

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM VE YETERLİLİK ALGILARI İLE BU
ALANDAKİ BİLGİ YETERLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA BETÜL BAL

DANIŞMAN

PROF. DR. ŞENOL BEŞOLUK

TEMMUZ 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM VE YETERLİLİK ALGILARI İLE BU
ALANDAKİ BİLGİ YETERLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA BETÜL BAL

DANIŞMAN

PROF. DR. ŞENOL BEŞOLUK

TEMMUZ 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ederek sunduğumu, yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı ve tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Fatma Betül BAL

ÖN SÖZ

Çalışmamın başlangıcından itibaren beni destekleyen, bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK’a teşekkür ederim.

Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, Dr. Uğur YASSIBAŞ’ a, Dr. Eda DEMİRHAN’a, teşekkür ederim. “*Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği*”ni kullanmama izin veren Prof. Dr. Âdem BAYAR’a ve “*Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği*” ni kullanma iznini veren Mehmet Ali KANDEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmama destek veren Muhammed Doğukan BALÇIN ve Fatma DEMİRTAŞ’a teşekkür ederim.

Bu zamana kadar hep yanımda olan ve beni hep destekleyen, verdikleri güvenle ilerlememe yardımcı olan başta Ahmet KURŞUN ve Güner KURŞUN olmak üzere tüm aileme şükran borçluyum. Hayatımın her alanında bana olan güveniyle yaşamımı kolaylaştıran sevgisiyle güvenimi artıran sevgili eşim Hüseyin BAL’a ve çalışma sürecinde ondan aldığım zamanı sabırla bekleyen oğlum Oğuz Kaan BAL’a sonsuz teşekkür ederim.

Fatma Betül BAL

ÖZET

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM VE YETERLİLİK ALGILARI İLE BU ALANDAKİ BİLGİ YETERLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Fatma Betül BAL, Yüksek Lisans Tezi

Fen Bilgisi Eğitimi, Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Araştırmanın ana amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerini karşılaştırarak bu alandaki eksikleri tespit etmek ve giderilmesine destek olmaktır.

Araştırma Türkiye geneli Fen Bilimleri öğretmenlerini kapsamakta olup, araştırmaya farklı illerden 400 öğretmen katılmıştır. Bu kapsamda araştırma için seçilen ölçekler, başarı testi ve yarı yapılandırılmış form çevrimiçi olarak sisteme yüklenmiş ve uygulanmıştır. Katılımcı sayısını artırmak ve her ile ulaşabilmek için sosyal medya ve Telegram gibi uygulamalar üzerinden açılan Fen bilimleri öğretmenleri zümre gruplarından faydalanılmıştır. Ülke geneli bir kitleyi hedef aldığı için geniş kapsamlı olmakla birlikte öğretmenlerin katılım gösterdikleri iller arasında orantı sağlanacağı varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler tamamen rastgele seçilmiştir. Kişilerin soruları farklı hızlarda okuyacağı düşünüldüğünde zaman sınırlaması koyulamayacağı için kişilerin başarı testindeki soruların cevaplarını araştırmadan yapacağı kabul edilmiştir.

Araştırmada veri elde etmek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği, yeterlilik algılarını ölçmeye yönelik ölçek olarak Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği ve bir adet başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Kaynaştırma Yoluyla eğitim Uygulamaları kitapçığından yararlanılarak hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi için uzman görüşleri alınarak bunlara göre değiştirilmiş ve son hali verilmiştir. Ayrıca testlerin ön bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bilgilendirme kısmı koyulmuştur. Bu kısımda öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, özel eğitime yönelik eğitim alma durumu ve özel eğitime ihtiyaç duyan biriyle çalışma deneyiminin olup olmaması durumu özellikleri istenmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için yarı yapılandırılmış form kullanılmış ve öğretmenlerin

görüşlerini belirlemek için 3 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Verilerin analizinde ölçümlerin evrendeki dağılımları normal olduğu ve örneklerin ait olduğu evrenlerin varyanslarının eşit olduğu kabul edilerek parametrik istatistikten yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, SPSS 27 yazılımı kullanılarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ölçeklerin güvenilirlik düzeyi Cronbach Alfa katsayılarıyla değerlendirilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişki düzeyi ve yönü, Pearson Korelasyon yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca, ölçeklerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Çalışmanın nitel kısmında çalışma kapsamında kullanılmış olan yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizi içerik analizi türlerinden kategori analizi kullanılmıştır. Verilen cevapların formu korunarak betimsel bir yaklaşımla veriler kategorilere ayrılmış ve birleştirilmiştir.

Çalışmanın nicel kısmında elde edilen verilere göre; öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları, bilgi yeterlilikleri ve yeterlilik algıları arasında düşük düzey pozitif korelasyon saptanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile yeterlilik algıları arasında orta düzey pozitif korelasyon bulunmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları cinsiyete ve çalıştığı görev yerinin türüne göre karşılaştırıldığında anlamlı fark tespit edilirken özel eğitime yönelik eğitim alma durumuna, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimine, kıdem yılına bağlı olarak karşılaştırıldığında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yeterlilik algıları cinsiyete, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimine ve özel eğitime yönelik eğitim alma durumuna göre karşılaştırıldığında anlamlı fark tespit edilirken, kıdem yılına ve çalıştığı görev yerinin türüne bağlı olarak karşılaştırıldığında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bilgi yeterlilikleri cinsiyete, kıdem yılına, çalıştığı görev yerinin türüne, özel eğitime yönelik eğitim alma durumuna, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimine göre karşılaştırıldığında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Çalışmanın nitel kısmında elde edilen verilere göre; öğretmenlerin öğrencilere katkı sağladıklarına dair düşünceleri aile, kurumlar arası iş birliği yapmak, başarı değil süreç odaklı olmak, anlayışlı ve sabırlı olmak, öğrencileri daha fazla teşvik etmek ve desteklemek, olumlu tutuma sahip olmak, öğrencilerin özelliklerini daha iyi bilmek, öğrencilere yönelik plan oluşturmak, öğretmenlerin eğitim alarak kendini geliştirmesi temaları şeklinde ifade edilmiştir. En sık dile getirilen düşünce öğrencileri daha fazla teşvik etmek ve desteklemek

teması olmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında değişmesi gereken düzenlemeye dair düşünceleri ise; tanılama işleminin daha doğru şekilde yapılması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, okulun ve sınıfın fiziksel yapısı, hazır BEP kullanılması, veli desteği, normal öğrencilerin davranışlarına yönelik kurallar, öğretim şekli ile ilgili sorunlar, destek eğitimin artırılması, materyal desteği, öğretmen eğitimleri, uygun personelin yetersizliği, yönetmeliğin daha açık olması, bu öğrencilerin meslek liselerine gönderilmemesi temaları şeklinde ifade edilmiştir. Burada değiştirilmesi istenen düzenlemelerden okulun ve sınıfın fiziksel yapısı en çok ifade edilen düşüncedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını daha verimli hale getirmek için yapılması gerekenlere dair düşünceleri; öğretmenlerin hazır plan kullanmasının engellenmesi, öğretmenlerin daha fazla teşvik edilmesi, destek ve uygun personelinin sayısının artırılması, bu çocukların belli okul ve gönüllü öğretmenlere yönlendirilmesi, paydaşlar arasındaki iş birliğini artırmak, öğrencilere yeterli zamanın ayrılabilmesi için düzenleme, sınıfların ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, sınıfların mevcudunun ve fiziki yapısının iyileştirilmesi, öğrencilerin kabul edilmesinin sağlanması, öğretmenlere BEP hazırlama için özel destek sağlanması, ailenin ve öğretmenlerin desteklenmesi, öğretmenlerin özel eğitim dersi alması, bu öğrencilere özel materyal desteği sağlanması temaları şeklinde ifade edilmiştir. Verimlilik için en çok destek ve uygun personelinin sayısının artırılması düşüncesi önerilmiştir. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde literatürde benzer sonuçlar elde edilen birçok çalışma olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Özel gereksinimli öğrenci, Fen Bilimleri öğretmenleri, Tutum.

ABSTRACT

THE COMPARISON OF SCIENCE TEACHERS' ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF COMPETENCE TOWARDS STUDENTS IN NEED OF SPECIAL EDUCATION AND THEIR KNOWLEDGE COMPETENCIES IN THIS FIELD AND THEIR OPINIONS

Fatma Betül BAL, Master of Thesis

Science Education Department, Professor Dr. Şenol BEŞOLUK

Sakarya University, 2024.

The main purpose of the research is to identify and support the elimination of deficiencies in this field by comparing the attitudes and competence perceptions of science teachers towards students in need of special education and their knowledge competence in this field.

The research covers science teachers throughout Turkey, and 400 teachers from different provinces participated in the research. In this context, the scales selected for the research, achievement test and semi-unstructured form were uploaded to the system online and applied. In order to increase the number of participants and reach every province, science teacher group groups opened through social media and applications such as Telegram were used. Although it is comprehensive as it targets a country-wide audience, it is assumed that there will be a proportionality among the provinces in which teachers participate. The teachers participating in the research were selected completely randomly. Considering that people will read the questions at different speeds, it is accepted that people will answer the questions in the achievement test without researching, since no time limit can be set.

In order to obtain data in the research, the Attitude Scale Towards Integrated Students, whose validity and reliability studies were conducted, was used as a scale to measure competence perceptions, as well as Teacher Competence in Inclusive Practices and an achievement test. The achievement test prepared by the researcher using the Special Education Regulation of the Ministry of National Education and the Integrated Education Practices booklet published by the General Directorate of Special Education and Guidance Services of the Ministry of National Education was used. For the achievement test, expert opinions were received and modified accordingly and the final version was given. In addition, an information section was included in the front part of the tests to determine the demographic characteristics of the teachers. In this section, teachers were asked for their gender, years of seniority, special education training, and whether they had experience working with someone in need of

special education. A structured form was used for the qualitative part of the research and 3 open-ended questions were asked to determine the teachers' opinions. In the analysis of the data, parametric statistics were used, assuming that the distribution of the measurements in the universe was normal and the variances of the universes to which the samples belonged were equal.

In this study, statistical analyses were conducted using SPSS 27 software. First, the reliability level of the scales was evaluated using Cronbach's Alpha coefficients. The level and direction of the relationship between the scales were analyzed using Pearson Correlation method. In addition, Independent Groups t-test and ANOVA tests were applied to understand whether the scales differed according to demographic variables. In the qualitative part of the study, category analysis, one of the types of content analysis, was used to analyze the data obtained as a result of the application of the structured interview forms used in the study. The data were categorized and combined with a descriptive approach by preserving the form of the answers given.

According to the data obtained in the quantitative part of the study, a low level positive correlation was found between teachers' attitudes towards inclusion practices, knowledge competencies and perceptions of competence. There is a moderate positive correlation between teachers' attitudes towards mainstreaming students and their perceptions of efficacy. While a significant difference was found when teachers' attitudes towards mainstreaming education were compared according to gender and the type of workplace, no significant difference was found when compared according to the status of receiving special education training, experience of working with mainstreaming students, and years of seniority. While a significant difference was found when teachers' perceptions of competence in inclusive education were compared according to gender, experience of working with inclusive students and the status of receiving special education training, no significant difference was found when compared according to years of experience and type of workplace. No significant difference was detected when teachers' knowledge competencies for inclusion education were compared according to gender, seniority, type of workplace, training in special education, and experience of working with inclusion students.

According to the data obtained in the qualitative part of the study, teachers' thoughts that they contribute to students were expressed in the themes of family, cooperation between institutions, being process-oriented rather than achievement-oriented, being understanding and patient, encouraging and supporting students more, having a positive attitude, knowing

the characteristics of students better, creating a plan for students, and teachers improving themselves through training. The most frequently expressed idea is the theme of encouraging and supporting students more. Teachers' ideas about the regulations that need to be changed in mainstreaming practices were expressed in the following themes: more accurate identification, overcrowded classrooms, physical structure of the school and classroom, using ready-made IEPs, parental support, rules for the behavior of normal students, problems related to teaching style, increasing support education, material support, teacher training, insufficiency of appropriate personnel, clearer regulations, not sending these students to vocational high schools. Among the regulations to be changed, the physical structure of the school and classroom is the most frequently expressed idea.

Teachers' thoughts on what needs to be done to make special education more efficient; Preventing teachers from using ready-made plans, encouraging teachers more, increasing the number of support and appropriate personnel, directing these children to certain schools and volunteer teachers, increasing cooperation between stakeholders, arranging for sufficient time to be allocated to students, organizing classes and teaching activities, improving class size and physical structure, ensuring acceptance of students, providing special support to teachers for IEP preparation, supporting families and teachers, providing special education courses for teachers, providing special material support for these students. The idea of increasing the number of support and appropriate personnel was suggested most frequently for efficiency. When the results of the study were evaluated, it was seen that there are many studies with similar results in the literature.

