterliği* ve *görev ve sorumluluk yeterliği* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alma değişkeni ile KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu, okul tutumu, aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Anlamlı farklılıklar bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri, tanılama ve değerlendirme yeterliği* ve *görev ve sorumluluk yeterliği* alt boyutlarından ve KETÖ'nün toplam puanı, *okul tutumu* alt boyutu, *aile tutumu* alt boyutu ve *başarı tutumu* alt boyutundan en yüksek puanı kaynaştırma uygulamalarına yönelik lisans, lisansüstü eğitim döneminde ve hizmetiçi eğitimlerle eğitim aldığını bildiren öğretmenlerin; *sınıf tutumu* alt boyutundan ise kaynaştırma uygulamalarına yönelik lisans ve lisansüstü eğitim döneminde eğitim aldığını bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi* değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği, tanılama ve değerlendirme yeterliği, materyal geliştirme yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutu arasında özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesinin “çok” olduğunu bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görüldü ($p<0,05$). Öğretmenlerin *özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesi* değişkeni ile MYGÖ'nün ve *yasal düzenlemeler yeterliği* ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu, okul tutumu* ve *aile tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Anlamlı farklılıklar bulunmasa da MYGÖ'nün *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutundan ve KETÖ'nün toplam puanı, *sınıf tutumu* alt boyutu, *okul tutumu* alt boyutu ve *aile tutumu* alt boyutundan en yüksek puanı *özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübesinin* “çok” olduğunu bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanı* değişkeni ile MYGÖ'nün *tanılama ve değerlendirme yeterliği* alt boyutu arasında *kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının* “süre gelen hastalıklar” olduğunu bildiren öğretmenler; KETÖ'nün *sınıf tutumu* alt boyutu arasında ise *kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının* “özel yetenekli öğrenciler” olduğunu bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görüldü ($p<0,05$). Öğretmenlerin *kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanı* değişkeni ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği, görev ve sorumluluk yeterliği, materyal geliştirme yeterliği, aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutlarında ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *okul tutumu, aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği* ve *bireyselleştirilmiş öğretim programı yeterliği* alt boyutlarından en yüksek puanı kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik

alanının “süregelen hastalıklar” olduğunu bildiren; *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal yeterliği* ve *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* alt boyutlarından ise en yüksek puanı kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının “özel yetenek” olduğunu bildiren öğretmenlerin; *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutundan ise en yüksek puanı kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının “dil ve konuşma bozuklukları” olduğunu bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanı ve *okul tutumu* alt boyutundan en yüksek puanı kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının “işitme yetersizliği” olduğunu bildiren öğretmenlerin, *aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutlarından ise en yüksek puanı kaynaştırma uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının “süregelen hastalıklar” olduğunu bildiren öğretmenlerin aldığı görüldü.

Sınıflarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinin *branş değişkeni* ile MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği*, *tanılama ve değerlendirme yeterliği*, *görev ve sorumluluk yeterliği*, *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutları arasında ve KETÖ'nün toplam puanı, KETÖ'nün *sınıf tutumu*, *okul tutumu*, *aile tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Öğretmenlerin branş değişkeni ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da MYGÖ'nün *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği*, *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği* ve *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* alt boyutlarından en yüksek puanı “beden eğitimi” öğretmenlerinin, *tanılama ve değerlendirme yeterliği* alt boyutundan en yüksek puanı “sosyal bilgiler” öğretmenlerinin, *materyal geliştirme yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutlarında en yüksek puanı “müzik” öğretmenlerinin, *görev ve sorumluluk yeterliği* alt boyutundan ise “matematik” öğretmenlerinin aldığı görüldü. KETÖ'nün toplam puanından, *sınıf tutumu* ve *başarı tutumu* alt boyutlarından “müzik” öğretmenlerinin, *okul tutumu* ve *aile tutumu* alt boyutlarından en yüksek puanı “sosyal bilgiler” öğretmenlerinin aldığı görüldü.

Tablo 1*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi ve Kaynaştırma Eğitimi Tutumları Bulguları*

<i>Değişkenler</i>														
<i>Ölçekler</i>	<i>Ölçeklerin Alt Boyutları</i>	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Meslekte Çalışma Süresi	Sorumlu Olunan Sınıf Derecesi	Sınıf Mevcudu	Atama Durumu	Sınıfta Bulunan Özel Gerekli Öğrenci Sayısı	Kaynaştırma Uygulamaları ile İlgili Eğitim Alma Durumu	Kaynaştırma Eğitimi Tecrübesi	Kaynaştırma Uygulamalarında En Fazla Zorlanılan Yetersizlik Alanı	Brans	
Öğretmenler için Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği	Öğretim Yöntem ve Teknikleri Yeterliği	Kadın**	20-30**	Lisansüstü**	31+ Yıl**	4. Sınıf**	31-40**	Sözleşmeli / Ücretli**	5+ Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi**	Çok*	Süregelen Hastalıklar**	Beden Eğitimi**	
	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yeterliği	Kadın**	51-60**	Lisansüstü*	31+ Yıl*	3. Sınıf**	31-40**	Kadrolu**	1-4 Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi*	Çok*	Süregelen Hastalıklar**	Beden Eğitimi**	
	Tanımlama ve Değerlendirme Yeterliği	Kadın**	51-60**	Lisansüstü**	31+ Yıl**	3. Sınıf**	31-40**	Kadrolu**	5+ Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi**	Çok*	Süregelen Hastalıklar*	Sosyal Bilgiler**	
	Görev ve Sorumluluk Yeterliği	Erkek**	51-60**	Lisansüstü**	31+ Yıl**	1. Sınıf**	31-40**	Sözleşmeli / Ücretli*	5+ Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi**	Çok**	Özel Yetenek**	Matematik**	
	Materyale Geliştirme Yeterliği	Kadın**	51-60**	Lisansüstü**	31+ Yıl**	3. Sınıf**	31-40**	Sözleşmeli / Ücretli**	5+ Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi*	Çok*	Özel Yetenek**	Müzik**	
	Aile Eğitimi/İşbirliği Yeterliği	Erkek**	51-60**	Lisans**	31+ Yıl**	7. Sınıf**	31-40**	Sözleşmeli / Ücretli**	1-4 Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi*	Çok*	Özel Yetenek**	Beden Eğitimi**	
	Yasal Düzenlemeler Yeterliği	Erkek**	51-60**	Lisansüstü**	31+ Yıl**	1. Sınıf**	31-40**	Sözleşmeli / Ücretli**	5+ Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi*	Çok*	Dil ve Konuşma Bozuklukları**	Müzik**	
Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği	Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Toplam Puanı	Kadın**	20-30**	Lisans**	1-10 Yıl**	1. Sınıf**	1-30**	Kadrolu**	1-4 Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi**	Çok**	İşitme Yetersizliği**	Müzik**	
	Sınıf Tutumu	Erkek**	51-60**	Lisans**	1-10 Yıl**	7. Sınıf*	1-30**	Kadrolu*	1-4 Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü**	Çok**	Özel Yetenek*	Müzik**	
	Okul Tutumu	Kadın**	20-30**	Lisans**	1-10 Yıl**	7. Sınıf**	1-30**	Kadrolu**	1-4 Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi**	Çok**	İşitme Yetersizliği**	Sosyal Bilgiler**	
	Aile Tutumu	Kadın**	20-30**	Lisansüstü**	1-10 Yıl**	1. Sınıf**	1-30**	Kadrolu**	1-4 Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi**	Çok**	Süregelen Hastalıklar**	Sosyal Bilgiler**	
	Başarı Tutumu	Erkek**	20-30**	Lisans**	31+ Yıl**	1. Sınıf*	31-40**	Sözleşmeli / Ücretli**	1-4 Resmi Tedbir**	Lisans, Lisansüstü, Hizmetiçi**	Çok**	Süregelen Hastalıklar**	Müzik**	

