

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN EĞİLİMLERİ

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ayfersahin1@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9903-1445

Öğrt. İbrahim AYAN
İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ibrahimayan0640@gmail.com
ORCID:0009-0000-4764-8304

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 30.03.2025

Revize Tarihi: 24.06.2025

Kabul Tarihi: 30.06.2025

Atıf Bilgisi: Şahin, A. ve Ayan, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin eğilimleri. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 6(1), 64-80.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmada, tarama modeli kullanılarak nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin merkez ilçesinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan farklı okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 264 sınıf öğretmenidir. Veriler, "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Eğilimleri Ölçeği (SÖKEL)" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları SPSS programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu ifade etmiş ve yarısından fazlası bu alanda hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik eğilimleri; cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının bireysel özelliklerden çok, genel eğitim sistemi ve uygulamalarla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programlarının uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmeni, eğilim.

TRENDS OF CLASS TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the tendencies of classroom teachers towards inclusive education and to examine whether these tendencies differ in terms of various demographic variables. The research was carried out with the quantitative method using the survey model. The sample of the study is 264 classroom teachers who work in different schools in the central district of a province in the Central Anatolia Region in the 2024-2025 academic year and who volunteered to participate in the research. The data were collected through the "Scale of Classroom Teachers' Tendencies towards Inclusive Education (SÖKEL)". The research findings were analyzed with the SPSS program. Descriptive statistics were evaluated with independent samples t-test and ANOVA. As a result of the research, it was determined that the teachers' tendencies towards inclusive education were generally at a moderate level. A significant portion of the participants stated that they had inclusive students in their classes and more than half of them stated that they had received in-service training in this area. The teachers' tendencies towards inclusive education; There was no significant difference according to gender, professional seniority, grade level taught and in-service training status. These results show that teachers' attitudes towards inclusive education may be related to the general education system and practices rather than individual characteristics. In line with the research findings, it is recommended that comprehensive and continuous professional development programs be implemented to improve teachers' knowledge and skills in this area.

Keywords: Special education, inclusive education, classroom teacher, tendency.

Giriş

Eğitim, bireyin doğumuyla başlayıp yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak, bireysel gelişimi desteklemekte ve topluma uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır (Büyükalan ve Yaylacı, 2018; Saraç ve Çolak, 2012). Bu süreçte bireyler, doğuştan getirdikleri zihinsel, bedensel ve duygusal

özelliklerin yanı sıra, çevresel faktörlerin de etkisiyle çeşitli davranış kalıpları geliştirmektedir (Anılan ve Kayacan, 2015; Gülyüz ve Özdemir, 2015; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Ancak bireyler arasında genetik ve çevresel farklılıklardan kaynaklanan gelişim düzeyi eşitsizlikleri söz konusu olabilmektedir (Akcan ve İlgar, 2016; Can ve Kara, 2017; Güven ve Tufan, 2010). Olumsuz çevre koşulları ya da kalıtsal etkenler, bazı çocukların biyolojik yaşlarına uygun davranışlar sergileyememelerine ve akranlarından geri kalmalarına neden olmaktadır (Cretu ve Morandau, 2020; Çelik ve Vardarlı, 2008; Kabasakal, Girli ve Okun, 2008).

Bu durum, eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasını ve daha kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı fiziksel ve sosyal ortamda eğitim almasını sağlayarak hem akademik başarılarını artırmakta hem de sosyal uyum süreçlerini desteklemektedir (Yaylacı ve Aksoy, 2016). Bu model, bireylerin doğal potansiyellerini geliştirmenin yanı sıra, toplumsal yaşama etkin katılımı da hedeflemektedir (Ayrıl, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün ve Çağlar, 2013; Batmaz ve Çermik, 2019; Doğaroğlu ve Dümenci, 2015; Saloviita, 2022). Kaynaştırma uygulamalarının başarısı, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil, tüm bireylerin sosyal gelişimi açısından da kritik önem taşımaktadır.

Eğitim ve öğretim süreci içerisinde akranlarından farklı davranışlar sergileyen çocuklar, bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyaç duymaktadır. Bu durum, onların eğitim haklarının korunması ve toplumsal yaşama uyum sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimi olan çocukları, "özel eğitime ihtiyacı olan birey" olarak tanımlamakta ve bu bireylerin eğitim süreçlerinde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinimi bulunan öğrencilerin hem sosyal hem de akademik becerilerini geliştirmeleri, günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri ve eğitimden tam anlamıyla faydalanmaları anayasal güvence altına alınmış bir hak olarak kabul edilmektedir. Bu öğrencilerin, akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmaları, toplumsal bütünleşme sürecinde daha etkili sonuçlar doğurmakta ve sosyal uyumlarını artırmaktadır (Johnson ve Christensen, 2008; Gök, 2013). Bu nedenle, eğitimde kaynaştırma uygulamaları giderek daha fazla önem kazanmakta ve eğitim politikaları içerisinde geniş bir yer bulmaktadır (Gök ve Dilek, 2011; Uzoğlu ve Denizli, 2017).

