

SINIF YÖNETİMİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINING TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION IN THE CLASSROOM MANAGEMENT PROCESS ACCORDING TO SOME VARIABLES

Mehmet Emin USTA¹, Gürkan ÇETİN², İrfan ARIKAN³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu değişkenler cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalışılan okul türü, kıdem, kaynaştırmaya ilişkin ders ya da eğitim alma durumu, kaynaştırmaya ilişkin kitap okuma durumu ile kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumudur. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular merkezi Şanlıurfa'da bulunan GAP idaresi tarafından desteklenen "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilere İlişkin Bilinçlerinin Artırılması" projesi kapsamında yapılan eğitimler sırasında katılımcı olan 1342 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek için yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) ,92 olarak hesaplanmış, bu araştırma kapsamında yapılan analizde ise ,72 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda mezun olunan fakülte, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, kaynaştırmaya ilişkin eğitim alma, mesleki kıdem, kitap okuma durumu ve film izleme durumu değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Cinsiyet değişkeninde ise herhangi bir farka rastlanmamıştır.

ABSTRACT: The aim of this study is to examine teachers' attitudes towards inclusion according to some variables. These variables are gender, faculty of graduation, type of school, seniority, status of taking courses or education related to inclusion, status of reading books related to inclusion and watching movies related to inclusion. The findings obtained within the scope of the study were obtained from 1342 teachers who participated in the trainings held within the scope of the project "Increasing the Awareness of Inclusion Class Teachers about Disabled Students" supported by the GAP administration headquartered in Şanlıurfa. In order to collect data in the study, the "Views on Inclusion Scale" developed by Özbaba (2000) was used. The scale consists of 30 items in total. In the reliability analysis for the scale, the reliability coefficient (Cronbach Alpha) was calculated as ,92, and in the analysis conducted within the scope of this research, it was found as ,72. As a result of the research, a statistically significant difference was found at different levels in the variables of the faculty they graduated from, the type of school where teachers work, education related to inclusion, professional seniority, reading status and watching movies. There was no difference in gender variable.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, sınıf yönetimi, özel eğitim

Keywords: Inclusion, classroom management, special education

Bu makaleye atf vermek için:

Usta, M. E., Çetin, G. ve Arıkan, İ. (2022). Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 119-132

Cite this article as:

Usta, M. E., Cetin, G. & Arıkan, İ. (2022). Examining teachers' attitudes towards inclusion in the classroom management process according to some variables. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp. 119-132

¹Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, mehmeteminusta3@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2355-1203.

²Arş. Gör., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, gurkançetin92@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5535-0097.

³Arş. Gör. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, irfanarikan@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1546-4786.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusion students requiring special education receive education in the most suitable environments for them together with students who do not require special education. The inclusion student has to receive support education. Therefore, teachers who are inclusion students in their classes have important duties. For this, teachers must have some skills. At the same time it is necessary to create awareness to inclusion. The aim of this study is to examine teachers' attitudes towards inclusion according to some variables. Therefore, answers to the following questions were sought:

Do teachers' mean scores from the scale of attitude towards inclusion differ significantly according to gender, graduation faculty, type of school, seniority, taking special education lesson, watching movies about special education and reading books?

Method

In this study, quantitative research methods were used in the survey methods. The working group of this research consists of 1342 teachers who have inclusion students in their classes in Eyyübiye District of Şanlıurfa in the academic year of 2018-2019. In order to collect data in the study, the "Attitude Scale Against Inclusion" developed by Özbaba (2000) was used. This scale consists of a total of 30 items and three dimensions: behavioral, emotional, and cognitive. SPSS 22.0 package program was used to analyze the data given in the study. An independent sample t-test was conducted to determine whether teachers' attitudes towards inclusion differ according to gender, education status, watching movies, and reading books. One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to test whether teachers' attitudes towards inclusion differ according to the variables of the faculty from which they graduated, the type of school they work, and their professional seniority.

Findings, Discussion and Conclusion

A significant difference was found in favor of female teachers between the averages of the teachers participating in the study obtained from the behavioral dimension of the scale of attitude towards inclusion. This situation can be explained by the motherly attitude of female teachers towards disabled individuals.

A significant difference was found in favor of the Faculty of Education between the averages of the teachers participating in the study obtained from the behavioral dimension of the attitude towards inclusion scale according to the variable of the faculty of graduation. This situation can be explained by the fact that the graduates of the education faculty took special education courses during their university education and they know the intricacies of the teaching profession.

A significant difference was found in the behavioral and emotional dimensions of the scale of attitude towards inclusion according to the variable of the type of school the teachers participated in the study. The significant difference is in favor of kindergarten and primary school teachers. This situation can be explained by the fact that kindergarten and primary school teachers encounter students at an early age and see their problems earlier than other teachers.

A significant difference was found between the scores of the teachers participating in the study in all dimensions of the scale of attitude towards inclusion according to the professional seniority variable. This difference is in favor of teachers with less seniority compared to other teachers. It is possible to explain this situation by the fact that teachers with low seniority have just graduated from education faculties and are more idealistic than senior teachers.