* *Anlamlı Farklılık (p<0,05) ;*** *Sıra Ortalaması (p>0,05)*

Tartışma

Yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları, demografik bilgilerine göre analiz edilmiş ve sonuçlar alanyazın taraması sonucunda tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile *cinsiyet* değişkenleri arasında Küçüker vd. (2002), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Şahbaz ve Kalay (2010), Dalğar (2011), Dolapçı (2013), Yaylacı ve Aksoy (2016), Yavuz (2017), Düz (2019), Karasu (2019), Demir (2020), Evyapan (2020), Akbulut ve Aküzüm (2021), Salah (2021), Kazak (2022), Doğan (2022), Ergin (2022), Candaş ve Özmen (2022)'nin çalışmalarıyla benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadı. Alan yazın incelemesinde Kuzu (2011)'nun öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında; Toy ve Duru (2016) ve Çetin (2020)'nin çalışmalarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliğin cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin lehine; Özata (2007), Korkut ve Babaoğlan (2012), Camadan (2012), Canan-Ateş (2018), Karasu (2019) ve Özcan (2020)'ın çalışmalarında ise erkek öğretmenlerin lehine farklılaştığı görüldü. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin yeterliklerinin ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için alanyazına nitel araştırmaların kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile *yaş* değişkenleri arasında Sarı ve Bozgeyikli (2002), Bilen (2007), Ekşi (2010), Yıldızı ve Pınar-Sazak (2012), Nacaroğlu (2014), Üstün ve Bayar (2017) ve Doğan (2022)'in yaş değişkeni üzerinden yaptığı değerlendirmeye benzer şekilde anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığını buldu. Ünal (2010), Dolapçı (2013), Düz (2019), Çetin (2020) ve Özcan (2020) yaptıkları çalışmalarda ise öğretmenlerin yaş değişkenleri ile kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin yeterliklerinin ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için nitel araştırmaların yapılmasının ve bilimsel veriler ışığında sürekli güncellenen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle farkındalık kazandırılması böylelikle de özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından daha iyi yararlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin *eğitim düzeyi* değişkenleri ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri gelişimlerinin, bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği alt boyutunda lisansüstü eğitimini tamamladığını bildiren öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görüldü. Öğretmenlerin *eğitim düzeyi* değişkenleri ile kaynaştırma/bütünleştirme

uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinin diğer boyutlarında ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları arasında Ekşi (2010), Düz (2019), Kazak (2022) ve Doğan (2022)'in çalışmaları ile benzer şekilde anlamlı farklılıklar olmadığı görüldü. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında okullarında özel gereksinimli öğrenciler bulunan okul idarecilerinin lisansüstü eğitimini tamamlaya öğretmenlerin süpervizyonluğunda kurum içi eğitimler, bilimsel toplantılar planlamasının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının okullarda daha etkili olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinden bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği alt boyutunda 31 yıldan uzun süredir meslekte çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu gösterdi. Düz (2019) de araştırmasında benzer şekilde kıdemli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği alt boyutu hariç mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile *meslekte çalışma süresi* değişkenleri arasında Dalğar (2011), Yaylacı ve Aksoy (2016), Yavuz (2017), Özcan (2020), Salah (2021), Kazak (2022) ve Doğan (2022)'in araştırmaları ile benzer şekilde anlamlı farklılıklar olmadığı görüldü. Öğretmenlerin eğitim öğretim dönemi başlangıcında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik eğitimler almaları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunan özel gereksinimi öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından ve kendileri için hazırlanan eğitim programlarından etkili bir şekilde yararlanmalarını destekleyecektir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumlarının sınıf tutumu alt boyutunda 7. Sınıf öğretmenleri; başarı tutumu alt boyutunda ise 1. Sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıklar olduğunu gösterdi. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve sınıf tutumu alt boyutu ve başarı tutumu alt boyutu hariç kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile *sorumlu oldukları sınıf kademesi* değişkenleri arasında Doğan (2022)'in araştırması ile benzer şekilde anlamlı farklılıklar olmadığı görüldü. Öğretmenlerin her eğitim öğretim döneminde farklı sınıf derecelerinde görev almaları ve okullarındaki tüm meslektaşları ile özel eğitim öğretmeni ve/veya psikolojik danışman koordinasyonunda çalışmalar yapmaları, birbirleriyle tecrübelerini paylaşmaları önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile sorumlu oldukları *sınıf mevcudu* değişkenleri arasında Ülger (2019), Özcan (2020) ve Doğan (2022)'in araştırmaları ile benzer şekilde anlamlı farklılık bulunmadı. Düz (2019)'ün araştırmasında sınıf yönetimi yeterliği boyutunda 20 öğrenciden az mevcudu olan sınıflarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı

farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Resmi okullarda sınıf mevcudu düzenlemelerinin yapılması ve yeni dersliklerin açılması kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından etkili bir şekilde yararlanmalarını sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin *atama durumu* değişkenleri ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinin görev ve sorumluluk yeterliği alt boyutunda sözleşmeli/ücretli öğretmen olarak görev yaptığını bildiren öğretmenler lehine; kaynaştırma eğitimi tutumlarının sınıf tutumu alt boyutunda ise kadrolu öğretmen olarak görev yaptığını bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu gösterdi. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumlarının atama durumu değişkenine göre geniş çaplı analiz edilebileceği nitel ve nicel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile sınıflarında bulunan *özel gereksinimli öğrenci sayısı* değişkenleri arasında Ülger (2019)'in araştırması ile benzer şekilde anlamlı farklılık bulunmadı. Doğan (2022) araştırmasında, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında sınıflarında 3-4 özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci sayılarının etkilendikleri yetersizlik alanlarına göre düzenlenmesi kaynaştırma /bütünleştirme uygulamalarının hem öğrenen hem de öğretene için daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinden bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği, materyal geliştirme yeterliği, aile eğitimi yeterliği ve yasal düzenlemeler yeterliği alt boyutları ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili eğitim alma değişkenleri arasında lisans, lisansüstü eğitim döneminde ve hizmetiçi eğitimlerle kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim aldığını bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu gösterdi. Temel (2000), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Dağlar (2011), Camadan (2012), Dolapçı (2013), Toy ve Duru (2016), Girgin (2019), Salah (2021) ve Doğan (2022) da yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin *kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili eğitim alma* değişkenleri ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yeterlikleri arasında *çok (en az 40 saat)* eğitim aldığını bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahbaz ve Kalay (2010), Özcan (2020) ve Kazak (2022) ise yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin, özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu ile kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarına eğitimleri süresince, öğretmenlere ise hizmet içi eğitimlerle güncel gelişmeler takip edilerek hazırlanacak özel eğitim ile ilgili eğitimlerin sunulması öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini destekleyecektir.

Araştırma sonuçları Düz (2019), Özcan (2020) ve Doğan (2022)'in çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla benzer şekilde öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile *kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim verme tecrübesi* arasında *çok (en az 30 tam gün)* eğitim verdiğini bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu gösterdi. Karasu (2019) ise araştırmasında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye eğitim verme tecrübesi ile kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme tecrübelerini artırmanın, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yeterliklerini artıracığı ve dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin de kaynaştırma uygulamalarından daha etkin bir şekilde yararlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanı değişkenleri arasında Doğan (2022)'in araştırması ile benzer şekilde anlamlı farklılıklar olmadığını gösterdi. Özel gereksinimli öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik alanları değişkeni ile öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yeterliklerini, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi tutumlarını inceleyen araştırmaların yapılması alanyazına sunacağı katkı açısından önemli olacaktır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile branş değişkenleri arasında Salah (2021)'in araştırması ile benzer şekilde anlamlı farklılıklar olmadığını gösterdi. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin yeterliklerinin ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için nitel ve nicel araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri *öğretim yöntem ve teknikleri yeterliği* alt boyutunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tecrübesinin *çok (en az 30 tam gün)* olduğunu bildiren; *bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterliği* alt boyutunda eğitim düzeyinin *lisansüstü* olduğunu, meslekte çalışma süresinin *30 yıldan fazla* olduğunu, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik *lisans ve lisansüstü eğitim döneminde ve hizmetiçi eğitimlerle* eğitim aldığını, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tecrübesinin *çok (en az 30 tam gün)* olduğunu bildiren; *tanılama ve değerlendirme yeterliği* alt boyutunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tecrübesinin

çok (en az 30 tam gün) olduğunu bildiren, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının *süregelen hastalıklar* olduğunu bildiren; *görev ve sorumluluk yeterliği* alt boyutunda *sözleşmeli/ücretli* olarak görev yaptığını bildiren; *materyal geliştirme yeterliği*, *aile eğitimi/işbirliği yeterliği* ve *yasal düzenlemeler yeterliği* alt boyutlarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik *lisans ve lisansüstü eğitim döneminde* ve *hizmetiçi eğitimlerle* eğitim aldığını bildiren, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tecrübesinin *çok (en az 30 tam gün)* olduğunu bildiren öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulundu.

Araştırmanın öğretmenlerin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi tutumlarına yönelik sonuçlarının ise *sınıf tutumu* alt boyutunda sorumlu oldukları sınıf derecesinin *7. Sınıf* olduğunu bildiren, atama durumunun *kadrolu* olduğunu bildiren, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanının *özel yetenek* olduğunu bildiren öğretmenler lehine; *başarı tutumu* alt boyutunda sorumlu oldukları sınıf derecesinin *1. Sınıf* olduğunu bildiren öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görüldü.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından ulaşılan bulgularla, yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerini ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları tutumlarını sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci mevcudu değişkeni ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında en fazla zorlandıkları yetersizlik alanı değişkenine göre de inceleyen öncü araştırmalardandır. Benzer değişkenlerle nitel ve nicel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında mesleki yeterliklerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin planlanması ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak, farkındalıklarını arttıracak çalışmaların, atölyelerin oluşturulmasıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının daha etkili olacağını varsayılmaktadır.

Ülke genelinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciler bulunan genel eğitim sınıflarının sınıf mevcutları ile ilgili düzenleme yapılması; özel gereksinimleri olan öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin sistematik, planlı bir şekilde yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırma bulguları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere deneyime sahip öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları mesleki yeterliklerinin daha etkili olduğunu gösterdi. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencisi bulunan okullarda idari kadro, öğretmenler ve

görevli tüm personele kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitimler planlanmasının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkililiğini arttıracakları varsayılmaktadır.

Araştırma resmi ilkokul ve resmi ortaokullarda görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan branş öğretmenleri de dahil sınıf öğretmenleri ile yapıldı. Yapılacak benzer araştırmaların farklı il ve ilçelerde, özel okulları da dahil edecek şekilde yapılması önerilmekte, böylelikle araştırmaların sonuçlarının daha genellenebilir verilere ulaşılacağı varsayılmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerini ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları tutumlarını incelemeye yönelik yapılacak benzer araştırmaların nitel araştırma yöntemleri ile yapılması önerilmektedir.

Türkiye’de ve farklı ülkelerde yapılan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinin ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları tutumlarının incelendiği araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilerin metaanaliz çalışmalarına dahil edilmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

Abbas, F., Zafar, A. and Naz, T. (2016) Footstep towards inclusive education, *Journal of Education and Practice*, 7(10), pp.48-52.

Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97.

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, 401-416.

Akcan, E., & Ilgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 27-40.

Akçamete, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı özel eğitim ders kitabı*, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akdağ, M. Bireyselleştirilmiş eğitim planı ve programı. (2020). Talas, S. (Ed.) *Özel eğitim içinde* (s.421-422) Atalay Matbaacılık

Albinger, P. (1995). Stories from the resource room: piano lessons, imaginary illness, and broken-down cars. *Journal of Learning Disabilities*, 28(10), 615-621.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2014), *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği.

Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Journal of Language Arts*, 84(4), 351-358.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.

Ayanoğlu, Ç., & Erdoğan, D. G. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.

Aydoğan, Y. Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi. (2008). Wilbrandt, E., Aydoğan, Y., & Kılınç, E. (Ed.) *Montessori yöntemiyle kaynaştırma eğitimi* içinde (s.19-20). Poyraz Ofset

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

Balçın, M. D., Coştu, F., ve Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama becerisine sahip farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1194-1217.

Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2): 965-992.

Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi (uşak ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.

Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3): 71-85.