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimlere sahip bireylerin, gelişimleri tipik seyreden akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşmalarını mümkün kılmakta ve bu durum, bireyler arası etkileşimi artırarak toplumsal bütünleşmeyi güçlendirmektedir. Bu uygulamalar, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal yaşama daha aktif şekilde katılmalarına zemin hazırlamakta ve bireylerin farklılıklarına rağmen ortak bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde söz konusu uygulamalar, "kaynaştırma yoluyla eğitim" şeklinde tanımlanmakta ve özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, uygun destek eğitim hizmetleri ile birlikte, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim almaları temel bir ilke olarak benimsenmektedir. Bu yaklaşım, tüm öğrenciler için kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim ortamı oluşturulmasını hedeflemekte ve bireylerin eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanmalarını desteklemektedir (MEB, 2006). Bu uygulamalar, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde toplumsal uyumu artırmakta ve sosyal bütünleşme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla düzenlenmektedir (Anılan ve Kayacan, 2015; Batmaz ve Çermik, 2019). Okul öncesi dönemden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarına kadar geniş bir yelpazede uygulanmakta olan bu eğitim modeli, bireylerin sosyal yaşamda aktif rol almalarını desteklemekte ve eğitimden tam anlamıyla yararlanmalarına olanak tanımaktadır (Francisco, Hartman ve Wang, 2020; Saloviita, 2020).

Okul öncesi ve ilkokul dönemi, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlama becerilerinin gelişmesi, sosyal ilişkiler kurabilme yeteneklerinin artması ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi açısından son derece önemli bir dönemi kapsamaktadır (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012). Bu süreçte, çocukların akranlarıyla olan etkileşimleri büyük ölçüde artmakta ve bu etkileşimlerin sağlıklı biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Kurt ve Tomul, 2020). Okul öncesi dönemde başlayan akran ilişkileri, ilkokul döneminde de devam etmekte ve bu ilişkiler, çocukların sosyal gelişimlerini

doğrudan etkilemektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla kurdukları etkileşim, onların ilgi alanlarının, tutumlarının ve becerilerinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu etkileşimler, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirirken aynı zamanda toplumsal yaşama uyum sağlamalarına katkı sunmaktadır (Sülün ve Girli, 2016; Şahin ve Gürbüz, 2016). Bu bağlamda, okul öncesi ve ilkokul dönemleri, özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma yoluyla eğitimin en kritik dönemleri olarak değerlendirilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları kapsamında, özel gereksinimleri olan öğrenciler, genel eğitim sınıflarında eğitim alırken sınıf öğretmenlerine sunulan çeşitli destek hizmetlerinden de yararlanmaktadır. Bu destekler, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına daha etkili şekilde yanıt verebilmesini sağlamakta ve eğitim sürecini daha kapsayıcı hâle getirmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler, bu yaklaşım sayesinde, yaşıtları olan normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı fiziksel ve sosyal ortamı paylaşarak birlikte öğrenme fırsatı elde etmektedir. Kaynaştırma eğitimi modeli, yalnızca akademik kazanımları desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama aktif şekilde katılımını teşvik etmekte ve bu bireylerin sosyal etkileşim kurma becerilerini gözle görülür biçimde geliştirmektedir. Böylece hem bireysel gelişim hem de sosyal uyum açısından önemli katkılar sağlanmaktadır (Yaylacı ve Aksoy, 2016).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine tam ve etkin bir biçimde katılımını sağlamayı amaç edinmektedir. Bu yaklaşımın temel hedefi, söz konusu öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı fiziksel ve sosyal öğrenme ortamını paylaşarak eğitime dahil olmalarını desteklemektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak ihtiyaç duydukları özel destekleyici hizmetlerin de eş zamanlı olarak sunulması hedeflenmektedir.