According to whether they received special education or not, the averages of the teachers' scores from the scale of attitude towards inclusion were examined. A significant difference was found only in the behavioral dimension of the attitude scale. This difference is in favor of teachers who receive special education (inclusion) education. Based on this result, it can be said that the attitudes towards the inclusion student are more positive of teachers who have previously received training in special education than teachers who did not receive education.

A significant difference was found in the emotional and cognitive dimensions of the attitude towards inclusion scale according to the variable of reading the book regarding inclusion of the teachers participating in the study. It is possible to say that this difference is in favor of those who read books on inclusive education. Based on these results, it can be said that reading a book about special education has a positive effect on teachers' attitudes towards inclusion.

A meaningful difference was found between the mean scores of the teachers from the scale of attitude towards inclusion according to their watching movies. The difference was only seen in the emotional dimension. It is possible to say that this difference is in favor of those who watch movies about inclusive education. Based on these results, it can be said that watching movies about special education has a positive effect on teachers' attitudes towards inclusion.

GİRİŞ

Okul, bir yönüyle adına sınıf denen yönetsel gruplardan oluşmuş bir örgütlenme biçimidir. Sınıf heterojen bir yönetsel birimdir. Bu heterojen yapının yönetimi, farklılıkların yönetimidir. Sınıf, oluştuğu heterojen yapı ile gerçek anlamda farklılıkların yönetimi sürecidir. Bu farklılık çocukların geldiği sosyo-ekonomik düzeyden zihinsel seviyeye uzanan bir boyutta cereyan etmektedir. Bir sınıfı oluşturan öğrenciler ekonomik, sosyal, duygusal, zihinsel, akademik vb. sayısız değişken açısından farklı özelliklere sahiptirler. Çünkü sınıf heterojen bir topluluktur. Bu heterojen topluluğun yönetilebilmesi için sınıf öğretmenlerinin ve sınıf rehber öğretmenlerinin yüksek düzeyde bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ya da sınıf rehber öğretmenlerinin heterojen olan sınıf topluluğunu yönetebilmesi ve ortak amaç doğrultusunda sınıfı harekete geçirebilmesi için öğrencileri mümkün olan bütün nitelikleri ile tanıması gerekmektedir. Öğrencilerin tanınması gereken ana niteliklerinin başında öğrencilerin duygusal, zihinsel, bedensel vb. açılardan ne durumda oldukları gelmektedir. Bu açılardan öğrencilere dikkatle bakıldığında hepsinin farklı düzeylerde gelişmiş oldukları görülmektedir. Öyle ki bu öğrenciler içinde akranlarıyla karşılaştırıldığında duygusal, zihinsel, bedensel vb. açılardan olağanüstü derecede gelişmiş öğrencilerin bulunmasının yanında; akranlarına göre belirgin biçimde gelişmemiş/geride kalmış öğrencilere de rastlamak mümkündür.

Akranlarına göre duygusal, zihinsel, bedensel vb. açılardan belirgin biçimde gelişmiş ve yine bu açılardan belirgin biçimde geri kalmış öğrencilere destek eğitimi vermek gerekebilmektedir. Akranlarına göre belirgin biçimde gelişmiş öğrencilere ekstra eğitimler (geri kaldıkları gelişim alanına dayalı destek eğitimi) vermek, üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin hızlı öğrenmelerinden ve verilen bilgiyi öğrenme ve buna uygun davranma konusundaki olağanüstü alıcılıklarını/yüksek öğrenme kabiliyetlerini tatmin etmek, üst düzeyde bir iletişim ve öğrenme imkânı sunmak çok önemlidir. Zira bu tip öğrenciler (üstün yetenekli ve üstün zekalı) başarılı olmak istedikleri spor, sanat, sözel ifade, sayısal muhakeme vb. kategorilerde akranlarından daha yüksek düzeyde performans göstererek geleceklerini güçlü oldukları alanda inşa etmek istemektedirler. Bu tip öğrenciler ülkeleri açısından da gelecekte önemli ve stratejik bir alanda değerlendirilebilmektedirler. Çoğunlukla üstün yetenekli veya üstün zekalı olarak adlandırılan bu tip bireyler akranları ile iç içe eğitim almanın yanı sıra, özel bir öğretim sürecinden de geçirilebilmektedirler.

Sınıflarda akranlarından belirgin biçimde duygusal, zihinsel ve bedensel açıdan geri kalmış öğrencilere ya da geç ve güç öğrenen öğrencilere de rastlamak mümkündür. Bu öğrenciler çoğunlukla sınıftaki orta düzey öğretim ve eğitim faaliyetlerine intibak etmek de bile zorlanabilmektedirler. Ancak bu öğrencilerin de kendi seviyelerine uygun ve kendilerini üst bir seviye çıkaracak, öğrenme stillerine uygun bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu eğitim, destek eğitimidir. Destek eğitimi, öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde aldığı, öğrenmesini ve uyumunu kolaylaştıran eğitimlerdir. Bu eğitimler öğrencinin bireysel durumuna göre hazırlanmak zorundadır.

