

ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE PROBLEM YAŞAMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF TEACHERS EXPERIENCED PROBLEMS IN INCLUSIVE EDUCATION

Necmettin Doğan KÜMET¹, Sezgin ZİLEK², Sinem PAKERLER³, Ekrem BAKIRTAŞ⁴, Nihat KÖNEZ⁵

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

27.09.2023

Kabul Tarihi

28.10.2023

Anahtar Kelimeler

Öğretmen,
kaynaştırma,
eğitim, problem

Özet

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yaklaşımı, büyüyen eğitim kitlelerinde önemli bir role sahiptir. Kaynaştırma eğitimi, özel yoğunluklardaki genel eğitim sınıflarında eğitimin karşılığını ifade eder. Bu sürecin başarılı bir şekilde devam etmesi, bu alanda karşılaşılan problemlerin ortaya çıkması ve devam etmesiyle mümkündür. Son yapılan analizler, tedavinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan süre görev yapma süresi ve mesleki kıdem gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir değişiklik göstermediğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlar kaynaştırma eğitim ilişkileri deneyimlerinin ve karşılaştıkları problemlerin genellikle benzer olduğunu göstermektedir. Ancak bu sonuçların kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerini veya eğitim hizmetlerinin değerlendirilmediği unutulmamalıdır. Ayrıca, farklı bakanlık bölgeleri, öğretim seviyeleri veya okul türleri gibi diğer değişkenlerin analizleri dahil edilmediği de bu programlara göre yapılabilir. Literatürde, kaynaştırma eğitime dair yaşadığı problemlerle ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların genellikle düzenli aralıklarla özel aralıklı yönelimli tutumları, kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri ve bu alanda karşılaşılan zorluklara odaklanılmaktadır.

Article Info

Received

27.09.2023

Accepted

28.10.2023

Keywords

Teacher, inclusion,
education,
problem

Abstract

Teachers' approach to inclusive education has an important role in the growing education masses. Inclusive education refers to the equivalent of education in general education classes with special concentrations. The successful continuation of this process is possible by the emergence and continuation of the problems encountered in this field. Recent analyzes reveal that the situations of experiencing problems in treatment and inclusive education do not show a significant change depending on variables such as age, gender, marital status, educational status, length of time worked and professional seniority. These results show that experiences of inclusive educational relationships and the problems they encounter are generally similar. However, it should be noted that these results do not evaluate the qualifications or educational services for inclusive education. Additionally, analyzes of other variables such as different ministerial regions, teaching levels, or school types can be performed based on these programs where they are not included. There are many studies in the literature about the problems experienced in inclusive education. These studies generally focus on specific intermittent-oriented attitudes, knowledge and skill levels regarding inclusive education, and the difficulties encountered in this field.

¹ Batman MTAL, Batman, e-mail: dogan_z_e_kumet@hotmail.com, ORCID: 0009-0003-8161-6252 (Sorumlu Yazar)

² Bey-Koop. Ali Çebi Ortaokulu, İstanbul, e-mail: sezginzilek@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-8026-3342

³ Bey-Koop. Ali Çebi Ortaokulu, İstanbul, e-mail: sinempakerler@yahoo.com.tr, ORCID: 0009-0008-1368-097X

⁴ Asım ve Nurhan Kocabıyık Öğretmenevi ve ASO, İstanbul, e-mail: ekrembakirtas@hotmail.com, ORCID: 0009-0004-4740-3533

⁵ Şehit Köksal Karmil Ortaokulu, İstanbul, e-mail: realistnihat@hotmail.com, ORCID: 0009-0004-7427-2743

1. GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim hakkının kapsamı kanun ve yönetmelikle belirlenir. Devlet, durumları nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyanların topluma faydalı olması için önlemler alır. Eğitimde fırsat eşitliği açısından özel gereksinimli bireylerin de normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim alması gerekmektedir. Bu da ancak kapsayıcı eğitimle sağlanabilir (Ateş, 2018).

Kaynaştırma eğitimde en sık kullanılan terimlerden biri olmasına rağmen anlamı bilinmemektedir veya gerektiği gibi uygulanamamaktadır. Kaynaştırmanın temel unsuru öğrenciye veya öğretmene sağlanan destek hizmetleridir. Bir öğrenciyi destek hizmetleri olmayan akranlarının bulunduğu bir sınıfa yerleştirmek katılım anlamına gelmez. Kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için kaynaştırma öğrencisine ve öğretmenine ihtiyaç duyulduğunda destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Batu, 2000).