Aynı eğitim ortamında bulunan bu çocuklar, farklı deneyimler kazanarak iletişim becerilerini geliştirmekte, grup içi etkileşimlerde yer almakta ve arkadaşlık bağlarını kuvvetlendirmektedir. Böylece özel gereksinimli bireylerin akademik gelişimleri desteklenmekte, öğrenme süreçleri güçlendirilmekte ve toplumsal yaşama katılımları teşvik edilmektedir. Kaynaştırma eğitimi bu yönüyle hem eşitlikçi bir eğitim anlayışını benimsemekte hem de bireysel farklılıklara saygı gösteren kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca, bu model yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil, aynı zamanda onların akranları için de empati, hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi sosyal değerlerin gelişmesini desteklemekte ve bu yönüyle tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Johnson ve Christensen, 2008).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları yönetmeliklerle belirlenmiş olsa da uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir. Öğretmenler, kaynaştırma eğitiminin gereklerini yerine getirirken pek çok güçlükle mücadele etmekte ve bu süreçte destek eksikliği yaşamaktadırlar. Fiziksel ortamın kaynaştırma eğitime uygun olmaması, sınıfların kalabalık yapısı, okul idaresinin sürece yeterince destek vermemesi ve bazı ailelerin özel gereksinimli öğrencileri kabul etmekte direnç göstermesi gibi faktörler öğretmenlerin işlerini daha da zorlaştırmaktadır (Akcan ve İlgar, 2016; Batmaz ve Çermik, 2019). Bu olumsuzluklar, öğretmenlerin motivasyonunu ve kaynaştırma eğitimindeki etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri, sınıf ortamında olumlu bir iklim oluşturmak ve özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmesini sağlamaktır (Can ve Kara, 2017; Francisco, Hartman ve Wang, 2020). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri; onların sınıf içi ve dışı etkinliklere aktif katılım göstermeleri, sosyal oyunlara dahil olmaları ve öğrenme ortamında etiketlenme gibi olumsuz durumlarla karşılaşmamaları, büyük oranda öğretmenlerin bilinçli çabaları ve yönlendirici tutumları sayesinde mümkün olabilmektedir. Öğretmenler, sınıf içindeki etkileşimi dikkatle düzenleyerek özel gereksinimli öğrencilerin kabul görmesini sağlamakta, tüm öğrenciler arasında karşılıklı anlayış ve empati gelişimine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, ders içi uygulamaların yanı sıra teneffüs, oyun saatleri ve grup etkinlikleri gibi zamanlarda da kapsayıcı bir ortam oluşturarak özel gereksinimli bireylerin sosyal etkileşime katılımını teşvik etmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin sergilediği bilinçli ve destekleyici yaklaşım, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf

topluluğunun aktif bireyleri hâline gelmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Cretu ve Morandau, 2020). Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin rolü hayati önem taşımakta ve kaynaştırma eğitiminin başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı sergiledikleri yaklaşım biçimi, yalnızca bu öğrencilerin akademik performanslarını değil, aynı zamanda sosyal uyumlarını, duygusal dengelerini ve davranışsal gelişimlerini de doğrudan şekillendirmektedir (Gülyüz ve Özdemir, 2015; Vural ve Yıkmış, 2008;). Öğretmenin tutumu, öğrencinin kendine olan güveni, sınıf ortamına uyumu ve akranlarıyla olan etkileşimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler için hazırladıkları eğitim programlarının pedagojik temellere dayalı olarak özenle planlanması, bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanarak uygulanması ve süreç boyunca öğrencilerin gelişimlerinin düzenli biçimde izlenerek değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Böylelikle, bu öğrencilerin eğitim sürecine daha sağlıklı şekilde entegre olmaları ve potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri mümkün hâle gelmektedir. Eğitim programlarının bireysel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin güçlü yönlerinin desteklenmesi, öğretmenlerin tutum ve yaklaşımları ile doğrudan ilişkili olmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin etkili ve başarılı olabilmesi, öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesi ve kaynaştırma uygulamalarına inançla yaklaşması ile mümkün hale gelmektedir (Johnson ve Christensen, 2008). Öğretmenlerin, sınıf içerisinde farklı gelişim gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmaları, kaynaştırma eğitiminin sürdürülebilirliğini artırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri, destekleyici eğitim hizmetlerinden faydalanmaları ve iş birliği içinde çalışmaları önemli görülmektedir (Anılan ve Kayacan, 2015; Kurt ve Tomul, 2020).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimlere sahip öğrencilerin, gelişimsel olarak tipik seyir gösteren akranlarıyla aynı fiziksel ve sosyal eğitim ortamında bir arada bulunmalarını sağlayarak, bu öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemekte ve toplumsal yaşama uyum süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Yaylacı ve Aksoy, 2016; Yener ve Dayı, 2021). Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğilimlerini kapsamlı biçimde ortaya koymakta, bu eğilimlerin hangi bireysel ya da çevresel faktörlerden etkilendiğini derinlemesine incelemek ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları sistematik bir şekilde belirlemek şeklinde tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime dair sergiledikleri tutumlar, sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil, aynı zamanda tüm sınıfın öğrenme ortamı üzerindeki etkisi nedeniyle eğitimin genel niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusundaki görev ve sorumluluklarına ilişkin bilinç düzeylerinin tespit edilmesi, eğitimin niteliğinin artırılması açısından kritik bir öneme sahip bulunmaktadır. Çalışmanın önemini ortaya koyan en temel unsur ise, kaynaştırma eğitiminin sürdürülebilir ve etkili biçimde uygulanabilmesi adına öğretmenlerin bu sürece ilişkin bakış açılarının ve yaklaşımlarının anlaşılmasının gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylerle olan etkileşimlerine dair geliştirdikleri tutumların olumlu yönde olması, hem özel gereksinim gösteren öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını artırmakta hem de normal gelişim gösteren akranlarıyla daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını desteklemektedir. Bu durum, sınıf ortamındaki genel öğrenme iklimini olumlu yönde etkileyerek, tüm öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal uyum düzeylerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yaklaşımlarını analiz etmek suretiyle hem bireysel düzeyde farkındalık yaratmayı hem de sistem düzeyinde daha kapsayıcı ve etkili eğitim politikalarının geliştirilmesine bilimsel zemin hazırlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve kaynaştırma eğitimi politikalarının iyileştirilmesi için edeceği inanılmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini esas alan bir yaklaşımdır. Bu sürecin başarısı, doğrudan sınıf öğretmenlerinin bilgi, tutum ve uygulamalarına bağlıdır. Ancak öğretmenlerin bu sürece ilişkin eğilimlerinin yeterince anlaşılması, uygulamada çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik eğilimlerinin derinlemesine incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb.) açısından farklılık gösterip göstermediğini analiz etmektir. Araştırmadan elde edilecek bulgular, kaynaştırma eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik uygulama ve politika geliştirme süreçlerine katkı sunacaktır. Özellikle öğretmen tutumlarının anlaşılması, hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin şekillendirilmesi ve öğretmen destek sistemlerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri hakkında güncel veri sunarak alanyazına katkı sağlaması da beklenmektedir.