Olağan koşullarda eğitim vermeye, normal öğrencilerle iletişime alışmış öğretmenlerin ifade edilen iki gruba yönelik farkındalık düzeyleri her zaman istenilen düzeyde olmayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik verilecek eğitimlerle bu konuda beceri geliştirmenin yanında farkındalık da oluşturmak gerekmektedir. Bu farkındalık ile bedensel, zihinsel ve duygusal olarak akranlarından belirgin farklılığı olan öğrencilerin sınıf sürecine entegre edilmeleri ve akademik başarılarının yükseltilmesi mümkün olacaktır.

Bu araştırmaya kaynaklık eden çalışma Şanlıurfa'da bulunan GAP idaresi (GAP Bölge Kalkınma İdaresi) tarafından desteklenen "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilere İlişkin Bilinçlerinin Arttırılması Projesi'dir". GAP İdaresi eğitim düzeyinin en düşük olduğu Şanlıurfa Eyyübiye Bölgesi için, engelli bireylerin okula erişiminin sağlanması ve öğretmenlerde özel eğitim bilincinin artırılması ve etkili sınıf yönetimiyle bu öğrencilerin kazanılması amacıyla çağrıya çıkmıştır. Bu çağrı neticesi 149 bin Türk Lirası destek verileceği beyan edilmiştir. Bu kapsamda Şanlıurfa Eyyübiye İlçesi'nde görev yapmakta olan 2670 öğretmenin eğitilmesi hedeflenmiştir. Ancak bu öğretmenlerden sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 1640 öğretmenin olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin bir kısmı mazeretleri nedeniyle eğitime katılamamıştır. Geri kalan 1342 öğretmenin tamamına sınıf yönetimi, özel eğitim ve kaynaştırma içerikli dersler verilmiştir.

Sınıf yönetimi

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir (Turan, 2015, 3). Sınıf yönetimi sürecinin en önemli öğeleri öğretmen ve öğrencidir. Öğretmenin kişisel becerileri ve özellikleri, yatkınlığı, eğitim düzeyi, sahip olduğu olanaklar vb. unsurlar sınıf içi başarı düzeyini de bir ölçüde belirlemektedir. Bununla beraber öğrencinin ilgi ve yetenekleri, geldiği sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çevre ile bireysel özellikleri de eğitimden istifade etme düzeyini belirlemektedir. Bu açılardan bakıldığında öğrenci-öğretmen ilişkisi, etkili bir sınıf yönetimi için önemli bir boyut halini almaktadır. Başar (2005, 7) bu boyuta sınıf yönetiminin ilişki düzenleme boyutu adını vermektedir.

Etkili öğretmenler, aynı zamanda etkili yöneticilerdir. Etkili yöneticiler iletişim halinde oldukları kitleyi de tanıyabilen yöneticilerdir. Sınıf yönetiminin en önemli öğesi olarak öğretmen düşünüldüğünde, bir öğretmenin öğrencilerle hangi alanda ve düzeyde işbirliği yapabileceğini iyi bilmesi gerekmektedir (Doyle, 1980, 10). İyi ve başarılı bir sınıf yönetimi için öğrencinin bilinmesi gereken özellikleri vardır. Bu özelliklerin en başındaki husus öğrencinin kendine özgü bireysel durumudur. Bu bireysel durum içerisinde öğrencinin bedensel, zihinsel ve duygusal durumu önem arz etmektedir. Bu üç yön çocuğun doğrudan kişiliği ile ilgilidir. Bu üç yöndeki belirgin farklılık öğretmenin öğrenciyle olan iletişiminde başat bir rol oynamaktadır. Bu yönlerin oldukça gelişmişliği öğrencinin üstün yetenekli ya da üstün zekalı olma durumuna işaret edebiliyorken; bu yönlerin gelişmemişliği öğrencinin engelliliğine işaret edebilmektedir.

Çelik'e (2008) göre sınıf yönetimi, sınıfla ilgili prensiplerin belirlenerek bir düzen oluşturulması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüleceği zamanının planlanması, öğrenci davranışlarının denetlenerek sınıf içinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturulmasıdır. Balay'a (2019) göre ise sınıf yönetimi "etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte öğrenciler için yönetilmesidir."

Özel eğitime muhtaç bireyler açısından bakıldığında etkili bir sınıf yönetimi, özel eğitime muhtaç kaynaştırma bireyinin taleplerini dikkate alan bir sınıf düzenlenmesidir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004, 53). Öğretmenler öğrencileri her açıdan tanımak zorundadırlar. Zira öğretmenlerin öğrencilerine dair gözlemleri bazen ailenin gözlemlerinden daha değerli olabilmektedir. Çünkü öğretmenler profesyoneldirler. Sınıf içi gözlemler sırasında öğretmenler, akranlarından belirgin bir biçimde farklılık gösteren bir bireye dair kuşku hissettiklerinde, hakkında kuşku besledikleri öğrencilerini profesyonelce tanılama için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne sevk etmelidirler. Buradaki tanılamaya göre öğrenci hakkında bir destekleme eğitiminin verilmesinin gerekli olduğu kanısına varılabilir. Bu kanıya varılması durumunda öğrencinin mutlaka bir özel eğitim sınıfında ya da okulunda destek eğitimi alması gerekmektedir. Ancak tek başına destek eğitiminin fayda sağlayamadığı durumlar olduğu için kaynaştırma ya da bütünleştirme eğitimi vermek önemli hale gelmektedir.