Bektaş, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. (Bitirme Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.

Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Billingsley, B., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2018). Conceptualizing principal leadership for effective inclusive schools. *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 306-332).

Blackman, S., Conrad, D., & Brown, L. (2012). The attitude of barbadian and trinidadian teachers to integration. *International Journal of Special Education*, 27(3), 158-168.

Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3).

Braunsteiner, M. L., & Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1).

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching*, 19(5), 527-542.

Burul, C. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Büyükalın Filiz. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitimle ilgili temel kavramlar* içinde (s.29). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020) Örneklemeye yöntemleri, Büyüköztürk, Ş. (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde s.92-93. Pegem Akademi.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), S.128-138.

Can, E., ve Kara, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 71 Aralık 2017 Cilt 19 Sayı 2 (71-96).

Canan Ateş, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Candaş, B., & Özmen, H. (2022). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Bağlamında Öz Yeterlikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 62-92.

Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

Çetin, M. (2020). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dalğar, 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.

D'Amico, K. E., & Gallaway, K. (2010). *Differentiated instruction for the middle school science teacher: Activities and strategies for an inclusive classroom*. John Wiley and Sons.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.

Demchuk, L. J. (2000). *Children's perceptions and attitudes about special education*. Doctoral dissertation. University of Toronto.

Demir, M.K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül 2011 Cilt:19 No:3, 719-732.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*, Pegem A Yayıncılık

Dev, S., & Kumar, J. (2015). Teacher's perception towards integration of learning disabled students into regular class room—a study in dubai & abu dhabi schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 211, 605-611.

Doğan, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlikleri ve program tasarım yaklaşımı tercihleri* (Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi).

Dolapçı, S. (2013), Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Programı.

Düz, Y. N. (2019). *Fen Bilimleri öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ve kaynaştırmaya dair algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Eiken, R. (2015). *Teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom*. Doctoral Dissertation, Northwest Missouri State University).

Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erden, M. (2000). Eğitimde program değerlendirme. Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2011). Eğitim bilimlerine giriş. Anı Yayıncılık.

Ergin, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlilikleri. (Bitirme Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.

Evin Gencel, İ. ve İlman, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri üzerine bir inceleme*. 2. uluslararası temel eğitim kongresi tam metin bildiri kitabı. Eğiten Kitap.

Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, 43(3), 235-245.

Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.

Geçitli, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.

Genç, S. ve Soysal, M. İ. (2018). Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, 1(1), 18-27.

Girgin, U. ,İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Graves, P., & Tracy, J. (1998). Personal viewpoint education for children with disabilities: the rationale for inclusion. *Journal of paediatrics and child health*, 34(3), 220-225.

Guterman, B. R. (1995). The validity of categorical learning disabilities services: the consumer's view. *Exceptional Children*, 62(2), 111-124.

Guralnick, M. J. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early intervention*, 23(4), 213-222.

Güleryüz, B., ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.

Gün Şahin, Z, Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences* ,6(1), 138-160.

Gürol, A. (2006). *Eğitim programları ve planlanması*. Gürol, M. (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (4. bl. s.17-40) Akış Yayıncılık.

Gürgür, H., 2021. Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri.Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.) *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (1. bl. s.8), Pegem Akademi

Hamilton-Jones, B., & Vail, C.O. (2013). Preparing special educators for collaborations in the classroom: pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56-68.

Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76-86.

Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural–historical approach: children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64-82.

Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *Online submission*, 3(6), 480-498.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 105(3), 774.

Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: a bahamian context. *International journal of special education*, 29(1), 143-157.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

Kalaycı, Ş. (2010). *Faktör analizi*. Şeref Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 321). Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1),304-320.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım

Karasu, T. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019 (38), 501-522.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Kaya, İ. (2005). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kazak, S. K. (2022). Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik ve görüşlerinin belirlenmesi (Denizli örneği). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı.

Keklik, İ., Yurtseven, M., Uygur, İ., Çiçek, S., Doğan, N., & Demir, T. (2010). *KPSS eğitim bilimleri hızlı bakış*. Uzman Kariyer Yayınları

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel eğitim*. (Eripek, S. Ed.) *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim* içinde (s. 1-14), Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International journal of inclusive education*, 18(4), 427-442.

Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of south asian immigrant and anglo canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 731.

Korkmaz, Ü. (2008). *İlköğretim 4. sınıf matematik müfredatının öngördüğü etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri (Kocaeli örneği)*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi.

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

Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.

Kos, R. (1991). Persistence of reading disabilities: the voices of four middle school students. *American Educational Research Journal*, 28(4), 875-895.

Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.

Kugelmass, J. W. (2004). *The inclusive school: Sustaining equity and standards*. Teachers College Press.

Kurt, A. D., ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.

Kuzu, S. (2011). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve özduyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması, Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.

Küçük, S., Kargın, T. ve Akçamete, G., (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice* 1 (1), 101-113.

Love, H. R. (2018). *Understanding high-quality inclusive education across early childhood settings*. Doctoral Dissertation, University of Kansas.

Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139.

Mauerberg-deCastro, E., Paiva, A. C. D. S., Figueiredo, G. A., Costa, T. D. A. D., Castro, M. R. D., & Campbell, D. F. (2013). Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program. *Motriz: Revista de Educaao Fısica*, 19, 649-661.

Malinen, O., & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the east: chinese students' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 101-109.

McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in canada: issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 234-237.

Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Puzmaz, A., ve Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi retmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 131-154.

Metin, N., ve Işıtan, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. *Kaynaştırma içinde*, 89-104.

Milli Eğitim Bakanlığı – MEB. (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma*. MEB zel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Aygl Ofset

Milli Eğitim Bakanlığı – MEB. (2013). *Birlikte başarıyoruz: bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları retmen kılavuz kitabı*. Capita International Development. MEB zel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://tinyurl.com/yeb56ftd> adresinden 05.01.2022 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı – MEB. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı*. MEB zel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Kiremit Production

Milli Eğitim Bakanlığı – MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: <https://tinyurl.com/4jhx2an4> adresinden 05.01.2022 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2018), *özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://tinyurl.com/4jhx2an4> adresinden [05.01.2021 tarihinde alınmıştır.](https://tinyurl.com/4jhx2an4)

Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: from fear to fear. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(1), n1.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Emel Matbaacılık

Ökcün Akçamuş, M.Ç. (2020). Zihin yetersizliği: eğitim ve öğretim süreci. Bakkaloğlu, H. Diken, İ.H. (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s.104). Pegem Akademi

Öncül, N. (2020). Zihin yetersizliği: özellikleri. Bakkaloğlu, H. ve Diken, İ.H. (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s.27-50). Pegem Akademi.

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

Özcan, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.

Özcan, İ., ve Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (ss. 126-149). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Özokçu, O. (2018). Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3).

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher education and special education*, 36(2), 83-96.