Keywords: Integration/mainstreaming, Exceptional students, Science teachers, Attitude.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
Kısaltmalar.....	xv
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem durumu	1
1.2.Araştırmanın amacı ve önemi.....	5
1.3.Problem cümlesi	6
1.4. Alt problemler.....	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Özel eğitim	9
2.1.1. Özel eğitimin tarihçesi.....	10
2.1.2. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin sınıflandırılması	11
2.1.3. Özel eğitimin temel ilke ve amaçları	12
2.1.4. Özel eğitimde değerlendirme.....	13
2.1.5. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi.....	15
2.2. Kaynaştırma eğitimi	16
2.2.1. Kaynaştırmanın amacı	17
2.2.2. Kaynaştırmanın ilkeleri	18
2.2.3. Kaynaştırma eğitiminin çeşitleri.....	18

2.2.4. Sınıflandırma	19
2.2.4.1.Eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamaları	22
2.2.5. Kaynaştırma uygulamalarının gelişimi.....	23
2.2.5.1. Dünyada kaynaştırma uygulamaları	23
2.2.5.2. Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları	27
2.2.6. Türkiye’deki kaynaştırmayla ilgili yasal düzenlemeler.....	29
2.2.6.1.1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	29
2.2.6.2. 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu	30
2.2.6.3.573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.....	31
2.2.6.4.5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun (EHK).....	31
2.2.6.5. 2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.....	32
2.2.7. Kaynaştırma eğitiminde hak ve sorumluluklar.....	33
2.2.7.1. Kaynaştırma eğitiminde çocukların hak ve sorumlulukları.....	33
2.2.7.2. Kaynaştırma eğitiminde anne-babaların hak ve sorumlulukları.....	35
2.2.7.3. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin hak ve sorumlulukları	36
2.2.8. Kaynaştırma eğitimini etkileyen faktörler	39
2.2.8.1. Fiziksel ortam	39
2.2.8.2. Aile	40
2.2.8.3. Öğrenciler	42
2.2.8.4. Okul yönetimi.....	43
2.2.8.5. BEP	44
2.2.8.6. Öğretmen	45
2.2.9. Kaynaştırma Eğitiminde BEP Hazırlamanın Önemi	45
2.2.9.1. BEP’in yararları.....	46
2.2.9.2. BEP’in hazırlanması	47
2.2.9.3.BEP hazırlayacak ekip.....	48

2.2.9.4. Eğitsel performans düzeyi	48
2.2.9.5. Amaçların belirlenmesi.....	49
2.2.9.6. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP)	50
2.2.9.7. Destek eğitim hizmetleri.....	50
2.2.9.8. Öğretim materyalleri ve öğretim yöntemleri	51
2.2.9.9. BEP' in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ve ailenin bilgilendirilmesi	52
2.2.10. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Önemi	53
2.2.10.1. Mesleki yeterlilik.....	54
2.2.10.2. Tutum.....	57
2.2.10.3. Öz yeterlilik inancı	59
2.2.11. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar	62
2.2.12. Fen eğitimi ve kaynaştırma.....	64
2.2.12.1. Fen eğitimi.....	64
2.2.12.2. Fen eğitiminin amaçları	65
2.2.12.3. Fen eğitiminde kaynaştırma uygulamaları	66
2.13. Literatür inceleme.....	67
2.13.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	67
2.13.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	73
2.13.3. Literatür incelemelerinin sonucu	79
YÖNTEM	81
3.1. Çalışmanın yöntemi.....	81
3.2.Çalışmanın evreni ve örnekleme	82
3.3.Veritoplama araçları ve veritoplama süreçleri	83
3.3.1.Veritoplama araçları.....	83
3.3.1.1. Kişisel bilgi formu	83
3.3.1.2. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ölçeği	83

3.3.1.3. Başarı testi	84
3.3.1.4. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği.....	84
3.3.1.5. Yapılandırılmış form.....	84
3.3.2. Veri toplama süreçleri.....	85
3.4. Verilerin analizi.....	85
3.4.1. Nicel kısımda kullanılan verilerin analizi.....	85
3.4.2. Nitel kısımda kullanılan verilerin analizi	86
BULGULAR	88
4.1.Örnekleme / çalışma grubuna ilişkin bulgular.....	88
4.2.Nicel verilere ait bulgular	89
4.2.1.Problem cümlesine ilişkin bulgular	89
4.2.2.Alt problemlere ilişkin bulgular	90
4.3. Nitel verilere ait bulgular.....	97
4.3.1.Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına katkıları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi	97
4.3.2. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi	99
4.3.3. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının verimliliği için yapılması gerekenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi	101
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	104
5.1. Sonuç ve tartışma	104
5.2. Öneriler.....	119
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	119
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	120
KAYNAKÇA	121
EKLER	164
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	164
EK 2: Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni	166

EK 3: Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Kullanım İzni.....	167
EK 4: Başarı Testi.....	168
EK 5: Yapılandırılmış Form (Açık Uçlu Sorular)	176
EK 6: Etik Kurul Kararı.....	177

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen mesleki yeterlilikleri	55
Tablo 2. Bilgi yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğine ait betimsel istatistiklerin ve basıklık, çarpıklık, cronbach alpha katsayılarının değerlendirilmesi	86
Tablo 3. Katılımcıların demografik özellikleri	88
Tablo 4. Bilgi yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği arasındaki ilişki	89
Tablo 5. Cinsiyete göre bilgi yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği puanlarının karşılaştırılması ..	91
Tablo 6. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alma durumuna göre bilgi yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği puanlarının karşılaştırılması	92
Tablo 8. Kıdem yılına göre bilgi yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği puanlarının karşılaştırılması	95
Tablo 9. Çalışılan okul bölgesine göre bilgi yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği puanlarının karşılaştırılması	96
Tablo 10. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine katkıları hakkındaki görüşleri	98
Tablo 11. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadığı sorunlara yönelik görüşleri	100
Tablo 12. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentileri	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: eşzamanlı üçgenleme tasarımı akış şeması 81

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BÖP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümü, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmada kullanılan tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem durumu

İnsanlar topluluk halinde yaşarlar ve bu topluluğun düzeninin devamı için eğitim gereklidir. Eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Eğitim genel anlamda kişilerin topluma özgü inanç, genellemeler ve yaşama şekillerini edinmesinde etkili olan süreçler olarak ele alınmıştır (Arslan, 2009). Farklı bir bakış açısında eğitim, önceden belirlenmiş niteliklere bağlı olarak insan davranışında ilerleme ve yeniliğe yarayan programlı etkiler bütünüdür. Felsefi görüşlere göre bakıldığında realizmde eğitimin amacı kültürel mirası aktarmak olarak ele alınırken, natüralizmde bireyin kendi doğal akışında yetişmesi ve pragmatizmde bireyi yaşamı yoluyla yeniden yapılandırma olarak değerlendirilir (Sönmez, 2011).

Ertürk (1975) eğitimi; *“bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”* şeklinde ifade etmiştir. Yine benzer bir ifadeyle Demirel’in (2020) yaptığı tanıma göre eğitim; genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanır. Davranış değiştirme süreci bireyin hayatında kendi yaşantısı yoluyla raslantısal olabileceği gibi okul gibi resmi alanlarda kasıtlı olarak da yapılabilir. Okullarda bu değişimi sağlamak için öğretim kavramı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitimin içinde yer alan öğretim yine Demirel’in (2020) tanımına göre bir dersin planında belirtilen temellere göre süreç için gerekli hazırlıkların yapılması ve sürecin verimliliği ile etkinliği için gerekli hizmetlerin bütünü olarak ele alınır. Eğitim ve öğretim her bireyin hakkıdır. Bu hak, uluslararası yasal çerçevede en genel anlamıyla 10 Aralık 1948 tarihli kararla duyurulan Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde ele alınmıştır. Beyannamenin 26. maddesine göre eğitim ilk ve temel aşamada ücretsiz olmak koşuluyla, ilköğretimde zorunlu ve diğer kademelerde becerilerine göre eşitlik ilkesine bağlı olarak herkesin hakkıdır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948).

Ulusal çerçevede bu hak ile ilgili yasalara bakıldığında 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, 4. maddesinde her Türk vatandaşının temel eğitim alma hakkı olduğu ifadesi ve 7. maddesinde yer alan eğitimde imkân eşitliği olması gerektiği ifadesi en geniş anlamda bu hakkı tanımlar. Ayrıca aynı yasanın 8. maddesinde korunmaya muhtaç çocuklar ve özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği söylenmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), 1973). Buna bakılarak özel eğitim gerektiren çocuklar için farklı çalışmalar yapılması ve onların eğitime katılması yasa ile güvence altına alınmıştır.

Anayasanın 12. maddesine göre bu haklar vazgeçilemez ve başkasına devredilemez. Bu durumda kişilerin eğitim hakkını başkasına verme ya da ben bu hakkı kullanmak istemiyorum deme durumu söz konusu değildir (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Aynı şekilde bireylerin doğuştan getirdiği ya da sonradan olan birtakım engellerinden dolayı bu haklarından mahrum edilmesi mümkün olmadığı gibi insanların eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinden yararlanması her bireye aynı şekilde eğitim verilmesi olarak algılanmamalıdır. Eğitimde her öğrenci için bireysel farklılıklar söz konusudur. Eğitimde bireyler arasında gelişimsel olarak bilişsel, fiziksel, kişilik veya toplumsal farklar olabilir. Bu gelişimsel alanlardaki herhangi birine bağlı yetersizlik durumu veya düzeyi bireyin özel eğitime gereksinimi olan birey olarak değerlendirilmesine neden olabilir. Eğitimde farklılıkları dikkate alırken özel eğitim gereksinimi olan bireyleri ayrı bir grupta değerlendirmek gerekmektedir. Bu bireyler genel anlamda dezavantajlı olarak düşünülse de avantajlı konumda olanlar da bulunmaktadır. Normalin üstünde gelişim gösteren bireyler de bu grupta ele alınır (Oral, 2019).

Özel eğitime yapılan birçok tanım olmakla birlikte tanımların ortak vurgusu uzmanlar tarafından uygulanacak olan, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere göre, özel planlanmış eğitim şeklinde yorumlanabilir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylere yapılan tanımlara bakıldığında; ortak özellik olarak yetersizlik halleri, farklı neden ve durumlardan ortaya çıkmış eğitim ihtiyaçları birbirinden farklı olan bireyleri kapsadığı görülmektedir (Çakıroğlu, 2019). Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) göre özel eğitime gereksinimi olan bireyler zihinsel yetersizlik, üstün yetenek, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm, ortopedik yetersizlik, kas ve sinir sistemi yetersizliklerine bağlı yetersizlik süregelen hastalık, duygusal ve davranış bozukluğu, birden fazla yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma güçlüğü olarak sınıflandırılmıştır (ÖEHY, 2018). Bu tezde, öğrencilerin bilişsel farklılıkları dikkate alınmış

ve bilişsel olarak zekâ geriliği yaşayan özel eğitime gereksinim duyan bireylere yer verilmiştir.

Öğrencilerin yetersizlik çeşitlerinin fazla olmasından dolayı bu bireylere özel eğitim kapsamında ihtiyaçlarına uygun eğitim verilmesi gerekmektedir. Ancak bu eğitim verilirken özel eğitime gereksinim duyan bireyler diğerlerinden ayrıştırılmamalı aksine onlarla kaynaşması sağlanmalıdır. Bu amaçla Türk eğitim sisteminde kaynaştırma eğitimi verilmektedir. Daha çok felsefi bir akım şeklinde ele alınan kaynaştırma, güçlü ve zayıf yönleri olan öğrencilerin farklılıklarını bir araya getirmek ve birleştirmek olarak ele alınabilir. Kaynaştırma eğitimi denildiğinde bu birleştirme en az sınırlama ile okul ortamında yapılması anlamını taşır. Uygulamada yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimi olarak uygulanan bu süreç eğitim kademelerinin tamamında mevcuttur. Kaynaştırma, özellikle bu tezin çalışma alanında olan hafif düzeyde zihinsel engel taşıyan bireylerin akademik becerilerinin artırılmasında ve okula olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi öğretmen ve bu eğitime ihtiyaç duymayan bireylerde sosyal davranışları üzerinde olumlu etkiler göstermektedir (Diken ve Batu, 2020).

Eğitim Reformu Girişimi 2022 verilerine bakıldığında 2021-2022 eğitim-öğretim yılının istatistikleri, örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısının bir önceki seneye göre 46 bin 870 artarak 472 bin 686'ya çıktığı görülmektedir. Özel eğitim hizmet türlerine göre dağılıma bakıldığında 2021-22 eğitim-öğretim yılında bu öğrencilerin %75,6'sının kaynaştırma yoluyla eğitim aldıkları görülür. Örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerden kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin en çok ortaokulda olduğu ve sayılarının 154.617 olduğu görülmektedir. (Gencer, 2022) Sayısal çoğunluğun bu kademedede olması kaynaştırma eğitimde verimliliğinin en çok bu kademedede artırılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu durumda ortaokul müfredatı ve öğretmenlerinin etkinliği de önem kazanmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarından yararlanan birey sayısının artması önemli bir etkenken uygulamada sayının fazla olması sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunların başında öğretim materyal eksiklikleri, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamalarının yetersizliği ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının eksikliği sayılabilir. Kaynaştırma uygulamalarının verimliliği için sınıf mevcutları, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sınıflara dağılımı, BEP uygulanması gibi konularda mevzuat ve uygulama arasında önemli farklar bulunmaktadır (Akçamete, Bayraklı, Büyükkarakaya ve Sardohan

Yıldırım, 2012). Bu farkları azaltması gereken ve uygulamanın verimini artıracak olan kişiler ise orta okullarda okul idaresi ve branş öğretmenleridir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin kendini gözlemesi, kendilerini geliştirmesi, öğrencileri gözlemeleri, aile ile iş birliği yapmaları ve program-yönetim iş birliğine katkı sağlamaları gerekmektedir (Oral, 2019). Öğretmenlerin bu özelliklerin yanında bu alandaki yeterlilik algıları ve yeterlilikleri kaynaştırma eğitiminin işleyişi için oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere karşı tutumları da öğrencilere yaklaşımlarını etkilemektedir. Bu amaçla alinyazında öğretmenlere yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik tutumları yeterlilik algıları, bilgi düzeyleri, kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri, özel eğitim dersi almanın etkinliği ve BEP uygulamalarına yönelik görüşleri hakkında çalışmalar mevcuttur. Hammond ve Ingals (2003), Amerika'nın üç kırsal bölgesinde çalışan ilköğretim öğretmenleri ile kaynaştırma eğitime yönelik yaşanan sorunlarla ilgili önerilerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışma verilerine göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı; kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi, tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmesi, öğrencilerin okul etkinliklerine katılması ve ailelerin okul atmosferine dahil olması gerektiği yönünde olduğunu ifade etmişlerdir. Karakış (2023), ortaokul öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik düzeyleri ile BEP hazırlama ve uygulama süreçlerini incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri sonucunda; kaynaştırma eğitim yeterliliği açısından en yüksek olan branşın Görsel Sanatlar olduğu, öğretmen yeterliklerinin incelenen demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine bakıldığında ise; öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate aldıkları, tanılarına baktıkları ve bunların yanında yaptıkları gözlemlerden, diğer alan öğretmenleri ve aile iş birliğinden yararlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, internet ortamından hazırlanmış programları aldıklarını ya da mevcut eğitim programındaki kazanımları azaltarak BEP hazırladıklarını belirtmiş çok az öğretmen de öğrencinin bulunduğu sınıftan bir alt sınıfın programını kullandıklarını söylediklerini belirtmiştir.

Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik tutumları, yeterlilik algıları, bilgi düzeyleri, kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri, özel

eğitim dersi almanın etkisi ve BEP uygulamalarına yönelik görüşleri hakkında çalışmaların sayısı da artmaktadır. Bu çalışma, alandaki bu konuda yapılan çalışmaların çoğunluğunun nitel olması (Akkuş, 2019; Avcılar, 2010; Ayvacı ve Yamaçlı, 2022; Cengiz, 2019; Denizli, 2015; Dilber, 2017; Düz, 2019; Köse, 2017; Yenioğlu, 2020) görüşleri incelemesi ancak öğretmen görüşlerinin tutum ve yeterlilik algılarından ve bilgi yeterliliklerinden ayrı değerlendirmenin eksikliğini gidermek amacıyla yapılmıştır. Nicel yapılan çalışmalarda ise yeterlilik algısı ya da öğrencilere yönelik tutumların farklı çalışmalarda ele alınmasından dolayı bunu tek çalışmada birleştirmek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek esasına dayanan karma yöntemle yürütülmüş bir çalışmadır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın ana amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerini karşılaştırıp görüşlerini değerlendirerek bu alandaki eksikleri tespit etmek ve eksiklerin azaltılmasına destek olmaktır.