Kaynaştırma

1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümlerine göre kaynaştırma özel eğitim gerektiren bireylerin, özel eğitim gerektirmeyen diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları için kendilerine oluşturulmuş en uygun ortamlarda eğitim almaları için hazırlanmış süreci ifade etmektedir. Kaynaştırma sürecinde her birey için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) olarak tabir edilen bireyselleştirilmiş eğitim planına göre eğitim verilir. Bu öğrenciler BEP doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak eğitilirler (<http://orgm.meb.gov.tr/>).

Kaynaştırma eğitimin varsayımları şunlardır (Batu, 2018, s.107):

- Özel eğitime gereksinimi olan her öğrenci akranları ile birlikte eğitim görme hakkına sahiptir.
 - Kaynaştırma eğitimi bireyin zayıf olduğu alana göre değil, bireyin eğitim ihtiyaçlarına göre verilmelidir.
 - Eğitim hizmeti okul merkezlidir.
 - Öğrenci hakkındaki kararlar aile, okul, eğitsel tanılama ve değerlendirme ekibi işbirliği ile yürütülür.
 - Her fert öğrenebilir ve kendisine öğretilir.
 - Kaynaştırma rastgele değil, belli bir plana ve programa göre verilen bir eğitim faaliyetidir.
- Yine Batu'ya (2018, 110-112) göre kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için şu koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir:
- Toplumsal kabul
 - Öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına varma
 - Öğrenci gereksinimlerine uygun bir eğitim programı hazırlayabilme
 - Eğitim ve öğretim faaliyetinin etkili sunulabilmesi

-Tüm personelin desteği ve tüm personelin işbirliğine hazır olması

Bir kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğrenci ile ilişkili kesimlerin mutlak desteğinin görülmesi gerekmektedir. Tam bu noktada öğretmenin yönetim ve organizasyon becerisi devreye girmektedir. Sınıf öğretmenleri ya da sınıf rehber öğretmenleri diğer öğretmenlerin, diğer öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, aile, uzman ve okul yöneticilerinin desteğini almak zorundadırlar (Batu, 2018, 110). Özellikle akran desteği çok önemlidir. Zira bazı durumlarda öğrenciler aile ve öğretmenlerinden daha fazlasını akranlarından öğrenirler. Akran ilişkisi iyi planlanmazsa kaynaştırma öğrencisi için bir tehdit oluşması ihtimali her zaman bulunmaktadır. Zira kaynaştırma öğrencileri başta damgalama ve etiketleme olmak üzere akranlarından birçok olumsuz durum görebilmektedirler.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi söz konusu olduğunda etkili bir kaynaştırma sistemine sahip olmadığı ve kaynaştırma eğitiminin önündeki en büyük engelin, engelli öğrencilere yönelik olumsuz akran ve öğretmen tutumları olduğu bilinmektedir (Fırat, 2014). Bu olumsuz tutumlar değiştirilmedikçe, kaynaştırmada amacın gerçekleşmesi bir yana, kaynaştırma öğrencisinin durumunun daha kötü bir hal alması olası hale gelmektedir. Zira yönetilemeyen her süreç, sorunun daha da derinleşmesi anlamına gelmektedir.

Kargın’a (2004) göre olumsuz tutumlar değiştirilmek zorundadır. Bu değişimin durumuna göre kaynaştırma uygulaması başarılı bir hal alabilmektedir. Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için gerekli ilkeler şunlardır (Kargın, 2004):

-Okul yöneticileri öncelikli olmak üzere tüm okul çalışanları (öğretmen, yardımcı personel ve diğer tüm paydaşlar) kaynaştırma öğrencilerine karşı kabul edici olmalıdırlar.

-Özellikle sınıf ve sınıf rehber öğretmenleri sorumluluklarının farkında olarak ilgili eğitim programını planlamada, uygulamada, öğrenci gelişimini ve başarısını sağlamada inisiyatif almalıdırlar.

-Normal öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları, bireysel farklarıyla beraber tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

-Normal öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları tüm öğrencilere açık olmalı ve tüm öğrenciler aralarındaki farka bakılmaksızın öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma şansına sahip olmalıdırlar.

-Kaynaştırma sınıfındaki diğer akranlar mutlaka kaynaştırma öğrencisine dair bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu bilgilendirme süreci öğretmenler tarafından son derece dikkatli yürütülmelidir.

-Velilerle işbirliği sağlanmalıdır.