Paramanik, N., Barman, P. and Barman, P. (2018). Attitude of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Research in Social Sciences*. 8(7), pp.750-765.

Pehlivan, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Petrescu, C. (2013). Inclusive education. *Euromentor Journal*, 4(2), 149-152.

Pingle, S., & Garg, I. (2015). Effect of Inclusive Education Awareness Programme on Preservice Teachers. *Online Submission*.

Pit-ten Cate, I.M., Markova, M., Krischler, M. and Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes, Insights into Learning Disabilities, 15(1), pp.49-63.

Reid, D. K., & Button, L. J. (1995). Anna's story: narratives of personal experience about being labeled learning disabled. *Journal of learning Disabilities*, 28(10), 602-614.

Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma, Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi.

Sargeant, M. A., & Berkner, D. (2015). Seventh-day adventist teachers' perceptions of inclusion classrooms and identification of challenges to their implementation. *Journal of Research on Christian Education*, 24(3), 224-251.

Sarı, H., ve Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 193:57-80.

Salah, Ü., (2021) Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.

Saloviita, T. (2018) Explaining classroom teachers attitudes towards inclusive education, *Support for Learning*, 34(4), pp.433-442.

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.

Scanlon, D., & Baker, D. (2012). An accommodations model for the secondary inclusive classroom. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 212-224.

Sevim, O. Kayman, F. ve Kaya, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı'nın (bep) uygulanabilirliği hakkında görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 159-174

Shari, M., & Vranda, M. N. (2016). Attitude of primary school teachers towards children with learning disabilities. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 12(4), 323-335.

Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. In *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-22). Oxford University Press.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 1-10.

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.

Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in pune, india. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?. *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38.

Sibagariang, P. (2017) Teachers attitude towards inclusive education in southeast asia, Proceedings of Socioint 2017- 4th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities, pp.1492- 1504.

Siegel, M. L. (2007). Nolo's IEP Guide Learning Disabilities.

Sokal, L. and Katz, J. (2015) Canada: bridges and barriers to inclusion in canadian schools, *Support for learning*, 30(1), pp.42-54.

Song, J. (2016). Inclusive education in japan and korea—japanese and korean teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of research in special educational needs*, 16, 643-648.

Song, J., Sharma, U. and Choi, H. (2019) Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in south korea, *Teaching and Teacher Education*, 86(1), pp.102-109.

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.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık

Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2270-2297.

Suc, L., Bukovec, B., Zveglic, M., & Karpljuk, D. (2016). Primary school teachers' attitudes towards inclusive education in slovenia: a qualitative exploration. *Revija Za Univerzalno Odlicnost*, 5(1), 30.

Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel engellilerin eğitimi. Sucuoğlu, B. (Ed.) *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s.220). Kök Yayıncılık

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Ankara.

Susar Kırmızı, F. S., & Duran, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 471-493.

Şahbaz, Ü., ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, S.116-135.

Şenol, F. B., ve Münevver, C. A. N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12.

Tekin Ersan, D. ve Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, USOS 2016 özel sayısı, 162-177.

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

Thygesen, R. (2007). Students with learning disabilities: an update on norwegian educational policy, practice, and research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 176-182.

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M. P., & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37-56.

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.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla meclis araştırma komisyonu raporu*. url: <http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss427.pdf> erişim tarihi: 25.04.2022

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring the access to education for all*. url: <https://124.im/ZsPavxV> erişim tarihi: 31.06.2022

Ural, A., Kılıç, İ. (2011) *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık.

Ünal, F. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaşturmaya yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülger, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaşadıkları sorunlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örnekleme), Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 275-289.

Üre, Ömer (2002). Özel eğitim ve rehberlik. Can, G. (Ed.) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. içinde (s.249) Pegem A yayıncılık.

Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: a critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319e356.

Weisel, A., & Dror, O. (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.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Yanık, Ş., Ertürk-Mustul, E. (2021). Kapsayıcı eğitimde değerlendirme süreci. Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.) *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (10. bl. s.243), Pegem Akademi

Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 401-415.

Yaylacı, Z., Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-40.

Yıkımlı, A. ve Gözün, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.

Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kıraç, S. ve Ertuğrul, Y. 2012. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.

Yıldız, 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, M.F. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği), Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Young, K., & Luttenegger, K. (2014). Planning" lessons for everybody" in secondary classrooms. *American Secondary Education*, 25-32.

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178.

Ek 1: İstanbul Valiliği Araştırma Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-93870000
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Uğur DOĞAN)

08/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Beylikdüzü İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.12.2023 tarihli ve E-84382609-044-92423397 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.01.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutanağı ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Makale / Araştırma
Araştırma Yeri : Beylikdüzü
Araştırma Kişiler : İlkokul, Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mihürürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırmaya bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde olularınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : Bahadurk Mah. İsmail Ökten Cad. No: 1 Sultanzade Fethi İstanbul | Belge Doğrulama : <https://www.zarfiya.gov.tr/mab-ehys>
Telefon : 0212 384 36 32 | Belge İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : arastrma@istanbul.meb.gov.tr | Uzman : Elvan Hızmetçiler
Kop Adresi : mab@ihf1.kop.tr | İnternet Adresi : <https://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.zarfiya.gov.tr> adresinden: d7b5-79c5-364a-9c35-b282 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-93912417
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Uğur DOĞAN)

09.01.2024

BEYLİKDÜZÜ İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 08.01.2024 tarihli ve E-59090411-20-93870000 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullandığı uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan belgeye göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini rica ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Rapor Örneği
- 3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres : Bahriye Sok. İsmail Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul /Bölge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-elys>
Telefon : 0212 384 36 32 /Bölge İmza : Aykut ÇELİK
E-posta : istanbul@meb.gov.tr /Urasan : Büro Hizmetleri
Kapı Adresi : meb@hsl1.kap.tr /İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evetbilgi.meb.gov.tr> adresinden **b6fb-6b7f-32d8-ad67-32d4** kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Araştırma Komisyonu Değerlendirme Onayı