Ülkelerin bilim ve teknoloji yarışında ön sırada yer alabilmek için bireyleri yeterli nitelikte yetiştirmek için Fen Bilimleri eğitime özel önem vermekte ve fen eğitiminin kalitesini artırmaya uğraşmaktadır (Küçükylmaz, 2016). Sadece ülkelerin geleceği için değil günlük yaşamın temelini oluşturmasından dolayı Fen Bilimleri dersinin MEB tarafından yayınlanan 2018 öğretim programında tüm öğrencilerin fen okuryazarı olmasını amaçlanması özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2018). Fen okuryazarlığının hedefi olarak öğrencilere bilimsel düşünme ve sorgulama, fen bilimlerindeki yeterliklerini geliştirme, eleştirel düşünme gibi özelliklerin kazandırılması amaçlanmış ve son yıllarda özel eğitime gereksinim duyan bireylerde bu alanlara yönelik yapılan çalışmalar hafif ve orta düzey zihinsel engelli bireyler üzerinde yoğunlaşmış olup çalışma sonuçlarında fen eğitiminin bu öğrencilere pratik düşünme becerisi kazandırılmasına yardımcı olduğu görülmüştür (Isenbarger ve Zembylas, 2002). Tüm öğrencilerin fen okuryazarı olmasının bireysel farklılıkları ne olursa olsun öğrencilere deneyim sağlayarak çevrelerini tanıma, temel becerilerin anlamlı şekilde kullanılabilmesi, öğrencilerin düşünme stratejileri geliştirmesi gibi yararlar sağlayacaktır. Ancak konu ve yapı itibarıyla özel gereksinimi olan öğrencilere bu dersi öğretmenin çeşitli zorlukları vardır. Sorunların arasında dikkat eksiklikleri, okuma ve anlama, davranış problemleri gibi yeni bilgiler öğretme zorluğu, duyuusal ve motor sınırlılıkları ve dersin

laboratuvar gereksinimleri bulunmaktadır. Bu yüzden dersi verecek öğretmenlerin bu alanda sahip olması gereken bazı yeterliliklerin olması gerekmektedir. Bu yeterlilikler arasında öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma, geliştirebilme ve uygulayabilme, öğrencilere özel yaklaşım sergileyebilme ve onların özelliklerini anlayabilmek bulunmaktadır (Kartal Sönmez, 2022).

Tüm süreç ele alındığında özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitime daha yaygın olarak katıldığı kaynaştırma eğitiminde rol oynayan kilit personel okul idaresi ve öğretmenlerdir. Okul idaresi destek ve kaynakları dağıtmada sorumluyken öğretmenler öğrencilerin tüm ihtiyaçlarından sorumludur (Crouch, Keys, McMahon ve Sorani Villanueva, 2014). Bu yüzden öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri ve yeterlilik algıları, öğrencilere yönelik tutumları ve bu alandaki görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışma; Fen Bilgisi öğretmenlerinin yeterlilik algıları ve tutumlarını tespit etmek bu özelliklerin onların bu alandaki bilgilerinin yeterlilikleri ile ilişkisini gösterebilmek ve alandaki sorunların neler olduğunu fark ederek öğretmenlerin ihtiyaçlarını gösterebilmek açısından önem arz etmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Bu çalışma ile “Fen Bilgisi öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum, yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterlilikleri arasındaki ilişki var mıdır ve bu alana yönelik görüşleri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır.

1.4. Alt problemler

Araştırma problemine bağlı olarak, araştırmada aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

Fen Bilimleri dersine giren öğretmenlerin;

1. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumları ile bu alandaki bilgi yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?
2. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?

3. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumları ve yeterlilik algıları arasında ilişki var mıdır?
4. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygulanan eğitime kendi katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygulanan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygulanan kaynaştırma eğitiminin verimli hale getirilmesi için yapılması gerekenler konusundaki görüşleri nelerdir?
7. Demografik özelliklerine göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumlarında farklılaşma var mıdır?
8. Demografik özelliklerine göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik yeterlilik algılarında farklılaşma var mıdır?
9. Demografik özelliklerine göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik bilgi yeterliliklerinde farklılaşma var mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Hazırlanan anket formunda kullanılan ölçekler, başarı testi ve açık uçlu sorular öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları, yeterlilik algıları, bilgi yeterlilikleri ve görüşlerini tespit edebilecek niteliktedir.
2. Anket formunda yer alan maddeleri yanıtlayan öğretmenlerin düşüncelerini içtenlikle ve tarafsız şekilde ifade ederek cevaplamışlardır.
3. Araştırma Türkiye geneli bir kitleyi hedef aldığı için geniş kapsamlı olmakla birlikte öğretmenlerin katılım gösterdikleri iller arasında orantı sağlanacağı varsayılmıştır.
4. Kişilerin soruları farklı hızlarda okuyacağı düşünüldüğünde zaman sınırlaması koyulamayacağı için kişilerin başarı testindeki soruların cevaplarını araştırmadan yapacağı kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde Türkiye genelinde görev yapmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinden araştırmaya katılan 400 kişinin cevapları ve görüşleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özel eğitim: Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini sağlamak için uzman personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki nitelikleriyle akademik dallardaki becerilerine göre uygun ortamlarda yapılan eğitim (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), 2018).

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrenci: Farklı sebeplerle, kişisel özellikleri ve eğitim becerileri açısından akranlarının seviyesinden anlamlı düzeyde değişiklik gösteren birey (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (ÖEHKHK), 1997)

Kaynaştırma eğitimi: Çocuklara bulundukları ortamda en kaliteli eğitimin verilmesini sağlayan, yetersizliği olsun olmasın her çocuğun akademik ve sosyal ortamda belli seviyelere gelmesine olanak tanıyan ve topluma kazandırılmasını amaçlayan eğitim şekli biçimi (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitime devam ettikleri kurumun programı göz önüne alınarak öğrencinin yetenek ve becerilerine göre hedeflenen amaçlar ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayan yöntem, strateji ve hedeflerin yer aldığı destek eğitimi de içine alan özel eğitim programı (ÖEHY, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde konu ile ilgili kuramsal çerçeve ve bu alanda yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Özel eğitim

Eğitim bir bütündür ve herkesin hakkıdır. Ancak eğitimde eşitlik ve adaleti sağlayabilmek için bireylerin gelişimine uygun eğitim verilmesi gerekir ki bu da özel eğitimi eğitimin içinde bütünlüğü sağlayan önemli bir yere koymuş olmaktadır.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda özel eğitim; bu çocukların uzman personel tarafından özel programlarla çocukların engel ve niteliklerine göre hazırlanmış ortamlarda yapılan eğitim (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (ÖEMÇK), 1983) biçiminde ele alınırken 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'de ise özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim gereksinimlerini sağlamak için uzman personel tarafından özel yöntemlerle ve programlarla onların yetersizlik ve becerilerine uygun ortamlarda yapılan eğitim (ÖEHKHK, 1997) biçiminde ele alınmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında kanun ve yönetmeliklerde verilen tanımlara benzer tanımlara rastlanmaktadır. Eripek (2004) özel eğitimi *“farklı eğitim gereksinimleri bulunan ve bireysel olarak planlanmış eğitim programlarını gerekli kılan çocuklara yönelik verilen eğitim”* şeklinde ele alırken Wilmshurst ve Brue (2005) *özel eğitimi özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için planlanan eğitim ve öğretim süreci olarak tanımlamıştır.*

Canöz (2011) ise *“ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünü”* şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir çalışmada ise özel eğitim, *“bireyin okul ortamı ve sosyal ortamda olabilecek en üst düzeyde kendi kendine yetebilmesini ve başarılı olmasını ve koşullar sağlandığında normal sınıf ortamlarında eğitim almasını sağlamayı amaç edinen ve özel gereksinimleri olan bireylerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmesine ilişkin uygulamalar”* şeklinde ele alınmıştır (Güven Arslan, 2014). Farklı kaynaklarda benzer tanımların yer aldığı görülmekle birlikte tanımların

ortak ifadeleri belli bir gruba, uygun ortamlarda, özel yetiştirilmiş kişiler tarafından verilmesi gerektiğidir. Özel eğitimin tanımlarında bireyin en üst düzeyde yetiştirilmek istenmesi, yetersizliklerinin hayatının engelleri olmasının önüne geçilmesi, kendine yeten bağımsız bireyler olarak topluma kazandırılmaları önemlidir (Ataman, 2011).

Tanımlarda yer alan ortak ifadelerden belli bir grup özel eğitime gereksinim duyan bireyler olarak ifade edilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri tanımlarken; 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’de *"çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey"* (ÖEHKHK, 1997; ÖEHY, 2018) olarak ifade edilmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler tanımlanırken bilişsel özellikleri farklılık gösteren bireylerden kastedilmek istenen yetersizlik gösteren bireyler olduğu gibi üstün performans gösteren bireyler de bu gruba dahil edilmektedir (Çuhadar, 2013).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2021 yılında yayınlanan istatistiklere göre 2001-2002 yılında öğrenim gören özel eğitime gereksinim duyan öğrenci sayısı 53.306 iken 2019-2020 öğretim yılında bu sayı yaklaşık 8 kat artarak 425.774 rakamına ulaşmıştır. Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrenciler içerisinde özel eğitim sınıflarında, kaynaştırma eğitiminde ve özel eğitim okullarında olanlar karşılaştırıldıklarında toplamda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma eğitiminde öğrenim görmektedirler. 2019- 2020 öğretim yılı dikkate alındığında özel eğitime gereksinim duyan ve öğrenim gören öğrencilerin %74,7’si kaynaştırma eğitiminde, %12,1’i özel eğitim sınıflarında ve %13’ü ise özel eğitim okullarında bulunmaktadır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2023 yılında yayınlanan istatistiklere bakıldığında ise 2021-2022 öğretim yılında özel eğitime gereksinim duyan öğrenci sayısı artarak 472.686 rakamına ulaşmıştır. 2021- 2022 öğretim yılı dikkate alındığında toplam özel eğitimde öğrenim gören öğrencilerin bir önceki yıla yakın değerlerde %75’i kaynaştırma eğitiminde, %12’si özel eğitim sınıflarında ve %13’ü ise özel eğitim okullarında bulunmaktadır (EYHGM, 2023). Veri düzenleri birbiriyle karşılaştırılarak birey sayısına bakıldığında kaynaştırmaya verilmesi gereken önem açıkça ortadadır.

2.1.1. Özel eğitimin tarihçesi

Dünyada özel eğitim alanında ilk düzenli çalışmalar 18. yüzyılda M. G. Itard tarafından başlatıldığı kabul edilmektedir. Itard’ın Fransa’da ormanda bulunan vahşi bir çocuğa verdiği

eğitimin zihinsel engelli bireyler için ilk bireysel çalışma olarak görülür. Daha sonra grup çalışmaları da yapılmıştır. 1700'lerin sonunda Fransa'da önce işitme engelli bireylere sonra görme engelli bireylere yönelik grup eğitimi başlatılmış, 1864 yılında ise Amerika'da zihinsel engelliler için grup eğitimi verilmiştir (Cavkaytar, 2008).

Ülkemizde özel eğitimin tarihine bakıldığında 1889 yılında özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimine İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde işitme engelli çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile başlanılmış ve daha sonra buna görme engelli bireylere yönelik bir bölüm eklenmiştir. Daha sonra kapatılan okul yerine İzmir'de açılan Özel İzmir Sağırılar-Körler Okulu 1924-1950 yılları arasında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim hizmetlerine devam etmiş, MEB'e devredilmiştir. 1980 yılına kadar bu bakanlığın bünyesinde Özel Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. 1950'li yıllardan sonra görme-işitme güçlüğü olan çocuklar için okullar açılmaya başlanmış ve bakanlık bünyesinde personel yetiştirme ve müfredatı uygun hale getirme çalışmaları yapılmıştır. 1980 tarihinde 2429 sayılı onayla Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983'te 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığına dönüştürülmüştür. 1983'de çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda, özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmelerine dair esaslar belirlenmiştir. 1997'de 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir. 2005'te 5378 sayılı "özürlüler kanunu" ile en geniş kapsamlı çerçeve çizilmiştir. 5378 sayılı kanundaki hükümleri düzenlemek üzere 2006 yılında "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" yayınlanmış ve izleyen yıllarda güncellenerek 2018 yılında son şeklini almıştır. (Karabulut, 2018)

2.1.2. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin sınıflandırılması

Sınıflandırma yapılırken farklı yaklaşımlar kullanılmış olup tıbbi ya da eğitsel sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Özel eğitim olarak bakıldığında özel gereksinime sahip bireyler 8 gruba ayrılabilir:

- Zihin yetersizliği olan öğrenciler
- Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler
- Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrenciler
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler

- Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler
- Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları olan öğrenciler
- İşitme yetersizliği olan öğrenciler (akt:Cavkaytar, 2021).

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler bu gruplardan sadece birinde olabileceği gibi birden fazla grupta da aynı anda bulunabilir. Bu öğrencilere verilecek eğitimde her grubun özellikleri dikkate alınmalıdır.

MEB tarafından yayınlanan yönetmelikte özel gereksinimli bireyler ve tanımlanmaları yapılmıştır. Buna göre yönetmeliğe göre bireyler:

- Ağır düzeyde otizmi olan birey
- Hafif düzeyde otizmi olan birey
- Orta düzeyde otizmi olan birey
- Ağır düzeyde zihinsel engelli birey
- Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey
- Orta düzeyde zihinsel engelli birey
- Hafif düzeyde zihinsel engelli birey
- Görme engelli birey
- İşitme engelli birey
- Özel yetenekli birey
- Bedensel engelli birey olarak ele alınmıştır (ÖEHY, 2018).

Eğitim ortamlarındaki sayılar incelendiğinde sık görülen yetersizlik türleri arasında zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, otizm, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü görülürken, sinir sistemi zedelenmesi ile oluşan yetersizlik, birden fazla alanda yetersizlik, duygusal uyum güçlüğü, süregelen hastalık, sosyal uyum güçlüğü az rastlanan yetersizlik türleri olarak görülmüştür (Karabulut, 2018).