-Sınıfında kaynaştırma bulunan öğretmene ve kaynaştırma öğrencisine özel eğitim uzmanlarınca bilgi desteği sağlanmalıdır.

Bunlarla birlikte, özellikle kaynaştırma öğrencisi hakkında sınıftaki diğer öğrencilerin bilgilendirilmesi aşamasında, bilgilendirmenin damgalamaya, etiketlemeye ve bunların neticesinde doğacak bir ayrımcılığa mahal vermemesine özen gösterilmelidir. Yine kaynaştırma eğitiminin, kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan bireyin kayırılması ya da imtiyazlı görülmesi biçiminde de anlaşılmalıdır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırmaya ilişkin ders/eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırmaya ilişkin kitap okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışma, betimsel bir çalışma niteliğindedir. Örneklem ile alakalı bir durum betimlendiği için çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel and Wallen, 2009). “Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.177).

Evren- Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa İli Eyyübiye ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Eyyübiye İlçesi'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 1640 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 1640 öğretmenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak mazeretleri nedeniyle eğitime katılamayan öğretmenler dışarda bırakıldığında, eğitime katılan 1342 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna yönelik bazı özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	769	57,3
Erkek	573	42,7
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim	1123	83,7
Fen-Edebiyat	123	9,2
İlahiyat	63	4,7
Diğer	33	2,5
Çalıştıkları Okul Türü		
Anaokulu	95	7,1
İlkokul	530	39,5
Ortaokul	482	35,9
Lise	235	17,5
Kıdem		
0-5 Yıl	992	73,9
6-10 Yıl	231	17,2
11-15 Yıl	59	4,4
16-20 Yıl	34	2,5
21-25 Yıl	18	1,3
26 Yıl ve Üzeri	8	0,6
Kaynaştırmaya İlişkin Ders, Eğitim vb. Alma Durumu		
Evet	838	62,4
Hayır	504	37,6
Kaynaştırmaya İlişkin Kitap Okuma Durumu		
Evet	719	53,6
Hayır	623	46,4
Kaynaştırmaya İlişkin Film İzleme Durumu		
Evet	1274	94,9
Hayır	68	5,1
Toplam	1342	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya 769'u (%57,3) kadın, 573'ü (%42,7) erkek olmak üzere 1342 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 1123'ü (%83,7) Eğitim Fakültesi, 123'ü (%9,2) Fen-Edebiyat Fakültesi, 63'ü (%4,7) İlahiyat Fakültesi, 33'ü (%2,5) ise diğer fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 95'i (7,1) anaokulunda, 530'u (% 39,5) ilkokulda, 482'si (%35,9) ortaokulda, 235'i (%17,5) ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 992'si (%73,9) 0-5 yıl, 231'i (% 17,2) 6-10 yıl, 59'u (%4,4) 11-15 yıl, 34'ü (%2,5) 16-20 yıl, 18'i (%1,3) 21-25 yıl, 8'i (%0,6) ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 838'i (% 62,4) kaynaştırmaya ilişkin ders, eğitim vb. alırken, 504'ü ise (%37,6) kaynaştırmaya ilişkin ders, eğitim vb. almamıştır. Katılımcıların 719'u (%53,6) kaynaştırmaya ilişkin kitap okumuşken, 623'ü (%46,4) ise kaynaştırmaya ilişkin kitap okumamıştır. Öğretmenlerin 1274'ü (%94,9) kaynaştırmaya ilişkin film izlemişken, 68'i (%5,1) ise kaynaştırmaya ilişkin film izlememiştir. Son dört değişkene ilişkin bulgular, öğretmenler içinde kaynaştırma ve özel eğitime ilişkin bir bilgi ya da tecrübe eksikliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu eksikliklerin varlığı çalışmayı ve projeyi pedagojik yarar açısından da daha önemli hale getirmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipi beşli derecelendirmeli olan ölçek (1: Hiç Katılmıyorum, 2: Az Katılmıyorum, 3: Katılıyorum, 4: Çok Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum) toplam 30 maddeden ve davranış, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlara karşılık gelen ölçek maddeleri Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kaynaştırmaya Dair Tutum Ölçeğinin Boyutlarıyla İlişkili Maddeler

Faktör no	Faktör adı	Faktör maddeleri	Toplam madde sayısı
1	Davranış Boyutu	1,2,3,5,6,8,10,11,12,13,14,17,19,20,21,23,24,25,26,28,29, 30	22
2	Duygusal Boyut	4,7,9,15,18,27	6
3	Bilişsel Boyut	16, 22	2