25.12.2023 14:53

about:blank

92423397/3

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU									
ARAŞTIRMA KURULU									
Adı Soyadı		[Boş Alan]							
Kurumu / Üniversitesi		[Boş Alan]							
Araştırma Yapılacak İller		İstanbul							
Araştırma Yapılarak Eğitim Kurumu ve Kademesi		Bosna (Okul), Bosna (Ortaokul), ...							
Araştırmanın Konusu		İstif Öğretmenlerin Kayıtlarına Bğün Tutulan ve Özet Genelkurul Çıkarılan Kayıtlarının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Hızlı İncelemesinin İncelenmesi							
Üniversite / Kurum Unvanı		[Boş Alan]							
İletişim Adresleri		Ankar							
MİEİ 25/04/2020 tarih ve 15C3090 sayılı 3000/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Nüfus ve Sosyal Durum İncelemesi Okul Edilerek Hazırlar									
Madde	Uygun	Uygun Değil	Madde	Uygun	Uygun Değil	Madde	Uygun	Uygun Değil	
2020/2 Genelge'nin 1. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 3. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 3. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 4. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 5. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 4. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 7. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 8. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 5. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 10. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 11. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 11. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 13. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 14. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 13. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 16. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 17. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 16. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 19. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 20. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 21. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 22. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 23. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 24. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 25. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 25. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 27. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 30. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 29. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 30. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 31. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelge'nin 31. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelge'nin 34. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
KOMİSYON GÖRÜŞÜ									
Yeni çalışma anketinin etkin-efektif yapılması için gerekli esasları belirli olarak uygulanması ve anketin sonuç raporunun müdürlüklerimizden için alınması teminasyonu sağlanması amacıyla yürütülmesinde bir sakınca bulunmadığı <input type="checkbox"/> bulunmadığı <input checked="" type="checkbox"/>									
Komisyon Başkanı					Değerlendirme Alınmıştır.				
KOMİSYON									
Araştırma:					Orman Adı Soyadı Unvanı				
					25.12.2023 Üye: <i>Dr. Feriye KARACI</i>				
					25.12.2023 Üye: <i>Hale GEMİ</i>				
					25.12.2023 Üye: <i>Yunus ERER</i>				

Ek 4. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Araştırma Komisyonu Veri Toplama Araçları Onayı

GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli meslektaşım;

Siz, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İmzâ ile, Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından "Özel Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Tutumları ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılma Uygulanmalarına Yönelik Öğretmen Modeli Yeterliliklerini Belirleme" başlıklı derencelendirme ölçeği ile hazırlanmış araştırmaya davet ediyorum.

Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülüğünü esasa dayanmaktadır. Sizlerden derencelendirme ölçeğindeki sorulara puanlandıktan sonra elde edilecek bilgiler tamamen araştırmaya amaçla ile kullanılacaktır ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılmama veya herhangi bir anda araştırmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Her bir derencelendirme ölçeği için araştırmaya katılmaya isteğe bağlı olarak katılmayabilirsiniz. Araştırma, katılmadıkça, kaynaştırma eğitimi tutumları ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılma uygulamalarına yönelik mesleki yeterlikleri hakkında bilgi edinemeyi amaçlamaktadır.

Kişisel bilgilerinizi dikkatli olarak sızdırılmadığından emin olmak için (50) soruya cevaplanmanız yaklaşık olarak 10 dakika olacaktır.

Özgeçmişiniz için lütfen aşağıdaki bilgileri belirtiniz.
Tarih: .../.../...



DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çalıştığınız Okulun Adı
Çevresel Durum	Kahır () Erişilebilir ()
Yaşınız	20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri ()
Eğitimi Düzeyiniz	Lisans () Lisansüstü () Doktora ()
Mevki ve Çalışma Süresi	1-10 yıl () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31 ve üzeri yıl ()
Okutmuş olduğunuz Sınıf Kademesi	1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()
Sınıf Mevcudatı	1-20 () 21-30 () 31-40 () 41 ve üzeri ()
Sınıfınızda kaynaştırma uygulamaları	Kayıtlı olarak belirlenmiş özel gereksinimli öğrenciler sayısını belirtiniz
Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim	Evet () Hayır ()
Kaynaştırma eğitimi türleri	Hiç () Buna () Çok ()
Kaynaştırma uygulamalarında en çok karşılaştığınız yeterlilik alanları	Belirli Yeterlilik () Belirli Değil Yeterlilik () Belirli Değil ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Kaynaştırma Gelişimi () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil () Diğer ve Yeterlilik Belirli Değil ()



ÖĞRETMENLER İÇİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK MESLEKİ YETERLİK GELİŞİM ÖLÇEĞİ

Özet Maddeler:

Maddeler	Hiç	Az	Orta	Çok
1. Kaynaştırma öğrencileri korumakla ilgili olarak yeterli bilginin ve becerilerin kullanılmasını sağlar.				
2. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
3. Kaynaştırma öğrencilerini öğrenme süreçlerinde etkin rolde tutarak öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
4. Kaynaştırma öğrencilerine sosyal becerileri geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
5. İZEP programını etkin şekilde kullanarak öğrencilerin akademik başarılarını geliştirir.				
6. Kaynaştırma öğrencilerine İZEP'e uygun öğrenme materyalleri sağlar ve kullanır.				
7. İZEP'e göre değerlendirilen öğrenme materyalleri İZEP'e uygun şekilde değerlendirir.				
8. İZEP'e göre değerlendirilen öğrenme materyalleri İZEP'e uygun şekilde değerlendirir.				
9. Kaynaştırma öğrencilerine sosyal becerileri geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
10. Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
11. Özel gereksinimli öğrencilerin becerilerini geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
12. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
13. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
14. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
15. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
16. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
17. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
18. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
19. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
20. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
21. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
22. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
23. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
24. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
25. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
26. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				



Özet Maddeler:

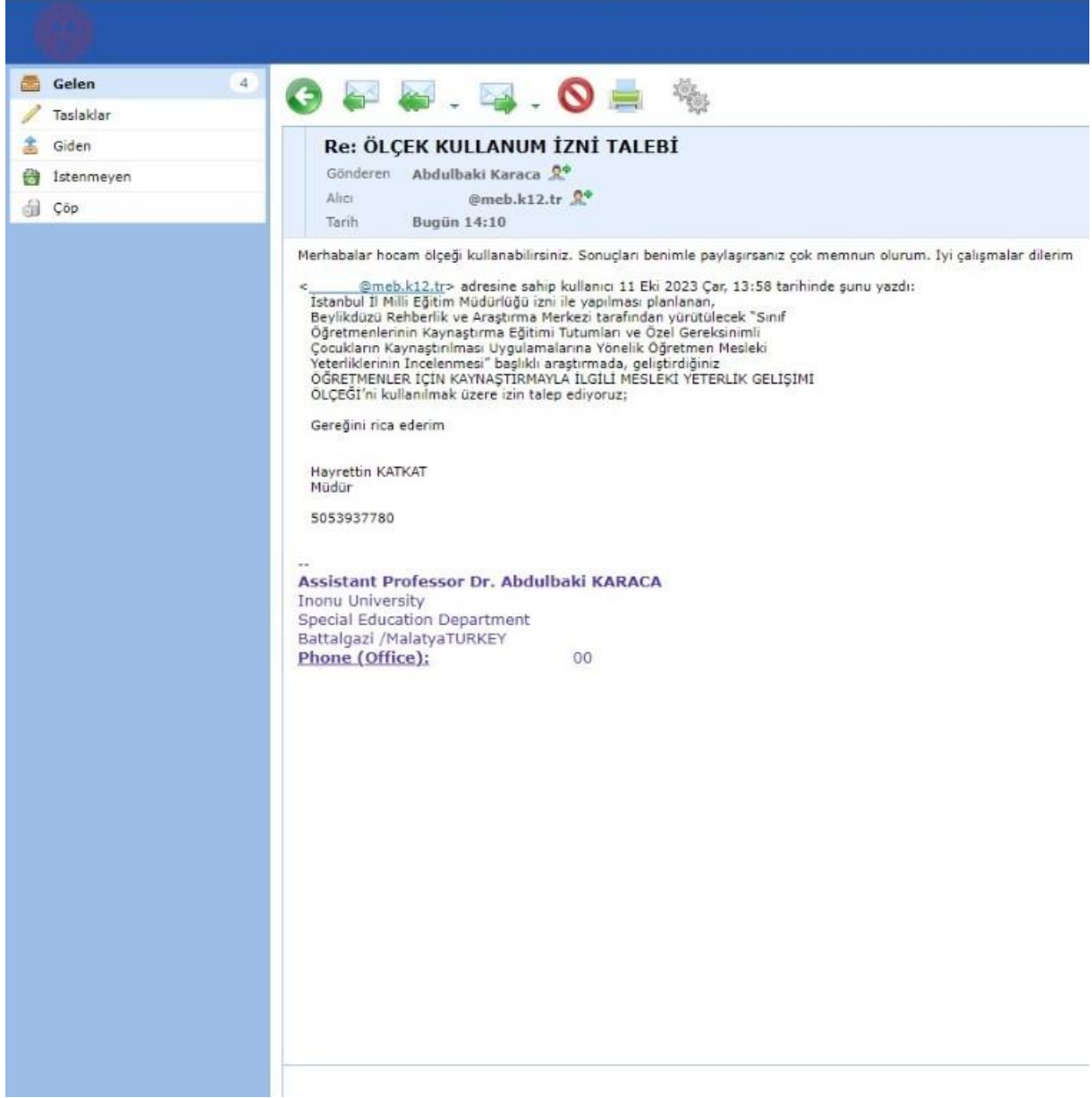
Maddeler	Hiç	Az	Orta	Çok
27. Kaynaştırma öğrencileri için öğrenme materyalleri kullanma veya bunları geliştirmek için yeterli bilgi ve becerilere sahiptir.				
28. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
29. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
30. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
31. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
32. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
33. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
34. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
35. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
36. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
37. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
38. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
39. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
40. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
41. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
42. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
43. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
44. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
45. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
46. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
47. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
48. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
49. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
50. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				



KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Maddeler	Hiç	Az	Orta	Çok
51. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
52. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
53. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
54. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
55. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
56. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
57. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
58. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
59. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
60. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
61. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
62. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
63. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
64. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
65. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
66. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
67. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
68. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
69. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				
70. Kaynaştırma öğrencilerine akademik başarılarını geliştirerek öğrenme süreçlerini destekler ve ihtiyaçları karşılamak için destek sağlar.				

Ek 5. Öğretmenler İçin Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Yeterlik Gelişimi Ölçeği Kullanım İzni



Re: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ TALEBİ

Gönderen: Abdulbaki Karaca
Alıcı: @meb.k12.tr
Tarih: Bugün 14:10

Merhabalar hocam ölçeği kullanabilirsiniz. Sonuçları benimle paylaşırsanız çok memnun olurum. İyi çalışmalar dilerim

<@meb.k12.tr> adresine sahip kullanıcı 11 Eki 2023 Çar, 13:58 tarihinde şunu yazdı:
İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni ile yapılması planlanan, Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından yürütülecek "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutumları ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada, geliştirdiğiniz ÖĞRETMENLER İÇİN KAYNAŞTIRMAYLA İLGİLİ MESLEKİ YETERLİK GELİŞİMİ ÖLÇEĞİ'ni kullanılmak üzere izin talep ediyoruz;

Gereğini rica ederim

Hayrettin KATKAT
Müdür
5053937780

--
Assistant Professor Dr. Abdulbaki KARACA
Inonu University
Special Education Department
Battalgazi /MalatyaTURKEY
Phone (Office): 00

Ek 6. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği Kullanım İzni

- Gelen 1
- Taslaqlar
- Giden
- İstenmeyen
- Çöp

Re: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ TALEBİ

Gönderen Emre LAÇIN
Alıcı 970637@meb.k12.tr
Tarih Çrş 15:58

Merhabalar Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutumları ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada geliştirmiş olduğumuz KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ'ni (KETOÇ) kullanabilirsiniz. Ekte ölçğe ilişkin bilgileri içeren dosyayı gönderiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

<970637@meb.k12.tr> adresine sahip kullanıcı 11 Eki 2023 Çarş, 13:55 tarihinde şunu yazdı:
İstanbul İİ Mİİİ Eğitim Müdürlüğü izni ile yapımına planlanan, Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından yürütülecek "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutumları ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmada geliştirdiğimiz KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ'ni (KETOÇ) kullanılmak üzere izin talep ediyoruz. Rica ederim.

Hayrettin KATKAT
Müdür
5053937780

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi/Hatay Mustafa Kemal University
Eğitim Fakültesi/Faculty of Education
Özel Eğitim Bölümü/Special Education Department
Dr. Öğr. Ü. Emre LAÇIN

Ek 7.

GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli meslektaşım;

Sizi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni ile, Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutumları ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı derecelendirme ölçekleri ile hazırlanmış araştırmaya davet ediyoruz.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Size sunulan derecelendirme ölçeklerindeki soruları puanladıktan sonra elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır ve kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılmama veya herhangi bir anda araştırmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Her iki durumda da bir yaptırım ya da yarar kaybı kesinlikle söz konusu olmayacaktır. Araştırma, katılımcıların, kaynaştırma eğitimi tutumları ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamasına yönelik mesleki yeterlikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Kişisel bilgilerinizi doldurduktan sonra derecelendirme ölçeklerinde yer alan elli (50) soruyu cevaplamanız yaklaşık olarak 10 dakika sürecektir.

e-İmza:

Tarih: ... / ... /

Ek 8.