2.1.3. Özel eğitimin temel ilke ve amaçları

2018 yılında güncellenmiş olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin birinci kısım ikinci bölümünde özel eğitimin temel ilkeleri 5. maddede, amaçları ise 6. maddede açıklanmıştır. Yönetmeliğe göre özel eğitim

temel ilkeleri; a. Öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak eğitim verilmesi, b. özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda özel hizmetlerden yararlanmasını, c. Erken

dönemde başlaması, ç. Sosyal ve fiziksel çevreye uyumun dikkate alınarak planlama yapılması, d. Eğitimin normal öğrenciler ve özele eğitime gereksinim duyan öğrencilerin bir arada olacak şekilde tasarlanması, e. paydaşlar arasında iş birliği yapılması, f. BEP hazırlanması ve uygulanması, g. Ailelerin sürece dahil edilmesi ve özel eğitimde kurum dışı paydaşlarla iş birliğinin sağlanmasıdır. Özel eğitimin amaçları arasında ise özel eğitime gereksinim duyan bireylerin gelişimlerinin olabilecek en üst seviyede sağlanması, ileri öğrenime devam etmeleri, meslek hayatına hazırlanmaları bulunmaktadır (ÖEHY, 2018).

Özel eğitim uygulamalarının amaçlarının yanında belirlenmiş standartları bulunmaktadır. Heward, Alber Morgan ve Konrad (2017) bu standartları: bireyselleştirilmiş planlama, uzmanlık, uygun şekilde eğitim, amaca uygunluk, araştırmaya yönelik, öğrencinin performansını dikkate alma şeklinde belirlemişlerdir. Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren (2013) özel eğitimde ulaşılması gereken amaçları belirlerken hem toplumsal hem bireysel amaçları dikkate alarak; uzun süreli amaçları etkin katılım, bağımsız olma ve ekonomik bağımsızlığı kazanma olarak belirlemişlerdir. Ekonomik bağımsızlıkta bireysel amaç daha ağırlıklıyken etkin katılım ve ekonomik bağımsızlıkta toplumsal amaç daha ağırlıklıdır.

2.1.4. Özel eğitimde değerlendirme

Bireylerin özel eğitime gereksinimi olup olmadığını varsa hangi grupta olduğunu ve alacağı eğitim düzeyini belirlemek için değerlendirilmesi gerekmektedir. Özel eğitimde değerlendirmenin doğru olması sadece ölçme süreçlerinde elde edilen ölçme sonucunun güvenilir ve geçerli olması için bazı ilkelere göre yapılması gerekir. Avcıoğlu (2017) çalışmasında bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

Amaçlar İlkesi: Değerlendirmenin nesnel olabilmesi için açık ifade edilmiş bir amacı olmalıdır.

Devamlılık İlkesi: Eğitim devam eden bir süreç olduğu için değerlendirmenin de süreç koşullarına uygun olarak tekrar edilmesi ve devam etmesi önemlidir.

Kapsamlılık İlkesi: Döngüsel bir süreç olan değerlendirme aşamasında sadece tek bir alana ait özelliklere değil farklı alanlarda özelliklerle olan ilişkisine de bakılmalıdır.

Öz Değerlendirme İlkesi: Değerlendirmeyi yaparken bireyin kendisini de işin içine katacak şekilde imkân ve zaman tanınmasıdır.

Bütünlük İlkesi: Değerlendirmenin en önemli ilkelerinden olan bütünlük, değerlendirmenin süreci ele alırken aynı zamanda sürecin bir parçası olması anlamına gelir.

Değerlendirmeye Kaynak Olan Verilerde Çeşitlilik İlkesi: Değerlendirmede tek tip uygulamadan ziyade farklı uygulamaların bir arada kullanılmasıdır.

İş birliği İlkesi: Değerlendirme sürecinde herkesin iş birliği yapması gerektiğini açıklayan ilkedir.

Planlama İlkesi: Değerlendirmenin sistematik olması için özelliklerinin belirlenmiş olmasıdır. Değerlendirmenin amacı, zamanı, uygulayıcısı, nerede olacağı, hangi yöntem ve teknik kullanılacağı bilinmelidir. Bireysel Farklılık İlkesi: Bir değerlendirme süreci bireyler arasındaki farkı da bireyin kendi içindeki farkında niceliğini belirlemeye yönelik planlanmalıdır (Avcıoğlu, 2017).

Özel eğitimde değerlendirme yöntemi olarak formal ve informal değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Formal değerlendirmede zekâ testleri, başarı testleri, yetenek testleri, kişilik testleri, ilgi ve tutum testleri gibi standartlaşmış testler kullanılırken informal değerlendirme yöntemlerinde kaba değerlendirme, beceri analizi, ölçüt bağımlı ölçü aracı ve görüşme teknikleri kullanılır (Ardıç, 2018).

Yönetmeliğin ikinci kısım birinci bölümünde tanılama ile detaylar ele alınmış ve Makadde 7’de bireylerin tanısının konulabilmesi için başvurunun ilk olarak veli, akli dengesi yerinde reşit olan bireyin kendisi ya da okul yönetimi tarafından (Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yazılı olarak yapılabileceği belirtilmiştir. Resmi kuruluşlarda kalan çocuklar için kurumun görevlendirdiği personel yazılı başvuru yapabilir (ÖEHY, 2018). Başvurulan değerlendirilmesi yine aynı yönetmeliğin diğer maddelerinde belirlenen kriterlere uygun olarak yapılmaktadır.

Özel eğitimde değerlendirme süreç içerisinde öğrencilerin durumları hakkında geçerli ve güvenilir sonuçlar vermektedir. Bu sürecin aşamalarında öğretmenler aktif rol alırken özel eğitime gereksinim duyan bireylere verimli hizmet verebilmek, doğru bilgileri elde etmek için belli değerlendirme yöntemleri kullanırlar. Bu değerlendirme sürecinin adımları a.tarama/gönderme, b. tanılama, c. özel eğitime uygunluğunu belirleme, d. program planlama, e. öğrenci gelişimini izleme ve f. programın değerlendirilmesi olarak ayrılır (Gürsel, 2022). Bu sürecin ilerleyişini incelediğimizde: Tarama; Bireyin farklılığının keşfedildiği ve belirlemek amacıyla öğretmen tarafından belli testlerin uygulandığı aşamadır. Gönderme Öncesi ve gönderme süreci çok uzatılmamalıdır. Tarama çalışmaları

sonrasında yetersizliği ya da risk grubunda olduğu düşünölen öğrencilerin ayrıntılı değerdendirmeye gönderilerek tanı alma riskini ortadan kaldırmak için öğretmenin sınıf içerisinde yaptığı ek çalışmaları ve düzenlemeler gönderme öncesi süreç olarak tanımlanmaktadır. Tanılama; Rehberlik Araştırma Merkezlerinde özel eğitim değerdendirme kurulunda formal ya da informal değerdendirme ile öğrencinin özel eğitime uygunluğuna karar verildiği aşamadır.

Tanılama sürecinin sonucuna göre üç farklı karar alınabilir:

1. Öğrenci herhangi bir değışikliğe gerek kalmadan eğitimine devam edebilir.
2. Kaynaştırma öğrencisi olarak okula devam edebilir.
3. Özel eğitim okuluna yönlendirilebilir (Kargın, 2007).

2.1.5. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri ilk dönemlerde sadece onlara özgü olan kurumlarda yapılmıştır. Ancak bu durumun onların toplumdan dışlanmasına neden olmasından dolayı insan haklarına uygun olmaması, bazı özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal okullardaki eğitim ortamına adapte olmasının kolaylığından dolayı süreç sorgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Kaynaştırma Eğitimi Programı (MEGEP), 2007). Sürecin sorgulanmasıyla birlikte özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal öğrencilerle birlikte eğitim almasına olanak sağlayan yeni bir uygulamaya geçilmiş ve kaynaştırma eğitimi kavramı ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma eğitimi özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sadece normal öğrencilerle birlikte olması şeklinde değil onlara bu süreçte destek eğitim sağlanarak kaliteli eğitim verilmesini, gelişimlerine destek olmayı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Salend, 2005).

Kaynaştırma eğitimi, yasalar kapsamında güvence altına alınarak, ilgili yönetmeliğin beşinci bölümünün birinci kısmında ifade edilmiştir. Bu ifade de yer alan hükme göre; özel eğitime ihtiyacı olan bireyler raporları dikkate alınarak tüm kademedede ve okul türünde yarı zamanlı ya da tam zamanlı şekilde kaynaştırma eğitimi alabileceği ve eğitim aldıkları kurumlarda BEP biriminin gerekli olduğu, disiplin ve davranış ödüllendirme durumlarında da BEP birimiyle birlikte hareket edilmesi gerektiği belirtilmiştir (ÖEHY, 2018). İfadeden anlaşılacağı gibi kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin yasal hakkıdır ve keyfi olarak ellerinden alınamaz. Eğitimin uygulanma biçimi de bireyin tanısına uygun yasal çerçevede gerçekleştirilir.

2.2. Kaynaştırma eğitimi

Kaynaştırma eğitimi 2013 yılında yayınlanan yönetmelikte özel eğitime ihtiyaç duyan ya da yetersizliğı olan öğrencilerin normal öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda okulların programları aynı kalacak şekilde eğitim alabilmelerini sağlayan uygulama şeklinde ele alınmaktadır (MEB, 2013). 2018 yılında yönetmelikte değışiklik yapılarak kaynaştırma bütünleştirme eğitimi uygulamaları özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin örgün eğitimdeki kurumlarda normal gelişim gösteren bireylerle etkileşim içinde olmalarına olanak sağlayarak eğitimin hedeflerini en üst seviyede ulaşmaları için bu öğrencilere destek eğitim verilerek tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak özel eğitim sınıflarında verilen eğitim şeklinde ifade edilmiştir (ÖEHY, 2018).

Ataman (2003) kaynaştırmayı; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle etkileşim şansı verilerek aynı ortamda eğitim alırken kendi içsel yeteneklerini de geliştirmelerine yönelik bireysel eğitim programıyla eğitim şansı veren uygulamalar olarak ifade etmiştir.

Şahsuvaroğlu (2018) ise kaynaştırmayı; “özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında birlikte eğitim almaları” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir tanımda kaynaştırma; yetersizliğı sahip bireylerin alanında uzman kişiler tarafından özel eğitim olarak normal gelişim gösteren akranlarıyla sınıflarda eğitim görmelerini sağlayan toplumla bütünleştirilme çalışmaları olarak ele alınmıştır (Karataş, 2000, s.138).

Literatürde kaynaştırma eğitime yönelik birçok tanım mevcut olmakla birlikte tanımların ortak noktası akranlarıyla beraber olmaları ve en az kısıtlayıcı ortam şartıyla genel eğitim sınıflarında ancak tanı ve seviyelerine uygun şekilde eğitim almaları göze çarpmaktadır. Özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim şekilleri içerisinde en özgür eğitim ortamının en üst derecesini oluşturan kaynaştırma uygulamasında, herhangi bir yetersizliğe sahip öğrenciye gereken hizmetler uygulanarak normal sınıf içinde eğitim alması mümkündür. (Gözün ve Yıkılmış, 2004). İki şekilde ele alınan en az kısıtlayıcı ortam; özel eğitim öğretmenleri tarafından genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere öğretim yapılan eğitim ya da branş öğretmenleri tarafından bu öğrencilere tam zamanlı genel eğitim sınıfında alınan eğitimidir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen eğitim daha koruyucu

olmakla birlikte arkadaş desteği daha azdır. Genel sınıftaki eğitim özel gereksinimli bireyin akranlarıyla iletişim içinde olmasına olanak sağlayarak destek hizmetlerinden faydalanmasını sağlayarak sosyalleşmeyi artırır (Walther Thomas, Korinek, McLaughlin, ve Williams, 1999).

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli bireylere verilen destek hizmetleri arkadaş ortamında birlikte eğitim hakkını kullanabilirken belli becerileri kazanıp; bireyin toplum içerisinde sosyal kabulü de gerçekleşmektedir (Irmak, 2018). Kaynaştırma uygulamalarının eğitime sağladığı bir başka yarar ise eğitimde fırsat eşitliği ilkesine katkısıdır. Bu ilkeye göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin kaynaştırma uygulaması olan sınıflarda eğitim görebileceği ve yaşlılarıyla etkileşim içinde aktiviteler yapabileceğini ifade etmektedir. Bu durumun son zamanlarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan öğrenci sayılarının artırdığını göstermektedir (Türk, 2011).

2.2.1. Kaynaştırmanın amacı

Kaynaştırma eğitiminin en temel amacı özel eğitime gereksinim duyan bireylerin kendilerine uygun eğitimi almalarıdır. Bu anlamda kaynaştırma eğitimi bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilerin gelişimini çıkabileceği en üst seviyeye çıkarmayı ve gelişimlerini güçlendirmeyi amaçlar (Akman, Kanpolat ve Yıldız, 2014).

MEB tarafından Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında yayınlanan Kaynaştırma Eğitimi Modülünde kaynaştırmanın amaçları özel eğitime ihtiyacı olan çocukların; kendi durumlarını benimsemelerini sağlamak, ilgi ve yeteneklerini en üst seviyede kullanabilmesini sağlayarak toplum içinde kabulünü kolaylaştırmak, örgün eğitim düzenini ve kurallarını tanımalarını sağlamak, normal gelişim gösteren akranlarıyla etkinliklere katılmalarını sağlamak, iletişim kurabilmelerine ve entegre olabilmelerine yardımcı olmak, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından olumlu karşılanmalarına olanak sağlamak, ebeveynlerinin onların başarılı yanlarını görmelerini sağlayarak onları daha gerçekçi değerlendirmelerine yardımcı olmak şeklinde ele alınmıştır (MEGEP, 2007).

Kaynaştırmanın amacı özel eğitime ihtiyacı olan bireyi normalleştirmek ya da diğer öğrencilerle aynı seviyeye getirmek değil, onun kendisini fark etmesini sağlamaktır (Üçüncü ve Kütükçü, 2017, s.243).

Güldü (2010) yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitiminin amaçlarını:

- Özel eğitime gereksinim duyan bireyin hayata uyum sağlamasını kolaylaştırmak,
- Bu öğrencilerin kendilerinin farkında olmalarını sağlamak,
- Yetenek ve meraklarını keşfedebileceği ortamlar sunmak,
- Topluma entegre olmalarına yardımcı olmak,
- İstismar ve sömürülere karşı kendilerini korumalarına yardımcı olmak
- Normal gelişim gösteren bireylerle benzer etkinliklere katılarak etkileşim sağlamalarına yardımcı olmak şeklinde ifade etmiştir.

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarını tanımlayan çalışmalar, kaynaştırma eğitiminin amaçlarında özel gereksinimli bireyin kendini kabul etmesini sağlamak, akranlarıyla iletişim ve etkinliklere katılmalarına olanak sağlamak ve sosyal kabul gibi özellikleri vurgulamaktadır.