Ülkemizde yasallaşmasının üzerinden yıllar geçmesine rağmen (1983 - 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu), kaynaştırma eğitiminin uygulanması yönündeki sorunlar halen devam etmektedir. Bu sorunlar kapsayıcı eğitimin kalitesiz ya da etkisiz olmasına yol açmaktadır (Anılan ve Kayacan, 2015).

Her çocuğun eğitimden eşit şekilde yararlanmasını sağlayan kapsayıcı eğitim uygulamaları niyet açısından yerinde iken teori ve pratikte ne yapılacağını bilememekten kaynaklanan yetersizlikler nedeniyle kapsayıcı eğitimde hedeflenen olumlu sonuçlara ulaşılamamaktadır. Kaynaştırma eğitimi sürecinde ne yapılması gerektiğini tam olarak bilmeyen öğretmenlere yeterince destek verilmemektedir (Kaya, 2016). Günümüzde kaynaştırma eğitimi sadece bir prosedür olarak gerçekleşmekte ve kaynaştırma öğrencisinin yerleştirilmesi kararı ile başlayan ve biten bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Ancak kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireyin uyumlaştırılması kararının ötesinde bazı plan ve uygulamaları gerektiren bir süreçtir (Akçamete, 2009).

1.1. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi Kırcaali-İftar'a (1992) göre kaynaştırmanın tanımı, "Özel gereksinimi olan öğrenciyi desteklemek amacıyla özel eğitim hizmetleri sağlanması ve/veya sınıf ortamında özel gereksinimli öğrencinin normal bir eğitim ortamında eğitimi" olarak ifade edilmektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde benimsenen temel eğitim biçimi

kapsayıcı eğitimidir. Özel gereksinimli çocukların eğitim destek programlarında akranlarıyla birlikte eğitim almaları uygun görülmektedir (Baykoç, 2015).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilmesinin ötesinde bir kavramdır. Kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla uygulanabilmesi için kaynaştırma öğrencisinin gelişim kriterlerine ilişkin gerekli uyarlamaların yapılması, kaynaştırma eğitiminin ilkelerine uyulması ve temel hedeflerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi belirli bir program dahilinde sunulan özel bir eğitim uygulamasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Kaynaştırma eğitiminin temel ilkesi özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşim içinde eğitim almalarıdır (Kara, 2016). Kapsayıcı eğitimin temel amacı öğrencilerin özel ihtiyaçları ne olursa olsun yeteneklerinin farkında olmalarını ve sosyal hayata katılmalarını sağlamaktır (Atıcı, 2014).

1.2. Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Öğretmeninin Rolü ve Önemi

İyi bir eğitim almak özel gereksinimli çocukların hakları arasındadır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları açısından akranlarından farklı oldukları için daha fazla ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu süreçte öğretmenin anlayışlı olması, daha fazla çaba göstermesi, kaynaştırma öğrencisini gözlemlemesi ve gelişimini izlemesi oldukça önemlidir (Pamuk, 2016). Kaynaştırma eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlarıdır. Öğretmenin olumsuz bir tutumu olması kaynaştırma öğrencisinin ve kaynaştırma öğrencisinin akranlarının aldığı eğitime olumsuz yansır (Salend, 2015).

Etkili kaynaştırma eğitimi için sınıf öğretmenin öncelikle kaynaştırma öğrencisini sınıfa kabul etmesi ve öğrenciye destek vermesi gerekmektedir. Öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan eğitim programı ve materyallerle hazırlanan derse girmeli ve öğrenciye en uygun planlamayı uygulamalıdır (Değirmenci-Kurt ve Tomul, 2020). İyi bir örnek olan öğretmen sayesinde kaynaştırma öğrencisinin sınıfa uyumu sağlanır (Kara, 2016).

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitimi, özel durumdaki öğrencilerin genel eğitim ortamlarında, akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri anlamına gelir. Kaynaştırma eğitimindeki sorunların çözümü bu süreçte karşılaştıkları ve yaşadıkları sorunların anlaşılmasıyla ilgilidir. Bu nedenle,

bölgedeki bu alandaki sorun yaşama durumlarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymakta, eğitim politikalarını ve yayımlanma konusunu kritik bir uygulamaya sahiptir.

Daha önce yapılan değişiklikler, iyileştirme kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlar, bilgi ve beceri düzeyleri ele alınabilir; ancak bu çalışma, demografik özellikler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu vb.) ile sorun yaşama durumları arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, konunun farklı bir perspektifle ele alınması, yaşanan problemlerin kökenine daha fazla ilgi göstermeyi sağlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarını, çeşitli demografik değişkenlerle karşılaştırılarak analiz etmektir. Araştırma yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan okuldaki görev imkanları ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları problemlerin olup olmadığını belirlemeyi hedeflemektedir.