Özbaba (2000) tarafından yapılan çalışmada ölçek için yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) ,92 olarak hesaplarken, bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) ,72 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının farklı çıkması ölçeklerin uygulandığı bölge ve kitle farkından kaynaklanmış olabilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Değişkenler için (cinsiyet, mezun olunan okul fakülte, görev yaptığı okul türü, mesleki kıdem, özel eğitime ilişkin eğitim alma durumu, özel eğitime ilişkin kitap okuma durumu, özel eğitime ilişkin film izleme durumu) analizler öncesi normallik analizlerine bakılmış ve verilerin normallik varsayımları sağladığından parametrik testler yapılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyet, eğitim alma durumu, film izleme durumu, kitap okuma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t-Testi, mezun olunan fakülte, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem değişkenleri için ise Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (ANOVA) yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranış	Kadın	769	3,64	,33	1340	6,891	,000*	,034
	Erkek	573	3,51	,37				
Duygusal	Kadın	769	3,66	,52	1340	3,896	,000*	,011
	Erkek	573	3,55	,53				
Bilişsel	Kadın	769	3,01	,87	1340	,091	,927	
	Erkek	573	3,00	,82				

* $p < ,05$

Cinsiyete göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için *t* testinde, kadın ($\bar{X}=3,64$) ve erkek ($\bar{X}=3,51$) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 6,891$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,034$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Kadın ($\bar{X}=3,66$) ve erkek ($\bar{X}=3,55$) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında yine kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 3,896$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,011$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fırat (2014) ile Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyetin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kayaoğlu (1999) ile Güteryüz ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre belirgin bir tutum değişikliğine sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Mezun Olunan Fakülte Durumuna Yönelik Bulgular

Mezun olunan fakülte durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Mezun olunan fakülte durumuna göre ANOVA sonuçları

	Fakülte	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>fark</i>
Davranış	Eğitim (1)	1123	3,60	,35	3-1338	3,934	,00*	,008	1>2
	Fen-Ed (2)	123	3,51	,35					1>4
	İlahiyat (3)	63	3,56	,29					
	Diğer (4)	33	346	,45					
Duygusal	Eğitim (1)	1123	362	,52	3-1338	1,892	,12		
	Fen-Ed (2)	123	354	,55					
	İlahiyat (3)	63	366	,56					
	Diğer (4)	33	346	,69					
Bilişsel	Eğitim (1)	1123	301	,85	3-1338	0,705	,54		
	Fen-Ed (2)	123	303	,81					
	İlahiyat (3)	63	2,86	,78					
	Diğer (4)	33	2,96	,85					

Mezun olunan fakülte durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonucunda davranış boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda Eğitim Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,60$) ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,51$) arasında ve Eğitim Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,60$) ile İlahiyat Fakültesi mezunları ($\bar{X}=3,56$) arasında Eğitim Fakültesi mezunları lehine bir fark bulunmuştur ($F_{3-1338}= 3,934$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,008$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir. Mezun olunan fakülte durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamalarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fırat'ın (2014) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılığın Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucu elde edilmiştir.

Görev Yapılan Okul Türüne Yönelik Bulgular

Görev yaptığı okul türüne göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Görev Yapılan Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	fark
Davranış	Anaokulu (1)	95	3,68	,40	3-1338	4,836	,002*	,01	1>2
	İlkokul (2)	530	3,60	,36					1>4
	Ortaokul (3)	482	3,57	,34					2>4
	Lise (4)	235	3,53	,33					
Duygusal	Anaokulu (1)	95	3,68	,55	3-1338	2,729	,043*	,006	1>4
	İlkokul (2)	530	3,62	,53					2>4
	Ortaokul (3)	482	3,64	,51					3>4
	Lise (4)	235	3,53	,55					
Bilişsel	Anaokulu (1)	95	3,07	,87	3-1338	0,279	,840		
	İlkokul (2)	530	3,01	,86					
	Ortaokul (3)	482	2,99	,83					
	Lise (4)	235	3,02	,83					

Görev yaptığı okul türüne göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonucunda davranış boyutu ve duygusal boyutta anlamlı bir fark bulunmuştur. Davranış boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}=3,68$) ile ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,60$) arasında ve anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}=3,68$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında anaokulu öğretmenleri lehine, ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,60$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında ise ilkokul öğretmenleri lehine bir fark bulunmuştur ($F_{3-1338}=4,836$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,01$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

Duygusal boyuttaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}=3,68$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında anaokulu öğretmenleri lehine, ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,62$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında ilkokul öğretmenleri lehine, ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,64$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=3,53$) arasında ise ortaokul öğretmenleri lehine bir fark bulunmuştur ($F_{3-1338}=2,729$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,006$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Görev yaptığı okul türüne göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamalarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Kıdeme Yönelik Bulgular

Meslekteki kıdeme göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	fark
Davranış	0-5 yıl (1)	992	3,61	,34	5-1336	4,495	,000*	,01	1>2
	6-10 yıl (2)	231	3,52	,38					1>5
	11-15 yıl(3)	59	3,53	,33					1>6
	16-20 yıl (4)	34	3,51	,37					
	21-25 yıl (5)	18	3,43	,31					
	26 yıl ve üzeri (6)	8	3,33	,23					
Duygusal	0-5 yıl (1)	992	3,65	,53	5-1336	4,525	,000*	,01	1>2
	6-10 yıl (2)	231	3,53	,53					1>4
	11-15 yıl(3)	59	3,51	,51					5>4
	16-20 yıl (4)	34	3,37	,37					
	21-25 yıl (5)	18	3,71	,64					
	26 yıl ve üzeri (6)	8	3,29	,50					
Bilişsel	0-5 yıl (1)	992	3,04	,85	5-1336	2,893	,013*	,01	1>3
	6-10 yıl (2)	231	2,98	,85					2>3
	11-15 yıl(3)	59	2,61	,73					
	16-20 yıl (4)	34	2,97	,95					
	21-25 yıl (5)	18	3,00	,68					
	26 yıl ve üzeri (6)	8	3,06	,72					