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Görev Yapılan Okulun Adı	
Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
Yaşınız	20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri ()
Eğitim Düzeyiniz	Lisans () Lisansüstü () Doktora ()
Meslekte Çalışma Süreniz	1-10 yıl () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31 ve üzeri yıl ()
Okuttuğunuz Sınıf Kademesi	1. Sınıf () 5. Sınıf () 2. Sınıf () 6. Sınıf () 3. Sınıf () 7. Sınıf () 4. Sınıf () 8. Sınıf ()
Sınıf Mevcudunuz	1-20 () 21-30 () 31-40 () 41 ve üzeri ()
Atama Durumunuz	Kadrolu () Ücretli ()
Kaynaştırma / Bütünleştirme Uygulamaları Kapsamında Sınıfınızda Bulunan Özel ... Gereksinimli Öğrenci Sayısı	
Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim alma durumum	Hiç eğitim almadım () Lisans , lisansüstü eğitimim dönemimde aldım () Lisans , lisansüstü eğitimim dönemimde ve hizmet içi eğitimlerle aldım ()
Kaynaştırma eğitimi tecrübem	Hiç () Biraz () Çok ()
Kaynaştırma uygulamalarında en çok zorlandığım yetersizlik alanı	Bedensel Yetersizlik () Birden Fazla Yetersiz () Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu () Dil ve Konuşma Güçlüğü () Duyusal ve Davranış Bozukluğu () Görme Yetersizliği () Hafif Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu () Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik () İki Kere Özel () İşitme Yetersizliği () Özel Öğrenme Güçlüğü () Süregelen Hastalıklar ()

Ek 9.**ÖĞRETMENLER İÇİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK
MESLEKİ YETERLİK GELİŞİMİ ÖLÇEĞİ**

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Kaynaştırma öğrencisine kavramların öğretiminde uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada yeterliyimdir.					
2. Kaynaştırma öğrencisine akademik becerilerin öğretiminde uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada yeterliyimdir.					
3. Kaynaştırma öğrencisine iletişim becerilerinin öğretiminde uygun öğretim yöntem ve tekniklerin kullanmada yeterliyimdir.					
4. Kaynaştırma eğitiminde sınıfta istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasıyla ilgili uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmede yeterliyimdir.					
5. BEP geliştirme ekibi içerisinde kimlerin yer alacağı hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.					
6. Kaynaştırma öğrencim için BEP'e uygun öğrenci performansını değerlendirmede yeterliyimdir.					
7. BEP için uzun dönemli ve kısa dönemli amaçları belirleyebilecek yeterliğe sahibim.					
8. BEP'e göre Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları (BÖP) hazırlayabilecek yeterliğe sahibim					
9. Kaynaştırma öğrencim için geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) uygulayabilmede yeterliğe sahibim.					
10. BEP'e uygun değerlendirmelerin nerede ve nasıl yapılacağı hakkında yeterliyimdir.					
11. Kaynaştırma öğrencisinin kazanımlarını doğru bir şekilde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili yeterliğe sahibim.					
12. Özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesine yönelik tarama çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
13. Kaynaştırma öğrencisine yönelik psikolojik tanılama aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
14. Kaynaştırma öğrencisine yönelik tıbbi tanılama aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
15. Kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibiyim.					
16. Kaynaştırma öğrencilerinin en uygun biçimde yönlendirilmesiyle ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
17. Kaynaştırma öğrencilerin gelişiminin izlenmesiyle ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
18. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflandırılmasıyla ilgili yeterli bilgi sahibiyim.					
19. Kaynaştırma uygulamalarında okul yönetiminin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum					
20. Kaynaştırma uygulamalarında rehber öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukları yeterli düzeyde biliyorum.					
21. Kaynaştırma uygulamalarında ailelere düşen görev ve sorumlulukları yeterli düzeyde biliyorum.					
22. Kaynaştırma uygulamalarında Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.					
23. Kaynaştırma eğitimi veren okullarda sınıf öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.					
24. Kaynaştırma eğitimi veren okullarda branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını biliyorum.					
25. Kaynaştırma öğrencisi için eğitsel materyallerin amacına uygun tasarlanmasında yeterliyim.					
26. Kaynaştırma öğrencisi için tasarlanan materyalleri kullanıma uygun hale getirmede yeterliyim.					
27. Kaynaştırma öğrencisi için tasarlanan materyaller için uygun araç gereç kullanılmasında yeterliyim.					

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
28. Kaynaştırma öğrencisi için materyalleri ekonomik olarak hazırlamada yeterliyim.					
29. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal ilişkilerin olumlu yönde geliştirilmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
30. Kaynaştırma öğrencisine özbakım becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
31. Kaynaştırma öğrencisine toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
32. Kaynaştırma öğrencisine akademik becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
33. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili ailelerle işbirliği kurabilmede yeterliyim.					
34. Kaynaştırma eğitimi sürecinde meslektaşlarıyla işbirliği kurabilmede yeterliyim.					
35. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmesiyle ilgili yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
36. Kaynaştırma öğrencilerin destek özel eğitim hizmetlerden yararlanmasıyla ilgili yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
37. Kaynaştırma öğrencisinin ailesinin sorumluluklarına yönelik yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
38. Kaynaştırma okullarındaki yöneticilerin sorumluluklarına yönelik yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					

Ek 10.**KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

Madde No	Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Kaynaştırma öğrencisinin sınıfımda olmasını istemem.					
2	Kaynaştırma öğrencileri sınıf düzenini bozar.					
3	Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrencilere zarar verir.					
4	Kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içinde daha çok çalışırım.					
5	Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim kalitesi için okul-veli işbirliğine inanırım.					
6	Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarından dolayı onlara ceza veririm.					
7	Kaynaştırma eğitiminde velinin desteğine ihtiyaç duyarım.					
8	Kaynaştırma eğitiminde ailenin görüşlerini önemserim.					
9	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin önceden gerekli uyarlamaları yapması gerektiğine inanırım.					
10	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin etkisi yoktur.					
11	Okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilediği tutumların önemi yoktur.					
12	Kaynaştırma öğrencilerinin okulu bitirdikten sonra bir şeyler yapabileceğine inanırım.					

ÖZGEÇMİŞLER

Adı Soyadı : Hayrettin KATKAT
Ünvanı : Kurum Müdürü
Öğrenim Durumu : Lisans Üstü
İletişim Bilgileri : +90 212 871 00 24 , 970637@meb.k12.tr

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1990-1994
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi	2020-2022

Adı Soyadı : Uğur DOĞAN
Ünvanı : Özel Eğitim Öğretmeni, Özel Eğitim Hizmetleri Bl. Bşk.
Öğrenim Durumu : Lisans Üstü
İletişim Bilgileri : +90 212 871 00 24 , 970637@meb.k12.tr

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim	Maltepe Üniversitesi	2013-2016
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Biruni Üniversitesi	2020-2022

Adı Soyadı : Özge DEMİREL
Ünvanı : Özel Eğitim Öğretmeni
Öğrenim Durumu : Lisans
İletişim Bilgileri : +90 212 871 00 24 , 970637@meb.k12.tr

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim	Trakya Üniversitesi	2015-2021

Adı Soyadı : Yılmaz TUTUK
Ünvanı : Özel Eğitim Öğretmeni
Öğrenim Durumu : Lisans
İletişim Bilgileri : +90 212 871 00 24 , 970637@meb.k12.tr

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim	Ege Üniversitesi	2018-2021