2.2.2. Kaynaştırmanın ilkeleri

Kaynaştırma eğitiminin istenen amaçlara ulaşabilmesi için bazı ilkelere uygun yapılması gerekir. Etkili bir kaynaştırma eğitiminde olması gerekli olan ilkeler:

- Kaynaştırma eğitime erken yaşta başlanarak hizmetler yetersizliğe göre değil, eğitim gereksinimine göre hazırlanmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi; genel ve özel eğitimden ayrılmayacak şekilde ele alınarak eğitim doğal ortamda akranlarıyla verilir.
- Karar verme süreci aile- okul- eğitsel tanılama uygun yapılarak iş birliği sağlanır.
- Duyu kalıntısından yararlanılarak öğrencinin toplumda sosyal kabul görmesi sağlanır.
- Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıklar dikkate alınarak eğitim verenlerin gönüllülük, sevgi, sabır ve gayret göstermesi gereklidir (MEB, 2010, s. 18).

Kaynaştırmanın ilkeleri genel olarak ekip çalışması, bireysel farklılıklar, fırsat eşitliği, bütün bireylerin öğrenebileceği, okul merkezli ve programlı olması şeklinde gruplandırılabilir (Kök, 2019).

2.2.3. Kaynaştırma eğitiminin çeşitleri

Kaynaştırma eğitiminin modelleri ve çeşitleri kaynaklara göre farklı sınıflandırmalar içermektedir. Kaynaştırma eğitim türleri kısıtlayıcılık özelliğine göre azdan çoğa doğru

sıralandığında Tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu ve yatılı özel eğitim okul şeklinde değerlendirilir (Batu ve Kırcaali İftar, 2005 s.8). Salah (2021) kaynaştırma eğitimi; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, tersine kaynaştırma, destek eğitim odası, normal okul bünyesinde özel sınıf, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu, evde eğitim ve hastane okulları olarak sınıflandırılmıştır. Karaca (2018), kaynaştırma eğitimi uygulamalarını; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve destek eğitim odası kaynaştırma uygulamaları şeklinde ele almıştır. Kaynaştırma yoluyla eğitimin; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere 3 farklı uygulama modeli vardır (Kök, 2019). T.C. MEB ÖEHY'nin 22. maddesine göre “Kaynaştırma eğitimi uygulaması, tam zamanlı kaynaştırma uygulaması ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulama olarak iki türlü yapılmaktadır” (ÖEHY, 2018).

Yukarıda verilen sınıflandırmaların hepsinde ortak olan ve yönetmelik kapsamında ele alınan tam zamanlı kaynaştırma öğrencinin kaydının normal okulda olduğu ve akranlarıyla tam zamanlı eğitime devam ettiği eğitimi ifade ederken, yarı zamanlı kaynaştırma öğrencinin kaydının özel eğitim sınıfında olduğu ancak öğrencinin başarılı olabildiği derslerde normal sınıflarda belli derslerde aldığı eğitimi ifade eder (Batu ve diğerleri 2005). Tersine kaynaştırma; normal çocukların talepleri doğrultusunda özel eğitim sınıfında destek alması şeklinde gerçekleşen eğitimidir (Atkın, 2013). Evde eğitim ve hastane okulları, okula gidemeyecek durumda fiziksel engeli ya da süregelen hastalığı olan çocukların kendi evlerinde ya da hastane ortamında öğretmenlerden eğitim almasıdır (Arslan, 2014, s. 140). Destek eğitim odası, normal sınıfta eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda sınıflarından alınarak okulda özel bir alanda öğretmen tarafından kısmi zamanlı eğitim verilmesidir. Gündüzlü özel eğitim okulu özel eğitime gereksinim duyan bireylere özel tasarlanmış ortamda onlara uygun müfredatla eğitim vermeyi ifade ederken, bunu gece kalacak şekilde yapan okullar yatılı özel eğitim okulu olarak ifade edilir (Diken ve Batu, 2020).

2.2.4. Sınıflandırma

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerden kaynaştırma eğitimi uygulamalarından faydalanan öğrenciler; dil ve konuşma güçlüğü, üstün zekalı ve özel yetenekli, cerebral palsi hastalığına sahip, süregen hastalığı olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, uyum

bozukluğu ile duygusal ve davranış bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizliği, özel öğrenme güçlüğüne sahip, otistik olanlar ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerdir (Irmak, 2018). ÖEHY’de kaynaştırma eğitimi alabilecek bireylerin tanımları yapılmıştır. Yönetmeliğin tanımlar kısmında verilen bilgilere göre; ağır düzeyde otizmi olan birey, işitme engelli birey, orta düzeyde otizmi olan birey, orta düzeyde zihinsel engelli birey, özel yetenekli birey, ağır düzeyde zihinsel engelli birey, bedensel engelli birey, çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey, görme engelli birey, hafif düzeyde otizmi olan birey, hafif düzeyde zihinsel engelli birey olarak sınıflandırmaktadır (ÖEHY, 2018). Yönetmelikte, özel yetenekli birey; akranlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin önde ilerleyen, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanır. Bu bireyler Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) eğitim almaktadır (ÖEHY, 2018).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler zihinsel işlevler ya da diğer ifade edilen biçimiyle zekâ standart bireysel zekâ testleri ile değerlendirilmektedir. Zekâ testlerinden alınan puanlara göre standart sapma oluşturularak bireyler zihinsel olarak normal, üstün ya da yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği yaptığı tanımlamalarda zihin yetersizliği olan bireylerin zekâ testlerinden aldıkları puanlara göre hafif, orta, ağır ve çok ağır olarak sınıflandırılmıştır (Orhan, 2018). Bu sınıflandırmayı temel alarak hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey, zihinsel fonksiyonları ile kavramsal, sosyal ve entegre olma becerilerinde hafif düzeydeki yetersizdir. Bu nedenle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı seviyede ihtiyaç duymaktadır. Orta düzeyde zihin yetersizliği olan birey, zihinsel fonksiyonları ile kavramsal, sosyal ve entegre olma becerilerinde yetersizdir. Bu nedenle akademik, günlük yaşam ve iş yeteneklerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyacı bulunmaktadır. Ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey ise zihinsel fonksiyonları ile kavramsal, sosyal ve uyumsal becerilerde yetersizdir. Bu nedenle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmıştır Çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey zihinsel fonksiyonları ile kavramsal, sosyal ve entegre olma becerilerinde yetersizdir (Ataman, 2003).

Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin işitme yetersizliği; hafiften çok ağır düzeye kadar sıralanabilen işitme kaybı olarak ifade edilir. Genel olarak ağır işiten bireylerin

işitme kalıntısına sahip olup cihaz yardımıyla duymalarını sağlanabilirken, sağır olarak değerlendirilen bireyler duyma yetilerini kaybetmişlerdir. İşitsel kayba sahip öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesinin yapılması kaybın derecesine göre zorlaşabilir. Genellikle konuşma ve iletişim sorununu da beraberinde getiren bu yetersizlik de düzeyin belirlenmesi için destek sağlayıcı ekibe ihtiyaç duyulur. Sağır bireyler özel eğitim sınıflarında eğitim alırken ağır işiten bireyler düzeyine göre normal okullarda kaynaştırma eğitimi alabilir. (Özokçu, 2020)

Kaynaştırma eğitiminin bir başka yetersizlik sınıflandırması olan otizm; erken dönemde fark edilebilen, iletişim ve ilişki kurmada sorun yaşayan, belli kalıplardaki davranışları tekrarlayan ilgi alanları az olan ancak zihinsel yetersizlik ve gelişimsel olarak geride kalma ile açıklanamayan bir engel türüdür. (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) MEB tarafından otizmden etkilenme derecesine göre yapılan eğitsel sınıflandırmaya göre; genellikle genel okullarda tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan hafif düzeyde otizmi olan bireyler, genel eğitim okullarında açılan özel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim uygulama merkezlerinde eğitim alması gereken orta ve ağır düzeyde otizmi olan bireyler olarak ayrılır (ÖEHY, 2018).

Kaynaştırma eğitiminden yararlanan görme yetersizliği olan öğrenciler için özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri verilir. Görme yetersizliği, gözün görme fonksiyonunu farklı nedenlere bağlı olarak yerine getirememesidir. Görme yetersizliği olan bireyler hiç göremeyen kör olan bireyler ve görme işlevinin azaldığı durumları ifade eden az gören birey olarak ayrılır (Tuncer, 2003).

Kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler; genel olarak kendi içinde farklı sınıflara ayrılmaktadır. Disleksi (okuma güçlüğü), Diskalkuli (matematik hesaplama güçlüğü), Disgrafi (yazma güçlüğü) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğüleri şeklinde ayrılır. Genellikle genel eğitim okullarında normal sınıflarda tam kaynaştırma eğitimi görürler. Ancak destek eğitimi hizmetlerinden de yararlanabilirler (Deniz, Özyeşil ve Yorgancı, 2009).

Kaynaştırma eğitiminden yararlanan ortopedik yetersizliği olan öğrenciler, MEB tarafından yönetmelikte “Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmış ve yönetmelikte geçen bir başka maddeye göre engel türüne bağlı olarak fiziksel yetenek isteyen derslerden muaf tutulmuştur (ÖEHY, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin bir başka sınıfı olan dil ve konuşma bozuklukları; konuşma bozuklukları, dil bozuklukları ve merkezî işitsel işleme bozukluğu olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Genel eğitim sınıflarında diğer özelliklerinin de değerlendirilmesiyle normal eğitim ya da tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan bu öğrenciler ihtiyaç durumlarına göre destek eğitim odası hizmeti de alabilir. Konuşma bozuklukları; seslerin yanlış şekilde ifade edilmesine neden olan sesletim bozuklukları, kekemelik gibi konuşmanın zamanlaması ve oluşumu sorunu yaşanan akıcılık bozuklukları ve gırtlaktaki sorunlardan kaynaklanan ses bozukluklarını kapsar. Dil bozuklukları ise dilin ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizim bilgisi, anlam bilim ve yararlılık gibi bileşenlerinden birinde yaşanan sorundur. Merkezî işitsel işleme süreci, işitsel olarak duymada sorun yaşanmamasına rağmen bilginin işlenmesi ve kullanılması ile ilgili süreçte yaşanan sorunları kapsamaktadır (Balıkçı, 2018).

Kaynaştırma eğitiminde yer alan duygu ve davranış bozuklukları olan öğrenciler farklı tanımlar altında incelenmiştir. Genel olarak ele alınmış Amerika’da Engelli Bireyler Eğitim yasası (IDEA) tanımına göre duygu ve davranış bozukluğu olan çocukları, “Zihinsel, duygusal ve sağlık ile ilgili nedenlere bağlı olmayan, sosyal etkileşim ve iletişim kurmada sorunlar yaşama, toplum tarafından onaylanmayan davranışlarda bulunma, genel olarak mutsuz ve huzursuz olma durumu içerisinde olma ve yaşadığı bu problem durumlarla ilgili fiziksel belirtiler göster ve korkulara sahip olma” olarak tanımlamıştır (akt: Melekoğlu, 2018)

2.2.4.1.Eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamaları

Eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamaları ilk olarak çocuğun aile ya da öğretmenler tarafından akranlarından farklı gelişim gösterdiği için dikkat çekmesi yani çocuk bulma basamağı ile başlar. Daha sonra gönderme öncesi süreç olarak değerlendirilen emin olma adımı gelmektedir. Bu adımda belli öğretimsel düzenlemeler yapılarak öğrenci hakkında daha geniş bilgiler toplanır. Düzenlemelerin sonunda bir değişiklik elde edilmiyorsa en son aşamada ise ailenin de onayı alınarak gönderme süreci başlatılır. Gönderme sürecinde öğrenci bağımsız bir kurul tarafından değerlendirilerek karar verilir (Akçamete, 2023). Strickland ve Turnbull (1990) tarafından belirlenen ölçütlere göre bir bireyin özel eğitime gereksinimi olduğuna karar verebilmek için, öğrencinin yetersizlik tanısının olması, bu yetersizliğin öğrenciyi olumsuz etkilemesi ve olumsuzluğun giderilebilmesi için özel hizmetlere ihtiyacı olması gerekmektedir. Özel eğitim hizmetlerinde her yetersizlik için

farklı ölçütler ve özellikler görülebilmektedir. Bu durumlar dikkate alınarak tanılama ve değerlendirme işleminin dikkatli yapılması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde farklılaşmalar olsa da belli bir standart oluşturulması gereklidir (Çuhadar, 2013).

Özel Hizmetler Yönetmeliğinin 7. maddesinde ele alınan eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamalarına göre bireylerin değerlendirilmesi Rehberlik Araştırma Merkezi'nde (RAM) özel eğitim değerlendirme kurulunca yapılır. Başvuru işlemleri reşit olan bireylerde akıl sağlığı yerindeyse kendisi tarafından, reşit değilse okul yönetimi ya da veli tarafından yapılır. Eğitsel tanılama yapılırken tanılama ve değerlendirme uygun koşullarda ve bireye uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Birey kuruma gidemeyecek sağlık engeline sahipse bireylerin bulunduğu ortamda yapılması gerekmektedir. Kurulun değerlendirmesi dikkate alınarak gerekli belgeler düzenlenip, birey özel eğitim kurumuna destek eğitim için ya da resmi okullarda kaynaştırma eğitimi için yönlendirilir. Destek eğitim almasına yönelik karar çıkan bireylerin planları bir yıl için hazırlanır ihtiyaç halinde süresi bitince yenilenebilir. Eğitsel değerlendirme işlemleri Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) RAM Modülü üzerinden yapılır. İşlemleri için okula kayıtlı olan öğrenciler okullarına yakın çevrede olan RAM tarafından değerlendirilirken, okula kaydolmayan bireyler ikamet adreslerine yakın RAM tarafından değerlendirilir. Eğitsel tanılama ve değerlendirme bireyin akademik ve sosyal açıdan tüm yeterlilikleri dikkate alınarak eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılır, bireyin başarımları ve gereksinimleri doğrultusunda veli ya da okulun yazılı talebi ile yeniden değerlendirilir. Süreçte yapılan iş ve işlemlerde bireyin veya velinin görüşü alınır (ÖEHY, 2018).