Ayrıca bu araştırma, iyileştirme kaynaştırma eğitime yönelik eğitim ihtiyaçları ve bu alanda karşılaştıkları şeyler daha iyi öğrenilebilmesi için de önemlidir. Elde edilen bulgular, kaynaştırma eğitime yönelik politikaların ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik olacaktır.

1.5. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarıyla demografik özellikleri arasında anlamlı ilişki var mı?

1.6. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumları yaşa göre farklılık gösterir mi?
2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
3. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumları medeni duruma göre farklılık gösterir mi?
4. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumları öğrenim durumuna göre farklılık gösterir mi?
5. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumları çalışılan okulda görev yapma süresine göre farklılık gösterir mi?

6. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumları mesleki kıdem süresine göre farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının demografik özelliklerle ilişkisinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele göre iki değişken arasındaki ilişkinin niteliği ortaya konmaktadır (Karasar, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2022 – 2023 eğitim - öğretim yılında Batman İli Merkezinde ve İstanbul ili Avcılar, Esenyurt ve Ümraniye ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubunda 120 öğretmen yer almıştır. Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik yapıya göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Yapıya Göre Dağılımı

Gruplar	f	Yüzde
Yaş	25-35	56
	36-45	47
	46-60	17
Cinsiyet	Kadın	51
	Erkek	69
Medeni Durum	Evli	87
	Bekar	33
Öğrenim Durumu	Lisans	74
	Yüksek Lisans	46
Okulda Görev Yapma Süresi	1-5 yıl	84
	6-10 yıl	25
	11-20 yıl	8
	21 yıl ve üzeri	3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38
	6-10 yıl	25
	11-20 yıl	35
	21 yıl ve üzeri	22
TOPLAM		120
		100

Tablo 1 incelendiğinde 51 kadın katılımcı, 69 erkek katılımcı olmak üzere toplam 120 kişilik çalışma grubunun olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Forlin, Earle, Loreman ve Sharma tarafından (2011) geliştirilen ve Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) kullanılmıştır. Dörtlü derecelendirmeye sahip likert tipi olan ölçek 15 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygu, tutum ve kaygı olarak ele alınan her alt boyutta 5 madde yer almaktadır. Her alt boyuttan elde edilebilen puan 5 ile 20 arasında, ölçekten elden edilebilen toplam puan ise 15 ile 60 arasında bir değer almaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. Cronbach Alpha testi ile yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık kat sayısı ise duygu alt boyutu için .86, tutum alt boyutu için .88, ve kaygı alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Anket formu öğretmenlere Google Form ile iletilmiş ve yanıtlar alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

Çalışmada SPSS 26.0 programı kullanılmış ve analizler Anova ve T-testi ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

3.1. Birinci probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının yaş bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Problem Yaşama Durumlarının Yaş Bakımından İncelenmesi

	Yaş	n	Ort.	ss	t	p
Kaynaştırma eğitimi	25-35	56	2,5143	,33144	,872	,421
	36-45	47	2,4369	,28072		
	46-60	17	2,3412	,22221		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının yaş durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.2. İkinci probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının cinsiyet bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Problem Yaşama Durumlarının Cinsiyet Bakımından İncelenmesi

	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	p
Kaynaştırma eğitimi	Kadın	51	2,5529	,31135	3,008	,719
	Erkek	69	2,3903	,27825		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.3. Üçüncü probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının medeni durum bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Problem Yaşama Durumlarının Medeni Durum Bakımından İncelenmesi

	Medeni Durum	n	Ort.	ss	t	p
Kaynaştırma eğitimi	Evli	87	2,4368	,28371	-1,337	,149
	Bekar	33	2,5192	,34471		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının medeni durum bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.4. Dördüncü probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının öğrenim durumu bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Problem Yaşama Durumlarının Öğrenim Durumu Bakımından İncelenmesi

	Öğrenim Durumu	n	Ort.	ss	t	p
Kaynaştırma eğitimi	Lisans	74	2,4802	,31444	,952	,517
	Yüksek Lisans	46	2,4261	,28231		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının çalışılan okulda görev yapma farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Problem Yaşama Durumlarının Çalışılan Okulda Görev Yapma Süresi Bakımından İncelenmesi