Araştırmanın temel problemi “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri nasıldır?” şeklindedir. Alt problemler ise şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri okuttukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde anket çalışması kapsamında yapılan yöntem bilgisine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimlerini belirlemek amacıyla yürütülmüş nicel bir çalışmadır. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, evrende yer alan bireylerin belirli özellikler açısından betimlenmesini amaçlayan araştırma desenlerinden biridir. Genel tarama modeli, nicel araştırma yaklaşımları arasında yer almakta olup, geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu nesnel ve sistematik biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu araştırma deseni, ele alınan olgunun ya da olayın doğal ortamı içerisinde herhangi bir müdahale olmaksızın gözlemlenmesi ve betimlenmesi esasına dayanmaktadır. Genel tarama modelinde amaç, geniş katılımlı veri toplayarak araştırma konusu hakkında genellenebilir bulgulara ulaşmaktır. Bu bağlamda, bireylerin görüşleri, tutumları, davranışları ya da demografik özellikleri gibi çeşitli değişkenler araştırılır (Karasar, 2022).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesindeki bir ilde görev yapan öğretmenlerdir. Örneklemi ise bu evrenden kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 264 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Kolay örnekleme, araştırmacının ulaşabildiği, erişimi en kolay olan bireyleri örnekleme dahil ettiği, olasılığa dayanmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, örneklemin seçiminde rastgelelik ilkesi yerine, pratiklik ve ulaşılabilirlik esas alınır. Özellikle zaman, maliyet ve erişim kısıtlarının olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2024). Araştırmanın sahada uygulanabilirliğini kolaylaştırması açısından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem geniş ve çeşitli öğretmen profillerinden oluşması, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve genellenebilirliğini artırmaktadır.

Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1
Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular

	Frekans	%
Cinsiyet		
Erkek	98	37,1
Kadın	166	62,9
Meslekteki Kıdem		
1-10 yıl	56	21,2
11-20 yıl	84	31,8
20-30 yıl	80	30,3
31 yıl ve üzeri	44	16,7
Okuttuğu Sınıf		
1.sınıf	64	24,2
2.sınıf	82	31,1
3.sınıf	62	23,5
4.sınıf	56	21,2
Mezun Olduğu Okul		
Eğitim Fakültesi	205	77,7
Fen Edebiyat	2	,8
İki Yıllık Eğitim Yüksek Okulu	14	5,3
Lisans	6	2,3
Yüksek Lisans/Doktora	37	14,0
Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma		
Aldım	146	55,3
Almadım	118	44,7
Sınıfta Şu Anda Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı		
1 öğrenci	106	40,2
2 öğrenci	41	15,5
3 Öğrenci	9	3,4
Şu Anda Yok	108	40,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,9’unu kadınlar, %37,1’ini ise erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu 11-30 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. En fazla öğretmenin 2. sınıfı okuttuğu (%31,1), diğer sınıf düzeylerinin ise benzer oranlarda dağıldığı görülmektedir. Mezuniyet durumlarına bakıldığında, %77,7’si Eğitim Fakültesi mezunu olup, %14’ü yüksek lisans veya doktora derecesine sahiptir.