2.2.5. Kaynaştırma uygulamalarının gelişimi

2.2.5.1. Dünyada kaynaştırma uygulamaları

Yetersizlikleri olan öğrencilerin normal kabul edilen akranlarıyla eğitim alıp topluma entegre olmasına yardımcı olma amacıyla yapılan kaynaştırma eğitimi her ülke de farklı şartlara göre ilerleme göstermiştir. (Sucuoğlu, 2004). Herkese eşit imkanlarda eğitim sağlama fikriyle başlayan kaynaştırma eğitimi 1970'li yıllarda İtalya'da ortaya çıkmış, buradan Amerika'ya geçmiştir (Diler, 1998). Amerika'da 1900 'den önceki yıllarda yetersizliklere göre ayrılmış belli bir bölüm olmadığından öğrenciler genel sınıflarda eğitim görmüştür. Ancak görme engelli bir öğrencinin derste öğretmeni ve arkadaşlarını rahatsız etmesiyle başlayan olay

farklı şekilde gelişerek yetersizliklere özel eğitim sınıfları, hatta okulları açılmasına olanak sağlamıştır (Kargın, 2004). 1900’lü yıllara bakıldığında farklı yetersizlik gruplarına yönelik özel eğitim okulları sayıları artmaya başlamış ve yetersizlik türlerine göre çeşitleri de farklılık göstermiştir. Bu dönemde yetersizliği olan çocukların normal sınıflarda eğitim göremeyeceği algısı hakimken 1970’lerin sonuna doğru bu algı yerini bu çocukların topluma entegre edilmesine bırakmış yatılı özel eğitim kurumlarından vazgeçilmiştir (Bilen, 2007). Bu algının değişmesinde etkili olan olaylardan biri 1950’li yıllarda çocukları özel eğitim kurumlarına giden bir grup velinin çocuklara fırsat verildiğinde öğrendiğini ve bu şansın kendi çocuklarına da verilerek genel eğitim sınıfında akranlarıyla olma şansı istediklerini dile getirmeleridir. Bu ifade zamanla gönüllü kuruluşlar tarafından açılan davalar ile desteklenmiş ve aileler bu hakkı elde etmeyi başarmışlardır (Batu ve diğerleri, 2005). Ancak Amerika’da diğer ülkelere de örnek olan kaynaştırma eğitimi programı 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) ile başlamıştır (Sucuoğlu, 2004). 1990 yılında kapsamı biraz daha genişletilen Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act- IDEA) adını alan bu yasa ile; (a) yetersizliği olan 3- 21 yaşları arasında öğrencilere en az kısıtlayıcı eğitim ortamında ücretsiz ve bireye uygun eğitim hakkını, (b) yasal uygulama hakkını, (c) değerlendirmede ayrımcı olunmayacağını ve (d) her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesini öngörmüştür (Akçamete, 2010, s. 32). Kabul edilen bu yasada ilk kez ‘en az kısıtlayıcı ortam’ kavramı özel gereksinimli çocukların akranlarıyla olabildiğince fazla zaman geçireceği ancak onların yetersizliklerine göre uyarlanmış programlarla eğitim alabilecekleri yer olarak ifade etmiştir. (Batu, 2000; Diken ve Batu, 2013).

Kaynaştırma eğitiminin İngiltere’de gelişimine bakıldığında, 1933 yılında yasal düzenlemeler başlamış 1974 yılında kaynaştırma ile ilgili bir yasa kabul edilmiş, 1993 yılında Eğitim Yasası çıkarılarak 1994 yılında yürürlüğe giren uygulama kılavuzuyla düzenlemeler yapılmıştır (Diken ve Batu, 2013). Bu yasa ile özel eğitimin esasları belirlenmiş özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin normal okullarda en kapsamlı şekilde eğitim alabilmeleri, özel gereksinimleri varsa kaynaştırma uygulamasıyla karşılanması, okul-aile iş birliğinin gerekliliğini vurgulamıştır (Batu ve diğerleri, 2005). Uygulama kılavuzu ile özel gereksinimli bireylerin eğitimi için düzenlemeler ele alınmıştır. Bu düzenlemelerde; tek tip değerlendirme yaklaşımının uygun olmayacağı görüşünden hareketle farklı aşamaları içeren özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulması,

bazı kısımların formal değerlendirme yapılması bazı kısımlarda ise gerekiyorsa özel eğitim ortamlarında yapılması öngörülmüştür. Ayrıca bu işler için her okulda özel eğitim koordinatörü bulunması, bu koordinatörün kılavuzda belirtilen özel gereksinimli çocuklara yönelik iş ve işlemleri takip etmesi gerekmektedir (Nizamoğlu, 2006).

Fransa’da özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla normal eğitim sınıfında eğitim almalarına yönelik yasa çıkarılması 1975 yılını bulmuştur. Yasada eğer özel eğitime gereksinim duyan birey akranlarıyla eğitim alma yeterliliğine sahip değilse özel eğitim kurumlarına yönlendirilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Hollanda’da eğitim sisteminin temelde özel eğitim ve normal eğitim olarak ayrılmış olması ayrıca kaynaştırma eğitiminin benimsenmesine rağmen halkın olumsuz tutumu eğitim sisteminde sorunlara neden olmakta ve özel eğitim kurumunda eğitim alan bir öğrencinin normal eğitim sınıfına geçmesini zorlaştırmaktadır. Özel eğitimin temellerinin atıldığı İtalya’da ise 1975 yılında özel gereksinimli çocukların ve normla çocukların aynı okulda eğitim almaları zorunlu hale getirilmiştir (Kuz, 2001). Özel eğitime gereksinimli bireylerin yasal haklarının güvence altına alınması için dünya genelinde birçok düzenleme yapılmıştır.

“Birleşmiş Milletler (BM) Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi, BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi, BM Özürlü Hakları Bildirgesi, UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi, BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı, ÇHS, Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı, BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar ve UNESCO Salamanca Bildirgesi ”

Kaynaştırma eğitiminin dünya genelindeki yasal dayanaklarıdır (Salah, 2021).

Norveç’te 1975 yılında 1975 yılında Özel Eğitim Okulları Yasasının (The Special Schools Act), İlk ve Orta Okullar Yasasına (Primary and Secondary Schools Act) yasalarının birleştirilmesiyle kaynaştırma eğitime yönelik adımlar atılmış ve özel eğitim kurumlarının çoğunluğu kapatılarak normal eğitim sistemine dahil edilmiştir (Hausstatter ve Thuen, 2014). Yetersizliğe sahip bireylerin değerlendirilmesi özel bir uzman tarafından yapılmakta, okula gidebilmesi ise yerel yönetiminin sorumluluğundadır. Her yerel yönetim özel eğitime gereksinim duyan çocuğun yeterli eğitimi ve desteği almasından sorumlu olup, Eğitim ve Psikolojik Servis hizmeti sağlamakla yükümlüdür. Okul öncesi eğitimi önemli olmakla birlikte her çocuğun gerekiyorsa bir yardımcısı, özel bir eğitmeni ve aileleri için destek hizmetleri bulunmaktadır (Norwegian Ministry of Education and Research, 2015’ten aktaran Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019).

İspanya’da kaynaştırma eğitimi ile ilgili uluslararası adım atmış United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) ile birlikte 7-10 Haziran 1994 tarihlerinde İspanya Salamanca’da 300’den fazla katılımcı ile bir konferans düzenlemiş ve bu konferansta kaynaştırma eğitiminin temel politikalarına yönelik kararlar alınmıştır. Konferans sonunda imzalanan Salamanca Bildirisi ile daha önce İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde (1948) ifade edilen herkesin eğitim hakkına sahip olduğu fikri temel alınmış ve buna yönelik kararlarla ülkelere kaynaştırma eğitimi kapsamında yasa ve eğitim düzenlerini gözden geçirmeleri gerekirse değiştirmeleri önerisi sunulmuştur (UNESCO and Ministry of Education and Science Spain, 1994).

Finlandiya’da Salamanca Bildirisi’nin etkileri 1998 yılındaki Fin Temel Eğitim Yasası (Finnish Basic Education Act) ve 2004 yılındaki Temel Eğitim için Ulusal Program (National Core Curriculum for Basic Education) belgelerinde görülür. Bu belgelerde her çocuğun kendi çevresindeki okullarda eğitim alma hakkı olduğu ve ihtiyacı olan bireysel desteğin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Halinen ve Jarvinen (2008) akt: Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019). Fin eğitim sistemi yapısından dolayı kaynaştırma eğitime müsaittir çünkü eğitim sisteminde öncelik bireyin bağımsız bir kişilik olarak yetişmesini sağlamak ve bilgileri herkes için öğrenebilir hale getirmektir. Bu bakımdan özel gereksinimli bireylerin normla eğitim sınıflarında desteklenmesi kolaydır (Järvinen, 2007). Erken tanılama ve erken yaşta eğitime katılmanın önemli olduğu ülkede kaynaştırma eğitimi üç farklı şekilde yapılmaktadır: birincisi normal eğitim sınıfında ayrı bir grupta sağlanan eğitim, ikincisi bütünleşmiş bir sınıfta sağlanan eğitim ve üçüncü olarak da normal sınıfta özel eğitim desteği alınmadan verilen eğitimidir (Takala ve Aunio, 2007 aktaran Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019).

İsveç’te İsveç Eğitim Yasası (Swedish Education Act) yasası eğitime yol göstermektedir. Bu yasaya göre özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için farklı alternatifler bulunmamaktadır (Education Act, 2010:800; SNAE, 2011’den aktaran Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019). Ancak çocukların destek alma hakkı göz önüne alınmış, bu desteklerin okullara bağlı başka uzman kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır (Swedish Education Act, 2010 aktaran Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019). Bunun yanında bu yasa okul müdürlerinin destek için gerekli planların yapılmasından sorumlu tutulmasını ve özel gereksinimli çocukların belirlenmesi konusunda hızlı şekilde davranmaları gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda İsveç’te yerel yönetim tarafından düzenli ve sürekli olarak eğitsel ve sosyal, psikolojik ve tıbbi (dil terapisi, iş terapisi ve fizyoterapi dahil olmak üzere) yönden destek kaynağıdır (Olsson ve Roll-Pettersson, 2012’den aktaran Eroğlu ve Sığırtmaç, 2019)

Avusturalya’da kaynaştırma eğitime yönelik 1970’li yılların başında başlatılan girişimler 1992 yılında “Engelli Ayrımcılığı Yasası” ile son şeklini almıştır bu yasayla özel gereksinime sahip olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırma uygulamasına devam etmeleri yasal güvence altına alınmıştır. Yasaya göre; okul yöneticileri ve eğitimciler birlikte önce okul kültürü, politikası ve uygulamalarını, sonra okul ve eğitimci gelişimi için öncelik alanlarını belirler ve en son olarak da sonuçta ortaya çıkan değişim sürecinin yönetilmesini ve belgelenmesini sağlar (Carrington ve Robinson, 2024).

2.2.5.2. Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları

Tarihsel süreçte ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi Osmanlı dönemine uzanmaktadır. Osmanlı döneminde özel gereksinimli bireylerin kabiliyetlerine uygun yerlerde çalıştırıldıkları ve koruma altında tutuldukları görülmüştür. Ancak sistematik halde bir eğitim anlayışının oluşması 19. yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. Bu dönemde İstanbul’da duyma yetersizliği yaşayan bireyler için sağır okulu açılmış, daha sonra görme engelliler bölümü eklenen okul 1919 yılında kapatılmıştır. 1920’lerde İzmir’de sağır ve görme engelliler için okullar açılmış Sağlık Bakanlığı bünyesinde çalışmalar yapmıştır. 1950 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na devredilen görme engelliler kısmı 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’nde çalışmalarına devam etmiştir (Başbakanlık, 2000). Okulun MEB’e devredilmesi bu durumun sağlık sorunu olarak değil eğitim açısından ele alınmasının sağlayarak yeni düzenlemelerin önünü açmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başlangıcı olarak bu yıllarda Ankara’da bir ilkokulda zihinsel engelli çocuklar için özel bir sınıf açılmıştır (Şahin, 2005, s.59). 1955 yılında Ankara’da açılan Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (RAM) temeli sayılan Psikolojik Servis Merkezi daha son tüm il ve ilçelere yayılmıştır. 1980’de Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983’te Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi başkanlığı olarak değiştirilmiştir. 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Öğretmenliği programı başlatılmıştır (Danyolu; 2017). Aynı yıl ülkemizde kaynaştırma eğitime yönelik yasal girişimler 1983 yılında çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile başlamıştır. Bu yasada okul yönetiminin aldığı önlemlerle birlikte engelli olan ve olmayan öğrencilerin beraber eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. 1988 yılında yayınlanan genelge ile “*Özel gereksinimli çocukların normal sınıflarda kaynaştırılması yoluyla eğitimi*” konusunda kaynaştırmayı literatüre uygun şekilde ele almıştır (Uysal, 2003).

XIII. MEB Şura kararlarında 1991 yılında 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve kaynaştırma uygulamalarının artırılması, verilecek eğitimin bireysel planlanması ve uzmanlar tarafından verilerek izlenmesi yönünde kararlar almıştır (Uysal, 2003). Bu amaçla pilot uygulamalar başlatılmış seçilen 12 ildeki 88 okulda işitme yetersizliği olan ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin kaynaştırılmaları sağlanmıştır. Seçilen okullar arasında meslek liseleri önemli bir yer kaplamıştır. 1992 yılı haziran ayında çıkan Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'ne göre kaynaştırma uygulamalarına ayrı bölümde ele alınarak eğitim alabilecek durumda olan öğrencilerin eğitimlerinin, yeterli sayıda öğrenci olmamasından kaynaklı ayrı bir sınıf açılmıyorsa, ilkokulda normal sınıflar içinde kaynaştırma eğitimi yapılacağı, her sınıfa bir kaynaştırma öğrencisi verileceği ancak gerekiyorsa sayının ikiye çıkarılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu sayısında kaynaştırma öğrencisi olan sınıfın diğer sınıfa göre en az beş öğrenci az olması gerekmektedir. Yönetmelikte ayrıca Rehberlik Hizmet Bürolarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik çalışmalar yapması gerekli etkinliklere ait becerilerin kazanılmasını takip etmesi, sosyal faaliyetlere katılımlarının desteklenmesinin gerekliliğini belirtilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

1997 yılı haziran ayında yayınlanan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile özel eğitimin esasları belirlenmiştir. Bu kararnamenin 12. Maddesine göre kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle etkileşerek eğitimsel performanslarını en üst seviyede ortaya koymalarını amaçlayan eğitim şekli olarak tanımlanmıştır (Kuz, 2001). 2000 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile özel gereksinimli bireylere verilecek hizmet güvence altına alınmıştır. Yönetmeliği 67. maddesinde kaynaştırma; resmi ve özel okulların tüm kademlerinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim almasını sağlayan, destek eğitim hizmetlerinin verildiği ortamlar şeklinde ifade edilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Bu yasal düzenlemelerin uygulamasına göre özel gereksinimli çocuklar; okullarda normal sınıflarda, onlara uygun açılmış özel eğitim sınıflarında ya da gereksinimlerine uygun hazırlanan özel eğitim kurumlarında eğitim almaları sağlanmaktadır (Sığırtmaç ve Gül, 2008, s.14).