Meslekteki kıdeme göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için tek yönlü varyans analizi sonucunda üç boyutta da istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkların etki büyüklükleri $\eta^2 = 0,01$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan LSD testi sonucunda davranış boyutunda meslekteki kıdemi 0-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3,61$) ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ($\bar{X}=3,52$), mesleki kıdemi 21-25 yıl olanlar ($\bar{X}=3,43$), mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olanlar ($\bar{X}=3,33$) arasında 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{5-1336} = 4,495$, $p < ,05$).

Duygusal boyutta ise meslekteki kıdemi 0-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3,65$) ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ($\bar{X}=3,53$), mesleki kıdemi 16-20 yıl olanlar ($\bar{X}=3,37$) arasında 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine; mesleki kıdemi 21-25 yıl olanlar ($\bar{X}=3,33$) ile 26 yıl ve üzeri olanlar ($\bar{X}=3,29$) arasında 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar lehine bir fark bulunmuştur ($F_{5-1336} = 4,525$, $p < ,05$).

Bilişsel boyutta ise meslekteki kıdemi 0-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3,04$) ile mesleki kıdemi 11-15 yıl olanlar ($\bar{X}=2,61$) arasında 0-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine; mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ($\bar{X}=2,98$) ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olanlar ($\bar{X}=2,61$) arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir fark vardır ($F_{5-1336} = 2,893$, $p < ,05$).

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Yönelik Bulgular

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kaynaştırmaya İlişkin Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranış	Evet	838	3,61	,35	1340	3,596	,000*	,009
	Hayır	504	3,54	,36				
Duygusal	Evet	838	3,62	,53	1340	,515	,606	
	Hayır	504	3,60	,52				
Bilişsel	Evet	838	3,03	,86	1340	1,368	,171	
	Hayır	504	2,97	,82				

* $p < .05$

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t testinde, özel eğitimle ilgili daha önce eğitim alan öğretmenler ile özel eğitimle ilgili daha önce eğitim almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaz iken; özel eğitimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=13,03$) ile özel eğitimle ilgili ders almayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=2,97$) arasında istatistiki olarak eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 1,368$, $p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,009$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Kitap Okuma Durumuna Yönelik Bulgular

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce herhangi bir kitap okuyan ve okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Kaynaştırmaya eğitimiyle ilgili kitap okuma durumuna göre t testi sonuçları

	Kitap	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranış	Evet	719	3,60	,36	1340	1,874	,061	
	Hayır	623	3,56	,34				
Duygusal	Evet	719	3,65	,53	1340	2,761	,006*	,005
	Hayır	623	3,57	,53				
Bilişsel	Evet	719	3,06	,88	1340	2,513	,012*	,004
	Hayır	623	2,94	,80				

* $p < .05$

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili herhangi bir kitap okuyan ve okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t testinde, özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okuyan öğretmenler ile özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat, özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okuyan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=3,65$) ile özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=3,57$) arasında istatistiki olarak kitap okuyanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{1340}= 2,761$, $p > ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,005$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının “düşük” düzeyde olduğunu göstermektedir.

Özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okuyan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=3,06$) ile özel eğitimle ilgili herhangi bir kitap okumayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}=2,94$) arasında istatistiki olarak kitap okuyanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. ($t_{1340}=2,513, p > ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,012$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre bu sonuç, gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Film İzleme Durumuna Yönelik Bulgular

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili daha önce herhangi bir film izleyen ve film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumuna göre t testi sonuçları

	Film	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Davranışsal	Evet	1274	3,59	,35	1340	,849	,396	
	Hayır	68	3,55	,32				
Duygusal	Evet	1274	3,62	,53	1340	3,487	,001*	,005
	Hayır	68	3,44	,41				
Bilişsel	Evet	1274	3,02	,84	1340	1,796	,073	
	Hayır	68	2,83	,87				

* $p < ,05$

Özel eğitimle (kaynaştırma eğitimi) ilgili herhangi bir film izleyen ve film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinin davranış, duygusal ve bilişsel boyutlarından almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t testinde, özel eğitimle ilgili herhangi bir film izleyen öğretmenler ile özel eğitimle ilgili herhangi bir film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış ve bilişsel boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken; özel eğitimle ilgili herhangi bir film izleyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}=3,62$) ile özel eğitimle ilgili herhangi bir film izlemeyen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}=3,44$) arasında istatistiki olarak film izleyenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{1340}= 3,487, p < ,05$). Bu farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = ,005$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2005) göre; bu sonuç gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının "düşük" düzeyde olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel eğitim hizmetlerinin verilmesi çağdaş eğitimin gereğidir. Bir toplumsal hizmet olarak eğitim, toplumsal her durumu hesaplamak ve kendisine düşen rolü icra etmek zorundadır. Bu kapsamda engellilik bir toplumsal meseledir. Bu toplumsal meseleyi bireyleri kazanmak, yeterliliklerini artırmak, hayattan haz almasını sağlamak ve doğru ilişkiler kurabilmek gibi açılardan desteklemek eğitim kurumlarının görevidir.