Katılımcıların %55,3’ü kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, %44,7’si böyle bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin önemli bir kısmının kaynaştırma uygulamaları konusunda mesleki destek aldığını göstermektedir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin oranı %59,1 olup, en yaygın olarak 1 öğrencinin bulunduğu (%40,2) görülmektedir. Öte yandan, %40,9 oranındaki öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin büyük kısmının kaynaştırma süreciyle doğrudan deneyime sahip olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında Duran Düşünür (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Eğilimleri Ölçeği (SÖKEL)” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,938 olarak tespit edilmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine katılma düzeylerini belirlemek için "Katılmıyorum=1, Pek Katılmıyorum=2, Orta Düzeyde Katılıyorum=3, Genel Olarak Katılıyorum=4, Katılıyorum=5" şeklinde seçenekler

oluşturulmuştur. Tek boyuttan oluşan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Eğilimleri Ölçeğinde (SÖKEL) 46 madde yer almaktadır. Ölçeğin puan hesaplamasında toplam puan soru sayısına (soru sayısı=46) bölünmektedir. Böylece 1-5 arasında ortalama puanlar elde edilerek yorumlar yapılmaktadır. Ölçeğin tercih edilme gerekçesi, hem öğretmen eğilimlerini çok boyutlu olarak ölçebilmesi hem de benzer çalışmalarda sıklıkla kullanılması nedeniyle geçerli ve güvenilir sonuçlar üretme potansiyeline sahip olmasıdır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 2

Ölçeğin Normallik Dağılımı ile İlgili Bulgular

	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov	p
SÖKEL	0,777	1,475	15,210	0,516

Tablo 2’de SÖKEL ölçeğine ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri yer almaktadır. Burada elde edilen anlamlılık değeri $p > 0,05$ olduğu için, veri setinin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Yani, SÖKEL ölçeğinden elde edilen veriler istatistiksel olarak normal dağılım göstermektedir. Normal dağılıma ilişkin değerlendirmede çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olması, verilerin normal dağıldığını göstermede genel olarak kabul edilen bir ölçüttür (Tabachnick & Fidell, 2013). Normal dağılım koşullarının sağlanması ile değişkenler arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde etik kurallara uyulmuştur. Araştırma ile ilgili olarak Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 03.09.2024 tarihinde 2024/08/22 sayılı etik onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri nasıldır?” problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Eğilimleri Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	ss
SÖKEL	264	1,00	5,00	3,1757	,65179

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimlerini ölçmek amacıyla uygulanan SÖKEL ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, ölçek puanlarının 1 ile 5 arasında değiştiği, ortalama puanın 3,18 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 0,65 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Eğilimlerinin İncelenmesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Erkek	98	3,21	0,48	0,776	0,438
Kadın	166	3,15	0,73		

Tablo 4’de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular yer almaktadır. Erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilim puan ortalaması ($\bar{x} = 3,21$), kadın öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x} = 3,15$) biraz daha yüksek olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = 0,776$; $p > .05$).

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5

Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Eğilimlerinin İncelenmesi

Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p
1-10 yıl	56	3,23	0,77	0,565	0,638
11-20 yıl	84	3,20	0,43		
20-30 yıl	80	3,10	0,64		
31 yıl ve üzeri	44	3,16	0,83		

Tablo 5’de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimlerinin hizmet süresine (kıdeme) göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan bulgular yer almaktadır. Verilere göre, 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 3,23$) en yüksek değere sahipken, bunu sırasıyla 11–20 yıl ($\bar{x} = 3,20$), 31 yıl ve üzeri ($\bar{x} = 3,16$) ve 20–30 yıl ($\bar{x} = 3,10$) hizmet süresine sahip öğretmenler takip etmektedir. Ancak gruplar arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F = 0,565$; $p > .05$).

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6

Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Eğilimlerinin İncelenmesi

Okutulan Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	F	p
1.sınıf	64	3,22	0,73	1,249	0,292
2.sınıf	82	3,09	0,61		
3.sınıf	62	3,28	0,71		
4.sınıf	56	3,12	0,51		

Tablo 6’da, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Verilere göre, en yüksek ortalama puana 3. sınıf öğretmenleri sahiptir ($\bar{x} = 3,28$), bunu sırasıyla 1. sınıf ($\bar{x} = 3,22$), 4. sınıf ($\bar{x} = 3,12$) ve 2. sınıf ($\bar{x} = 3,09$) öğretmenleri takip etmektedir. Ancak gruplar arasında gözlenen bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1,249$; $p > .05$).