2017 yılında yayımlanan “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” başlıklı genelgede bütünleştirme/kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime gereksinimi olan bireyleri tüm kademe ve eğitim türünde normal gelişim gösteren bireylerle uyum sağlayarak en iyi şekilde iletişim kabiliyetini geliştirmelerini sağlamak olarak ele almıştır

(Şahsuvaroğlu, 2018). Genelgenin 1. Maddesinde her kademede yapılacak olan kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin kaydolma ve devam etme durumları için gerekli önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmış, ayırımına yer verilmemiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli paydaşlar tarafından kabul edilip benimsenmiş olmasına rağmen uygulama sürecinde belli sorunlar yaşanmaktadır (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005). Öğretmenler açısından sınıfta her iki gruba yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini seçip kullanmak zor olmakta, özel gereksinimli öğrencilerin adaptasyonunun sağlanmasında sorun çıkmakta ve davranış problemleri sınıf düzenine zarar vermektedir. Bu durum öğretmenlerin bu öğrencilerin ayrı sınıflarda olması gerektiği düşüncesine itmektedir. Bu durumun çözümü için öğretmen ve öğrenciye yönelik destek sağlanmamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Ancak ülkemizde özel gereksinimli çocukların haklarının korunmasında İnsan Hakları Sözleşmesi temel alınarak yapılan çalışmalar ve çıkarılan yasalar ile koruma altına alınmıştır (Şahsuvaroğlu, 2018).

2.2.6. Türkiye’deki kaynaştırmayla ilgili yasal düzenlemeler

Bu bölümde özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik hakların verildiği yasal düzenlemeler ele alınmıştır.

2.2.6.1.1739 Sayılı METK

Kanunda özel gereksinimli bireylere yönelik geniş ifadeler bulunmamakla birlikte onları kapsayıcı ifadeler yer almaktadır.

Kanunun ikinci bölümünde ele alınan Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden genellik ve eşitlik ilkesinin altında 4. Maddede eğitimden tüm kurumlarda gruplara ayırım yapılmadan her türden farklılıklar ayırt edilmeksizin herkesin yararlanabileceği ifadesiyle ayrımcılık yapılamayacağı belirtilmiştir. Aynı bölümde eğitim hakkı ilkesinde 7. maddede Türk vatandaşlarının ilköğretim görmek ve ilgilerine göre sonraki seviyede eğitimlerine devam etmek hakkı belirtilmiş, eğitimin herkesin hakkı olduğu vurgulanmış, fırsat ve imkân eşitliği ilkesindeki 8. maddede eğitimde herkese eşitlik sağlanacağı ve “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” ifadesiyle özel gereksinimli çocukların hakları da korumaya alınmıştır (METK, 1973).

2.2.6.2. 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu

1983 yılında yayımlanan 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun birinci bölümünde belirtilen amacına göre özel eğitime muhtaç çocukların iş ve meslek sahibi olmaları ve topluma uyum sağlamaları için gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır.

Kanuna göre yapılan tanımlamalarda 3. maddede özel eğitimin ne olduğu ve özel eğitime muhtaç çocukların kim olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim, özel eğitime gereksinim olan öğrenciler için uzman kişiler tarafından onların ilgi ve yetenekleri de dikkate alınarak yapılan eğitim şeklinde tanımlanırken özel eğitime muhtaç çocuklar ise 4-18 yaş arasındaki çeşitli yetersizliklerden dolayı eğitim olanaklarından yararlanmayan çocuklar olarak değerlendirilmiştir.

Yapılan tanımlarda özel eğitim için uzmanlık gerektiren bir süreç olması ve çocukların özelliklerine uygun ortamlarda olması ele alınırken çocukların yaş sınırları 4-18 yaş olarak vurgulanmıştır. Kanunun ikinci bölümünde özel eğitimden sorumlu kurumlar belirlenerek 5. maddede

“a) Rehberlik ve araştırma merkezleri, b) Okul rehberlik hizmetleriyle ilgili birimler, c) Resmî ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okulları, d) Yatılı özel eğitim okulları, e) Gündüzlü özel eğitim okulları veya sınıflan, f) İş okulları ve iş eğitim merkezleri”

olarak sıralanmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilere verilecek eğitimin şekli ise 9.,10. ve 11. maddelerde özür ve yeteneklerine göre uygun yatılı ya da gündüzlü özel okul veya sınıfı, durumları ayrı eğitim gerektiriyorsa gündüzlü özel eğitim okulu ya da sınıfı, okuldan sonra devam edebilecekleri iş, hizmet ve üretim alanlarında ilgilerine göre meslek kazandırmak amacıyla ıraklık düzeyinde iş okulları şeklinde belirlenmiştir (ÖEMK, 1983). Üçüncü bölümde yer alan tespit, yerleştirme ve izleme bildirme yükümlülüğü ise 12. maddede aileye, muhtarlığa, zabıtalara, kolluk kuvvetlerine ve sosyal hizmetler kurum yöneticilerine, nüfus müdürlüğüne, din görevlilerine ve mülki amirlere verilmiştir (ÖEMK,1983).

573 sayılı kanun hükmünde kararnamenin 28. maddesine göre “12/10/1983 tarihli ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır.” (ÖEHKHK,1997).

2.2.6.3.573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

Özel eğitimin esaslarının belirlendiği kanun hükmünde kararname 1997 yılında yayımlanmıştır (Kuz, 2001).

Kararnamenin birinci kısmında genel hükümler bölümünde amaç, kapsam, tanımlar ve özel eğitimin temel ilkeleri yer almaktadır. Özel eğitimin temel ilkelerinde özellikle özel eğitime gereksinim duyan a. her bireyin b. erken dönemde c. mümkün olduğunca normal gelişim gösteren bireylerden sosyal ve fiziki çevre olarak ayrılmadan d. özel gereksinimli bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda e. kesintisiz şekilde f. öğrencilere uygun BEP geliştirilerek ve uygulanarak g. aileleriyle iş birliği içinde h. özel örgütlerin fikirlerini de almak suretiyle i. onları topluma kazandırmaya yönelik eğitim verilmesi amaçlanmıştır (ÖEHKHK, 1997).

Kararnamenin ikinci kısım birinci bölümünde tanılama ve değerlendirmenin şekli tanımlanarak 5.maddede bireylerin her aşamadaki performansları gelişim düzeyleri dikkate alınıp, değerlendirilerek eğitim amaç ve hizmetlerinin planlanması ve en uygun ortama karar verilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Aynı maddede işlemlerin ailenin iş birliği ile yapılması gerekliliği öne çıkarılmıştır. Aynı bölümde okul öncesi eğitimi zorunlu tutularak ilköğretim de mümkün olduğunca normal eğitim sınıflarına yerleştirilmelerine özen gösterilir ibarelerine yer verilmiştir. İkinci bölümde eğitim ortamlarına yönelik 12. maddede özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin BEP'ine uygun olarak verilecek eğitimin akranlarıyla etkileşim içinde uygun yöntem ve tekniklerle verilmesi gerektiği belirtilerek öğrencilere BEP hazırlanması ve onlara uygun fırsatlar sağlanması vurgulanmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik açıklama ise 16. Maddede özel eğitime gereksinim duyan bireylerin okula devam ve üst sınıfa geçme durumları yetersizlikleri dikkate alınarak gerekli tedbirler ve kolaylık sağlanması şartıyla normal gelişim gösteren bireylerle aynı yönetmelik ve şartlara tabi oldukları ifade edilerek hazırlanan planlarına uygun olması ve gerekli önlemlerin alınması gerektiği açıklanmıştır (ÖEHKHK, 1997).

2.2.6.4.5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (EHK)

5378 sayılı kanunun amacı; özel gereksinimli bireylerin temel hak ve özgürlüklerden yararlanmasını sağlayarak doğuştan sahip oldukları hakları koruyarak toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır (EHK, 2005).

5378 sayılı Engelliler Hakkındaki Kanunun 4. maddesinde; özel gereksinimli bireylerin bireyselliğine saygı gösterilmesi, ayrımcılık yapılmaması, fırsat eşitliği, topluma etkin katılım sağlama fırsatının verilmesi, istismarın önlenmesi, çocuğun üstün yararının gözetilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (EHK, 2005).

2.2.6.5. 2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

Yönetmeliğin birinci bölümünde yer alan 1. Maddeye göre yönetmeliğin amacı; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitim haklarından yararlanmasını sağlamak için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır. Yönetmeliğin beşinci bölümde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının düzenlenmesi ele alınarak eğitimin yapılma esasları madde 22’de öğrencilerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporuna uygun olarak her türlü kademe ve okuldaki tam zamanlı veya yarı zamanlı kaynaştırma eğitimlerine normal sınıf ya da özel eğitim sınıfında devam etmesine karar verilmesi, bu kurumlarda BEP birimi oluşturulması ve öğrenci ile ilgili kararların BEP birimi iş birliği ile alınması gerekliliği ifade edilmiştir.

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimini uygulamasını 23. Maddede a. BEP uygulanması, b. diploma verilmesi, c. Gerekli ortam düzenlenmeleri ve destek eğitim verilmesi, ç. Yerleştirme yapılırken her şubeye 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilmesi, d. Özel eğitim sınıflarında mevcutların 5’i geçmeyecek biçimde oluşturulması gerektiği açıklanmıştır. Madde 24’te değerlendirme esasları dikkate alınmış ve öğrencilerin özel gereksinim duydukları özellikleri dikkate alınarak gerekli ortam ve şartların sağlanması, onlara uygun hazırlanan BEP dikkate alınarak değerlendirme yapılması ve farklı türde performans değerlendirmelerine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (ÖEHY, 2018).

Aynı yönetmeliğin 25. maddesinde açılacak destek eğitim odası hizmetlerinin ele alınan yürütülme hususlarına göre; eğitim alacak öğrencilerin ve öğretmenlerin programını belirleme sorumluluğunun okul yönetiminde olduğu, ders saatinin haftalık ders saatine oranla %40’ı geçmeyecek şekilde planlanması gerektiği, gereklilik halinde birden fazla destek eğitim odası açılabileceği, BEP biriminin kararı doğrultusunda aynı eğitsel tanıdaki öğrencilerin 3’ü geçmeyecek şekilde beraber eğitim alabileceği, öğrencilere destek eğitimin hafta sonu da verilebileceği ve hafta içi verilecekse okul programında alındığı ders ile destek eğitim aldığı ders aynı olması gerektiği ve hangi öğretmenlerin destek eğitimde görev alabileceği açıklanmıştır.

2.2.7. Kaynaştırma eğitiminde hak ve sorumluluklar

Hak; yasal olarak güvence altında olan ve sahibine bu durumdan yararlanma olanağı sağlayan çıkarılarken, sorumluluk ise bir kişiye verilen yasal ödevler olarak tanımlanır (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Haklar bireylere sağlanan yararlar olarak değerlendirilirken sorumluluklar bireylerin görevi olarak ele alınabilir.

Kaynaştırma eğitimindeki paydaşlar özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin kendisi yani kaynaştırma öğrencisi ile normal gelişim gösteren öğrenciler yani çocuklar, kaynaştırma öğrencisinin ailesi temel olarak anne babası ve okul; yönetim ile öğretmenler olarak ele alınabilir.

2.2.7.1. Kaynaştırma eğitiminde çocukların hak ve sorumlulukları

Eğitimde öğrencilerin hakları ve bu haklarından doğan sorumluluklarına bakıldığında erişim hakkı- devam sorumluluğu, nitelikli eğitim hakkı- öğrenmek için çaba gösterme sorumluluğu, saygı görme hakkı- saygı gösterme sorumluluğu olarak ele alınmıştır (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Bu haklar doğrultusunda öğrenciler eğitiminden yararlanırlar. Her öğrenci bu hak ve sorumluluklara sahiptir. Kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin de bu sorumlulukları vardır ve bu haklardan yararlanırlar. Bunun yanında kaynaştırma eğitimi öğrencilere başka birtakım yararlar da sağlamaktadır. Ancak bu yararlar özel gereksinimli öğrenciler için farklı, normal gelişim gösteren bireyler için farklıdır.

Özel gereksinimli çocuğa sağladığı yararlar;

- Yetersizliği olan çocukların gelişimsel özelliklerine bağlı olarak performanslarını en üst düzeye çıkarmalarına olanak sağlamak
- Normal gelişim gösteren bireyleri rol model olarak kendi gelişimlerine katkıda bulunabilmek
- Topluma entegre olmalarını kolaylaştıracak benlik algısının artmasını sağlamak
- Bireylerin yaşam becerilerinin gelişmesiyle topluma uyumunun ve kabul seviyesinin artması ve birlikte yaşamalarını normal duruma getirmek olarak ifade edilmiştir (Metin, 2015).

MEB tarafından 2007 yılında yayınlanan Kaynaştırma Eğitimi modülüne göre özel gereksinimli çocuğa sağladığı yararlar ise BEP sayesinde gelişimsel özelliklerine uygun

şekilde algı ve öğrenme hızına göre eğitim alması, sosyal ve fiziki ortamın kendisine uygun düzenlenmesinden dolayı güven duygusunun artması, destek eğitim sayesinde zayıf yönlerinin güçlenmesi, sosyal değerlerinin gelişmesi, model alma ile olumlu özelliklerinin artması ve sosyal etkinliklere katılımı ile bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2007).

Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith (2004), kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin hayatın gereksinimlerini özerk olarak yerine getirebildikleri, aktif görev aldıkları ve gelecekteki yaşantılarında ekonomik özgürlükleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, kaynaştırmanın özel eğitime gereksinim duyan bireylerle normla gelişim gösteren bireyler arasında etkileşim oluşturduğunu; bu sayede özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Batu (2000), genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin öğrenciler, normal akranlarıyla etkileşim ve iletişim kurmayı, arkadaş olmayı, beraber çalışmayı, bireysel olarak güçlü ve zayıf oldukları durumlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrendiklerini ifade etmiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklara sağladığı yararlar;

- Empati yeteneklerinin gelişmesi
- Farklılıklara saygı duyabilme özelliğinin gelişmesi
- Daha duyarlı, anlayışlı ve yardımsever özellikler gösteren bireyler olarak yetişmek olarak ifade edilmiştir (Metin, 2015).

Kaynaştırma modülünde normal çocuğa yararlarında ise; şartsız kabul, demokrasi anlayışı ve ahlaki değerlerinin gelişmesi, bireysel farklılıklara saygı, kendi yetersizliklerini fark ederek kabul etme, saldırganlık gibi olumsuz davranışlarda azalma, liderlik ve sorumluluk duygusunun gelişmesi şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2007). Bu yararlar aynı zamanda normal gelişim gösteren bireylerden beklenen sorumluluklar olarak ele alınabilir. Normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrencileri kabullenip kendi aralarına aldıklarında özel gereksinimli öğrenciler yalnızlık hissinden kurtulacaklardır. Bu yüzden, normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma eğitiminde önemli görevlere sahiptir. Okulda akran öğretimi önemli olduğu için normal gelişim gösteren bireyler özel gereksinim gösteren bireyler için rol model ve öğretici konumunda olacaktır. Ayrıca kaynaştırmanın önemli amacı olan iki grup arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlanmasında da normal gelişim gösteren bireylerin rolü büyüktür (Batu ve diğerleri, 2005).