	Okulda Görev Süresi	n	Ort.	ss	F	p
Kaynaştırma eğitimi	1-5 yıl	84	2,4849	,30966	2,379	,073
	6-10 yıl	25	2,3440	,25869		
	11-20 yıl	8	2,6083	,27703		
	21 yıl ve üzeri	3	2,3111	,27756		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının çalışılan okulda görev yapma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının mesleki kıdem süresi bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminde Problem Yaşama Durumlarının Mesleki Kıdem Bakımından İncelenmesi

	Mesleki Kıdem	n	Ort.	ss	F	p
Kaynaştırma eğitimi	1-5 yıl	38	2,5228	,31213	,869	,460
	6-10 yıl	25	2,4480	,27116		
	11-20 yıl	35	2,4152	,28010		
	21 yıl ve üzeri	22	2,4333	,35262		

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Kaynaştırma eğitimi, insanların farklı öğrenme olanaklarına ve yeteneklere sahip oldukları bir eğitim almalarını sağlamak amacıyla uygulamalı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu bağlamda, kaynaştırma eğitime yönelik deneyimler ve problem yaşama durumları son derece önemlidir. Analize dayalı olarak, yaşlanma, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan süre görev yapma süresi ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre kaynaştırma eğitiminde problem yaşama durumlarının değişmediği şekilde ulaşılmıştır.

Literatürde yapılan çalışmalarla bu sonuçları karşılaştırmadığımızda, beslenme demografik dağıtımları dağıtım eğitime yönelik tutumlar üzerinde toplanan bir etkinliğe sahip olmayan sonucunu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Avcı ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir tedavi, iyileştirme kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet ve eğitim hizmetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlendi.

Benzer şekilde, Kaplan ve Vuran (2015) tarafından kapsamlı bir araştırmada da kaynaştırma eğitim ilişkileri bilgi düzeyleri ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ancak bazı düzenlemelerin kaynaştırılması eğitime yönelik tutumların deneyim yıllarına, hizmet içi eğitimlere katılım durumlarına ve özel eğitim bilgilerine bağlı olarak değişim gösterebildiği belirtilmektedir (Demir, 2018).

Sonuç olarak, kaynaştırma eğitiminin olumlu ya da olumsuz durumların temel sebeplerinin tek tek demografik dağılımları, alınan eğitimler, okulun fiziksel yetenekleri, sınıf mevcudu gibi faktörlere bağlıdır.

4.1. Öneriler

Yapılan bu araştırma, farklı değişkenlere bağlı olarak kaynaştırma eğitiminde sorun yaşamadığı gösterilmektedir. Ancak bu sonuçlar, iyileşme eğitim düzeylerinin yeterliliklerini değil, yaşadıkları problemleri değerlendirmektedir. Bu durumun, eğitim fakültelerinin programlarında kaynaştırma eğitimi konusunda daha ayrıntılı derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi ve yeteneklerini artırabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri özellikleri kaynaştırma eğitime yönelik sorun yaşama değişmemektedir. Bu, sürekli gelişim gelişiminin ortaya çıktığını göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer kurumlar, iyileşme, eğitim, bilgi ve becerilerin güncellenmesi için düzenli seminerler, atölye çalışmaları ve eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum gibi değişkenlere göre kaynaştırma eğitiminde sorun yaşama durumlarının farklılık göstermesi, toplum genelinde bu konuda eşit bir bilginin olduğunu gösteriyor olabilir. Ancak bu durum, kaynaştırma eğitimine yönelik genel bir düzeyde yetersiz olabileceğinin de işareti olabilir. Bu nedenle, toplumsal tüm kesimlere yönelik, bireysel kampanyalar ve eğitim programları düzenlenmelidir.

Kaynaştırma eğitimi, özel ilgi alanları olan genel eğitim sınıflarında eğitim alınmasıdır. Bu nedenle, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin devam ettiği, bu kayıtlara daha iyi bir eğitim deneyimi sunabilir. Öğretmenlerin, özel yoğunluk oranlarına yönelik empati yetenekleri geliştirecek eğitimlere katılımları teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, USOS 2015 Özel Sayısı, 74-90.
- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi*. (yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadıkları zorluklar. *Turkish States-International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.
- Avcı, U., Yılmaz, B. ve Kelecioğlu, H. (2016). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 169-191.
- Batu S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bayar, A., Öztaşkın, A. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186.
- Baykoç, N. (Ed.). (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Değirmenci-Kurt, A. ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Demir, S. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim İndeksi*, 10(2), 123-145.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and Concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65

- Kaplan, A. ve Vuran, S. (2015). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 23(1), 241-256.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma tanımı gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kaya, A. (2016). Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşleri. (yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45- 50.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri*, (yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Salend, S. J. (2015). *Creating inclusive classrooms effective differentiated and reflective practices*. (8th Ed.). Pearson.