Öğretmenler sınıf denen yönetsel birimin tekdüze bir yapı olmadığını, farklılıklar içeren heterojen bir yapı olduğunu dikkate alarak eğitim faaliyetlerini yürütmek zorundadırlar. Bu farklılıkların başında öğrencinin bedensel, zihinsel ve duygusal durumu gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumu kadın öğretmenlerin engelli bireylere yönelik anaç bir tutum içinde olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan fakülte değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları arasında Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumu eğitim

fakültesi mezunlarının üniversite eğitimi sırasında özel eğitim içerikli ders almış olmaları ve öğretmenlik mesleğinin inceliklerini bilmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin davranış ve duygusal boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark anaokulu ve ilkokul öğretmenleri ile diğer gruplar arasındadır. Anlamlı fark, anaokulu ve ilkokul öğretmenleri lehinedir. Bu durumu anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle erken yaşta karşılaşmaları ve sorunlarını diğer öğretmenlere göre daha erken görmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin tüm boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kıdemi daha az olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu kıdemi düşük öğretmenlerin eğitim fakültelerinden yeni mezun olmuş olması ve kıdemli öğretmenlere göre daha idealist olmaları ile açıklamak mümkündür. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kıdemleri yerine yaşları sorulmuştur. Araştırmaya katılanların yaş gruplarına göre kaynaştırma tutum ölçeğinden aldıkları puanlarına bakıldığında 40 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine alan öğrencilere karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumu kıdemli öğretmenlerin tecrübeye dayalı adanmışlık derecelerinin yüksekliği ile açıklamak mümkündür. Güleryüz ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada ise mesleki kıdeme göre istatistiksel bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce özel eğitim alıp almadığı değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin sadece davranış boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın özel eğitim (kaynaştırma) eğitimi alanlar lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçtan hareketle özel eğitimle ilgili daha önce eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Orel, Zerey ve Töret (2004) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kayaoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin özel eğitim içerikli eğitim ya da bilgilendirilmelerinin belirgin bir tutum değişikliğine yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla beraber özel eğitim alan öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bu eğitimi almayanlara göre özel eğitime muhtaç kaynaştırma öğrencilerine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin kitap okuma durumu değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin duygusal ve bilişsel boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kaynaştırma eğitimi ile ilgili kitap okuyanlar lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlardan hareketle özel eğitimle ilgili kitap okumanın öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilir. Özel eğitimle ilgili kitap okumanın kaynaştırmaya yönelik tutum üzerinde anlamlı bir değişken olduğu da ifade edilebilir. Kayaoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin özel eğitim içerikli kitap okumalarının belirgin bir tutum değişikliğine yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin film izleme durumu değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin sadece duygusal boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kaynaştırma eğitimi ile ilgili film izleyenler lehine olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçtan hareketle özel eğitimle ilgili bir film izleyen öğretmenin duygusal olarak kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir. Kayaoğlu (1999) öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili film izlemesinin önemli bir fayda sağladığı ve tutum değişimi yarattığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Engelli bireylerin eğitime entegrasyonu için öğretmenlerin çaba içinde olması gerektiği anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin kaynaştırma içerikli eğitimlere katılmaları teşvik edilebilir.
- Daha önce özel eğitimle ilgili eğitim almayan öğretmenlere kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin kaynaştırma içerikli kitap okumaları ve film izlemeleri tasviye edilebilir.
- Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik çabalarının eğitimin niteliğini arttıracığı göz ardı edilmemelidir.
-

KAYNAKÇA

- Balay, R. (2019). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Batu, S. (2018). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (Edit. Diken, İ. H). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Doyle, W. (1980). Classroom management. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206567.pdf> Erişim Tarihi: 18 Ocak 2021.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15 (2). 223-234. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30216/326182>
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (18), 597-628. DOI: 10.14520/adyusbd.808
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.
- Green, S. ve Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Understanding and Analysing Data*. UpperSaddleRiver, NJ: PrenticeHall
- Gülyüz, 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. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
Erişim: 21 Aralık 2020.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (02). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004) Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sucuoğlu, B, Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2). DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000079
- Turan, S. (2015). *Sınıf yönetimi* (Ed. Şişman, M. ve Turan, S.) Ankara: Pegem Yayıncılık.