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Eğilimlerinin İncelenmesi

Eğitim Durumu	Alma	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Aldı		146	3,17	0,68	0,213	0,805
Almadı		118	3,18	0,60		

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimlerinin, kaynaştırma eğitimi alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x} = 3,17$), eğitim almayan öğretmenlerin ortalama puanına ($\bar{x} = 3,18$) çok yakın olup, aradaki fark son derece düşüktür. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = 0,213$; $p > .05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri incelenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SÖKEL ölçeğinden elde edilen ortalama puan, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tamamen olumlu ya da tamamen olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarını, ancak olumluya daha yakın bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, standart sapma değerinin düşük olması, katılımcıların görüşlerinin büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Duran Düşünür (2018) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin büyük oranda “Genel Olarak Katılıyorum” ve “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına genel olarak olumlu yaklaştıklarını, ancak bu tutumun tam anlamıyla kararlı ve güçlü bir destekle şekillenmediğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Avramidis ve Norwich (2002) çalışmasında da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel bir olumlu bakış açısına sahip oldukları, ancak uygulama aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir. Araştırmacılar bu zorlukların öğretim materyallerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, özel eğitim konusunda bilgi eksiklikleri ve destek hizmetlerin sınırlılığı gibi faktörlerden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Doğaroğlu ve Dümenci (2015) çalışmasında ise, uyarlamalara yönelik yöneltilen sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda, özel eğitim merkezlerinde yürütülen uygulamalarla paralel bir yaklaşım benimsendiği ya da öğrencinin yetersizlik gösterdiği alana özel bir çalışmanın yapılamadığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, bireysel farklılıkları temel alan uyarlamaların sınırlı düzeyde gerçekleştiğini ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteklerin her zaman sağlanamadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri görülse de bu olumlu bakış açısının davranışlara yansıdığına dair doğrudan bir veri bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin genel tutumlarının olumlu olmasına karşın, önceki araştırmalar ışığında bu tutumların uygulamada tam olarak karşılık bulmadığı düşünülebilir. Nitekim alanyazında da öğretmen tutumlarının davranışa dönüşmesini etkileyen en önemli faktörlerden birinin bilgi düzeyi olduğu vurgulanmaktadır. Buysse, Gök ve Erbaş (2011); Martinez (2003); Özaydın ve Çolak (2011); Özen, Ergenekon, Ülke Kürkcüoğlu ve Genç (2013); Skinner ve Grant (2001) gibi araştırmalarda da benzer şekilde, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin sürecin etkililiğini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi donanımlarının artırılması, uygulamaların başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Yanardağ (2023) ve Schwab ve Alnahdi (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir tutum farkı saptanmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmen davranışlarının şekillenmesinde cinsiyetin tek başına belirleyici olmadığını; bunun yerine yapısal koşullar, eğitimsel destekler ve mesleki deneyim gibi faktörlerin daha etkili olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan, Demir ve Açar (2010) çalışmasında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla, kaynaştırma öğrencilerine ayrılan sürenin programlarda daha fazla olumsuz etkilendiğini ifade ettikleri belirtilmektedir. Bu bulgu, önceki sonuçlarla çelişkili görünse de söz konusu farkın ortaya çıkmasında araştırmaların yürütüldüğü tarihsel bağlam, örneklem profili ya da kullanılan veri toplama araçlarının farklılığı etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla, cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitimi üzerindeki etkisinin, bağlama özgü koşullarla şekillendiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Kıdem süresine ilişkin analizlerde ise, öğretmenlerin hizmet yılına göre kaynaştırma eğitimine yönelik eğilimlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguya karşın, Toy ve Duru (2016) tarafından yapılan çalışmada, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla kaynaştırma yeterliği algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer biçimde, Yanardağ (2023) çalışmasında da öğretmenlerin yaşları ve kıdem yılları arttıkça, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanlarında düşüş olduğu raporlanmaktadır. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem bilgi düzeyleri hem de öz yeterlik algılarının daha güncel eğitim anlayışlarıyla şekillenmiş olabileceğini göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizde de öğretmenlerin eğilim puanlarında farklılık olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Farklı sınıf düzeyini okutan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğilimleri benzer olarak tespit edilmiştir. Güldü (2010) tarafından elde edilen araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınıf düzeylerini değerlendirirken, mevcut fiziksel koşulların ve sınıftaki öğrenci sayısının kaynaştırma eğitimi açısından yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Öğretmenler, sınıfların fiziki altyapısının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte düzenlenmediğini ve mevcut öğrenci yoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarını zorlaştırdığını belirtmektedirler.

Kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre yapılan analizde ise eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Çuhadar (2006) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticileri ile öğretmenlerin özel eğitim, kaynaştırma uygulamaları ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmektedir. Bu bulgu, eğitimcilerin özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili temel kavramlara ve uygulamalara ilişkin bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Demir ve Açar'ın (2010) çalışmasında ise, meslekte 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, kıdemi daha az olan öğretmenlere kıyasla rehberlik hizmetlerini daha yeterli buldukları saptanmakta, bu durum deneyimin rehberlik hizmetlerinin algılanmasında etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Balo (2015) ise araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ve kaynaştırma sürecine dâhil olan diğer paydaşların, kaynaştırma eğitimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu konuda gerekli eğitimi almadıklarını ifade etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve uygulamalarda karşılaşılan sorunların temelinde bu eksikliğin yer aldığını göstermektedir. Sertkaya, Ar ve Çıkılı (2023) çalışmasında özel eğitim alanında ders, eğitim ya da kurs alma durumuna göre kaynaştırma Eğitimi Tutumunun farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu durum dikkat çekicidir; çünkü beklenen, kaynaştırma eğitimi almış bireylerin bu konuda daha olumlu tutumlara sahip olmalarıdır. Ancak verilen eğitimlerin içeriği, süresi ve uygulamaya dönük katkısının sınırlı olması, bu eğitimin tutumları dönüştürmede yeterince etkili olamadığını düşündürmektedir. Çitil (2013) tarafından ortaya konan bulgulara göre,

öğretmenlerin özel eğitimin tarihsel gelişimi, günümüzdeki durumu ve bu alanda yapılan yasal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin, özel eğitimin geçirdiği evreleri ve mevzuat değişikliklerini anlayabilmeleri, süreci daha etkili yönetmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, özel eğitim uygulamalarının amacına ulaşabilmesi, sürece gönüllü olarak katılan ve görevini bilinçli bir şekilde yerine getiren öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Eğitimde başarıyı belirleyen en önemli unsurlardan biri, öğretmenin bilgi düzeyi ve sürece yönelik istekliliği olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin özel eğitime ilişkin yasal, teorik ve uygulamaya dönük bilgilerle donatılmaları, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Elde edilen sonuçlar kapsamında öneriler şu şekildedir:

1. Eğitim fakültelerinde özel eğitimle ilgili derslerin sayısı ve kalitesi artırılabilir.
2. Hizmet içi eğitimler, teori yerine uygulamaya dayalı, etkileşimli ve vaka temelli olmalıdır.
3. Öğretmenlere, özel eğitim uzmanları tarafından sahada destek verilebilir.
4. Okullarda özel eğitim danışmanlığı sistemleri kurulmalı ve öğretmenlere destek sağlanmalıdır.
5. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin bilgi, tutum ve uygulamaya etkisi ölçülerek eğitim içerikleri iyileştirilebilir.

Araştırma Etiği

Kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 03.09.2024

Belge sayı numarası: 2024/08/22

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit şekilde katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akcan, E. ve İlgar, L. (2016). Kaynaştırma Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 13(2), 27-40.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (XIV.Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı), 74-90.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G. ve Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, 19-21 Haziran 2013, Akşehir, 19-21.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Batmaz, G. ve Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38.
- Batu, S., Kırcaali İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Buyse, V., Skinner, D. and Grant, S. (2001). Toward a definition of quality of inclusion: perspectives parents and practitioners. *Journal of Early Intervention*, 24(2), 146- 161.
- Büyükalın, S. ve Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 679-697.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Cretu, D. M. and Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability*, 12(12), 4923.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Doğaroğlu, T. ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2), 460-473.
- Doğaroğlu, T. ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M. and Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238.

- Gök, G. ve Erba, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemler*. Yüksek Yisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya,
- Güldü, B. (2010). *Sivas ili örneğinde kaynaştırma eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- 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.
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurt, A. D. ve Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of A graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Resmî Gazete. 30471: 7 Temmuz 2018.
- Özaydın, L., Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi (KUEİBD)*, 1(1), 189-226.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke Kürkçüoğlu, B. ve Genç, D. (2013). Özel eğitim öğretmenlerinin etkinlik temelli öğretime ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 262 – 274.

- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73.
- Saloviita, T. (2022). Teachers' changing attitudes and preferences around inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841-1858.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 13-28.
- Schwab, S. and Alnahdi, G. H. (2024). Does the same teacher's attitude fit all students? Uncovering student-specific variance of teachers' attitudes towards all of their students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), 3502-3517.
- Sertkaya, M. F., Ar, Ö. F. ve Çıkılı, Y. (2023). Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1883-1905.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Sülün, K. ve Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-24.
- Şahin, Z. G. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 138-160.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Uzoğlu, M. ve Denizli, H. (2017). Fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1271-1283.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yanardağ, R., Konal, İ. ve Baş, Ç. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(1), 42-51.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 19-40.

Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.

Extended Abstract

Introduction

Children who exhibit behaviors that differ from their peers within the educational process require specialized educational support. Ensuring that these children receive an appropriate education is essential for protecting their right to education and facilitating their integration into society. The Turkish Ministry of National Education (MoNE) defines children with special needs as “individuals in need of special education” in its Special Education Services Regulation and emphasizes the necessity of supporting these individuals throughout their educational journey (MoNE, 2006). The development of both social and academic skills, the ability to lead independent lives, and the right to fully benefit from education for students with special needs are considered constitutional rights. The inclusion of these students in the same educational settings as their typically developing peers has been shown to yield more effective outcomes in terms of social integration and cohesion (Johnson and Christensen, 2008; Gök, 2013). Accordingly, inclusive education practices have gained increasing significance and have become an integral part of educational policies (Gök and Dilek, 2011; Uzoğlu and Denizli, 2017).

Inclusive education aims to provide students with special needs the opportunity to learn in the same physical and social environment as their typically developing peers, thereby supporting both their academic and social development while also easing their integration into daily life. This approach not only promotes knowledge acquisition but also enhances social interaction, self-expression skills, and community integration. In this context, inclusive education contributes to the realization of equal access to education and fosters the development of an inclusive learning environment for all students. It also supports the social, emotional, and behavioral development of individuals, facilitating their participation in society. The successful implementation of inclusive education is closely tied to classroom teachers' attitudes and dispositions toward the process (Yaylacı and Aksoy, 2016; Yener and Dayı, 2021).

Method

This study is a quantitative research aimed at determining classroom teachers' tendencies toward inclusive education. A general survey model was used in the research. The study sample consisted of 264 volunteer classroom teachers selected through convenience sampling from a province in the Central Anatolia Region of Turkey during the 2024–2025 academic year. Convenience sampling is a non-probability sampling method in which the researcher selects individuals who are easiest to reach. This method prioritizes practicality and accessibility over randomness and is particularly useful when time, cost, or access limitations are present (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2024). Data were collected using the “Classroom Teachers’ Tendency Toward Inclusive Education Scale (CTTIES)” developed by Duran Düşünür (2018). The scale has a Cronbach’s alpha reliability coefficient of 0.938 and is structured using a 5-point Likert scale.

Findings

The results indicated that classroom teachers' tendencies toward inclusive education were at a moderate level. The mean score for male teachers ($\bar{x} = 3.21$) was slightly higher than that for female teachers ($\bar{x} = 3.15$), but the difference was not statistically significant ($t = 0.776$; $p > .05$). Additionally, no significant differences were found based on teaching seniority or whether the teachers had received inclusive education training.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

The study found that classroom teachers held moderately positive attitudes toward inclusive education. This finding is consistent with existing literature. For instance, Doğaroğlu and Dümenci (2015) found that when asked about educational adaptations, participants either aligned their responses with practices found in special education centers or indicated that they could not provide individualized support. Similarly, Duran Düşünür (2018) concluded that most teachers displayed positive attitudes toward inclusion. Avramidis and Norwich (2002) also found that teachers generally held a favorable view of inclusive education.

Gender-based analysis revealed no statistically significant differences in attitudes toward inclusive education between male and female teachers. Yanardağ (2023) also reported similar findings, as did Schwab and Alnahdi (2024), indicating that gender may not be a determining factor, and that structural or educational variables may play a more significant role in shaping teacher attitudes and behaviors.

With respect to seniority, no significant differences were found between groups with varying years of teaching experience. However, Yanardağ (2023) found a negative correlation between years of experience and positive attitudes toward inclusion, suggesting that more experienced teachers may become less supportive of inclusion over time.

No significant differences were observed in attitudes based on the grade level taught. This aligns with Güldü (2010), who reported that teachers believed existing classroom conditions and student numbers were inadequate for effective inclusion.

Lastly, whether teachers had received prior training in inclusive education did not significantly affect their attitudes. Çuhadar (2006) found that both school administrators and teachers lacked sufficient knowledge of special education, inclusive practices, and Individualized Education Programs (IEPs). Similarly, Demir and Açar (2010) reported that teachers with over 21 years of experience perceived guidance services as more adequate, suggesting that experience may influence perceptions of institutional support.

Based on the findings, the following recommendations are proposed:

- The number and quality of special education courses in teacher education programs should be increased.
- In-service training should be practical, interactive, and case-based rather than solely theoretical.
- Field support should be provided to teachers by special education specialists.
- Schools should establish special education consultancy systems to provide immediate support to teachers.
- School administrators should adopt positive attitudes and provide administrative and psychological support to teachers.
- The impact of in-service training programs on teachers' knowledge, attitudes, and practices should be evaluated and improved accordingly.