2.2.7.2. Kaynaştırma Eğitiminde Anne-Babaların Hak ve Sorumlulukları

Eğitimde velilerin hak ve sorumluluklarına bakıldığında çocuğun alacağı dini ve ahlaki eğitimi belirleme hakkı-çocuğa seçim özgürlüğü verme sorumluluğu, öğretim kurumları kurma ve yönetme hakkı-milli egemenliğe zarar vermeme sorumluluğu, kamu makamlarınca yönetilenlerden başka kurumları seçme hakkı-çocuğun yüksek yararını gözetme sorumluluğu, çocukları için parasız eğitim hakkı-çocuğun gelişmesi için gerekli hayat şartlarını sağlama sorumluluğu, çocuğu için nitelikli eğitim talep etme hakkı-çocuğun nitelikli eğitimden yararlanabileceği şartları oluşturma sorumluluğu, çocuğu için güvenli bir eğitim ortamı talep etme hakkı- çocuğu için güvenli bir eğitim ortamı sağlama sorumluluğu, çocuğunu yönlendirme ve rehberlik hakkı- çocuğunu yönlendirme ve rehberlik sorumluluğu, çocuğu için yardım talep etme hakkı- çocuğu için yardım talep etme ve kabul etme sorumluluğu, saygı görme hakkı- saygı gösterme sorumluluğu olarak ele alınmıştır (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Eğitimde tüm velilere yönelik olan bu hak ve sorumluluklar kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli çocuğu olan bireyler için de geçerlidir. Bu sorumluluklarının yanında yasal hak ve sorumluluklarını bilmek, süreç içinde okul-öğretmen iş birliğine destek vermek ve çocukların eğitim sürecindeki kararlarda aktif olmak, normal gelişim gösteren çocukların velileri ile iletişim içinde olmak ve eğitim planlama sürecine aktif katılmak görevleri de bulunmaktadır (MEB, 2013). Bu haklar kaynaştırma eğitiminde velilere sağladığı farklı yararlar sağlar. Bu yararlar, özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin ailelerine ve normal gelişim gösteren bireylerin ailelerine sağlanan yararlar olarak ayrı ele alınabilir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin ailelerine sağladığı yararlar; çocukları hakkında daha gerçekçi ve doğru bilgiler edinme olanağı, beklentilerini çocuklarının performanslarına göre ayarlayabilmeleri, çocuklarıyla olan iletişimin güçlenmesi, çocuklarına yönelik kaygının azalıp güven duygusunun artmasına katkı sağlar (Metin, 2015).

MEB tarafından yayınlanan kaynaştırma modülünde ailelere olan yararları:

- Çocukların ilgileri konusunda daha bilinçli bilgi edinmeleri
- Çocuktan beklentilerin performanslarıyla paralellik göstermesi
- Çocukların geleceğine dair kaygının umuda dönüşmesi
- Çocuk hakkında doğru bilgiler edinme
- Okulla iş birliğinin artması

- Aile içi çatışmaların azalarak, iş verimliliğinin artması şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2007).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine sağladığı yararlar ise hoşgörölü olmayı öğretme, sürece destek çıkarak toplumsal yapıyı desteklemeye yardımcı olma şeklinde ele alınabilir. Bu ailelerin en önemli sorumluluğu süreci desteklemek ve kaynaştırma eğitiminin bir seçenek değil zorunluluk olduğunu kabul ederek buna göre kendi çocuklarını sürece uyarlamaya çalışmaktır (Batu ve Yükselen, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitiminde normal çocuklarla beraber olması aileler için olumlu duygular geliştirerek onları çaba göstermeye teşvik etmektedir (Kırcaali İftar, 1998). Olumlu etki sadece özel gereksinimli bireyin ailesinde değil normal gelişim gösteren bireylerin ailesinde de görölmektedir. Çocuklarına empati ve farklılıklara saygı duyma gibi duyguları öğretme olanağı kazanmış olmaktadırlar (Öncöl, 2003).

Alanda yapılan çalışmalarda bazı ebeveynlerin kaynaştırma eğitimi için çok istekli oldukları bazıların ise endişeli ve korkulu olduklarını belirtmektedir. Bu düşünce ailelerin tutumlarına yansımakta ve tutumlarda kaynaştırma eğitiminin başarısını etkilemektedir. Bu yüzden ailelerin bu yararlar hakkında bilgilendirilmesi çok önemlidir (Batu, 2000).

2.2.7.3. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin hak ve sorumlulukları

Eğitimde öğretmenlerin haklarına bakıldığında mesleğe hazırlanma ve istihdamın tüm yönlerinin ayrımcılıktan arındırılması, mesleğini yapabilme, mesleki yardım alma, şeffaf adaylık süreçleri, kariyer molası, iş güvencesi, kırsal ve uzak bölgelerde yaşamaya teşvik, yer değişikliği, aile sorumluluklarını yerine getirme, yarı zamanlı hizmet, eğitim lideri olma, engelli öğretmenlerin çalışması, yaşlı öğretmenlerin çalışması, izin, eğitim ve mesleki gelişim, mesleki özgürlük, dönüt alma, keyfi cezalandırılmama, iş-yaşam dengesinin kurulması, sağlıklı-güvenli okul yapıları, eğitim ortamlarında şiddet görmeme, psikolojik taciz mağduru olmama, statüsünü uygun ücret alma, sosyal güvenlik, örgütlenme ve toplu sözleşme olarak ele alınır. Öğretmenlerin sorumluluklarına bakıldığında ise; Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) etik ve davranış kurallarına uyma altında üç grupta ele alır: Birinci grupta kendinin öğretmeni ve öğrenen olarak sorumluluklarında bilgi, pedagojik beceri, aktif öğrenme, değerlendirme, öğrenci refahı ve kendi kendini öğreneme yer alır. İkinci grupta sınıf ve okul açısından öğretmen sorumlulukları; işbirlikçi çalışma, öğrenme çeşitliliği, okul uyumu, okulda planlama ve yönetimi ve karar verme yer alır. Üçüncü grupta ise veli ve

topluluklar açısından öğretmen sorumlulukları; veli rehberliği, topluma erişim bulunur (Ünal ve Sarpkaya, 2020)

Bunların yanında 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda öğretmenlerin sorumlulukları: Anayasaya ve yasalara saygılı davranma sorumluluğu, tarafsızlık sorumluluğu, emirlere uyma, özenli davranış sergileme ve iş birliği yapma, mali sorumlulukları yerine getirme sorumluluğu, mal bildiriminde bulunma, resmî belge, araç ve gereçleri geri verme sorumluluğu, disiplin kurallarına uyma sorumluluğu yer almaktadır (Devlet Memurları Kanunu (DMK), 1965). MEB mevzuatına göre öğretmen sorumluluklarına bakıldığında; nöbet görevlerini yerine getirme sorumluluğu, mesleki çalışmalar yapma sorumluluğu, toplantılara katılma ve kurul görevlerini yerine getirme sorumluluğu, kıyafet ve kılık ile ilgili kurallara uyma sorumluluğu, sınav görevlerini yerine getirme sorumluluğu, ek görev alma sorumluluğu bulunmaktadır (Ankara Üniversitesi, 2024).

Eğitimin genelinde bu hak ve sorumluluklara sahip olan öğretmenin kaynaştırma eğitimi kapsamında ekstra sorumlulukları da bulunmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM, 2015) tarafından yayımlanan kılavuzda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir:

- Özel eğitime gereksinim duyduğuna inandığı öğrenci için gerekli ön değişimleri yapmak, değişimler işe yaramazsa eğitsel değerlendirme sürecini başlatmak,
- Eğitsel değerlendirme sürecine hazırlık olarak öğrenci ile ilgili kapsamlı dosya hazırlayarak rehberlik servisine yardımcı olmak,
- Süreç ile ilgili aile ile iletişim sağlamak,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin uyumu için paydaşlarıyla iş birliği yapmak,
- Sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere bilgi vererek duruma hazırlamak (hem normal gelişim gösteren öğrencinin hem de kaynaştırma öğrencisinin yararları doğrultusunda durumları ifade etmek),
- BEP birimi ile iş birliği içinde BEP hazırlamak,
- BEP'i takip etmek ve değerlendirmek,
- Öğrencinin performansını takip edip, BEP birimi ve rehberlik servisi ile iş birliği yaparak gerekirse farklı kuruma yönlendirmek,
- Öğrencilerin destek kapsamında kullandığı cihazları varsa bunlarla ilgili uzmanlardan bilgi alarak öğrenciyi faydalanmasını sağlamak,

- Öğrencinin gelişimini takip ederek rapor hazırlamak,
- Öğretim ortamını öğrenciye uygun olarak tasarlamak,
- Öğrenciye yönelik değerlendirme toplantılarına katılmak ve alınan kararların uygulanmasını takip etmektir.

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için öğretmenlerin yapması gerekenler: öğretmenin kendini gözlemlemesi, kendini geliştiren yayınları izlemesi, öğrenciyi gözlemlemesi, öğrencinin kendini gözlemlemesini sağlaması, ailenin öğrenciyi gözlemlemesini sağlaması, aileyle iş birliği yapması ve yönetimle iş birliği içinde olmasıdır (Oral, 2019). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise öğretmene verilen görev ve sorumluluklara bakıldığında; öğretmenlerin derslerini planlamak, okutmak, dersleri ile ilgili gerekli uygulamaları yapmak, ders dışında eğitsel faaliyetlere katılmak ve mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle sorumludur. Bunun yanında öğretmenler BEP birimiyle birlikte BEP hazırlamak, BEP'i uygulamak ve değerlendirmek, okul aile birliği çalışmalarına katılmak, öğrencinin yönlendirilmesi gerekiyorsa BEP birimiyle iş birliği yapmak, öğrencilerin kullanması gereken alet ya da cihaz varsa bakım ve kontrolünü sağlamak, özel eğitim öğrencileriyle grup eğitiminin yanında birebir çalışmalar yaparak eğitsel performanslarını desteklemek, öğrenci ile ilgili eğitsel konularda diğer öğretmenlerle iş birliği yapmak ve görev alanı ile ilgili müdürün vereceği diğer görevleri yapmaktır (ÖEHY, 2018).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmen görevlerinin artması olumsuzluk gibi görülse de kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere sağladığı yararlar da bulunmaktadır. Bu yararlar; bireysel farklılıklara karşı duyarlılığın artması, mesleki becerilerini geliştirmek, olumlu bakış açısı, empati ve kabullenme duygularını geliştirmek olarak ele alınmıştır (Metin, 2015).

MEB tarafından yayınlanan kaynaştırma modülünde öğretmene sağlanan yararlar:

- Koşulsuz kabul etme, sabır, bireysel farklılıklara saygı davranışının gelişmesi,
- BEP hazırlama ve uygulamada daha başarılı olma,
- Eğitimde destek sağlama
- Disiplinle ilgili değerlendirme ölçütü geliştirme olarak belirtilmiştir (MEB, 2007).

Battal (2007) yukarıdakilere ek olarak kaynaştırma eğitiminin, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirdiğini ve tecrübelerini arttığını belirtmiştir. Durğun (2010) ise özellikle BEP ile yapılan hazırlıklar ve uygulamaların öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin arttırdığını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamaları öğretmenin diğer öğretmenlerle iş birliğini artırdığı

ayrıca özel gereksinimli çocuklara yönelik yeni yöntem ve teknikler bulma sürecinin normal gelişim gösteren çocuklarda da kullanılmasıyla öğretim zenginliği sağladığı belirtilmiştir (Kırcaali İftar, 1998). Kaynaştırma eğitiminin öğretmenler üzerinde olumlu etkileri olduğu, farklı çocuklarla çalışma şansı vermesi dolayısıyla sürekli yeni çalışmalara yönlendirmesiyle mesleki olarak gelişmeleri onları özel gereksinimli çocuklarla çalışmayan öğretmenlere göre daha tecrübeli ve bilgili yapacaktır. Ayrıca sınıf yönetiminde de daha etkili olmalarına katkı sağlayacaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.2.8. Kaynaştırma eğitimi etkileyen faktörler

Kaynaştırma eğitiminin etkili ve başarılı olarak uygulanabilmesi için bazı etkenlerin bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu etkenler; fiziksel ortam, normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, aileler, okul idaresi ve öğretmenlerdir (Kırcaali İftar, 1998). Uygulamada yer alan yönetici, öğretmen ve yardımcı personelin kaynaştırma eğitiminde üzerine düşeni yapması, kaynaştırma için gerekli ortamın hazırlanması ve etkili sınıf yönetimi ve etkinliklerinin kullanılması kaynaştırmayı etkileyen eğitim ortamı özellikleri arasında sayılmaktadır (Batu, 2000). Özcan (2020), kaynaştırma eğitiminde başarıyı etkileyen faktörlerden etkili yöntem ve teknik seçimlerini, BEP uygulamaya dahil etmiştir.

2.2.8.1. Fiziksel ortam

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ortamına uyum sağlayabilmesi için yetersizliklerine göre planlanmış bir çevreye ihtiyaçları bulunmaktadır. Merdivenlerin dik olması, koridorların dar olması, kalabalık ve gürültülü alanlar ve öğrencilerin yetişemediği yazı tahtaları fiziksel ortamlarda sorunlar oluşturmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Okulun fiziki yapısı öğrencilerin bağımsız hareket edebileceği şekle göre düzenlenmelidir (Batu, 2000). Okulun genel fiziki yapısıyla birlikte sınıfın yapısı da kaynaştırma eğitimi desteklemelidir (Choate, 2000). Binaların içinde uygun tabela ve yönlendirmeler bulunmalıdır. Fiziksel pürüzler ve çıkıntıların sağlık engeli oluşturmaması kazaya sebep olmaması için malzemelerin uygun seçilmesi gerekmektedir. Fiziksel yetersizliği olan öğrencilerin sınıfları okul binasında zemine en yakın yerde olmalıdır (MEB, 2013). Sınıfın ısı ve ışık ayarlamaları tüm öğrenciler için uygun şekilde ayarlanmalıdır ancak görme yetersizliği olan öğrenci varsa ışık düzenine daha çok önem verilmelidir (Cavkaytar ve Diken, 2005, s. 63). Ayrıca işitme

yetersizliği olan öğrenci varsa sınıfının sessiz ortam olmasına özen gösterilmelidir. (Mangiardi, 1993, s.74)

Kaynaştırma eğitiminin başarısının artması için sınıfın önceden hazırlanması ve düzenlenmesi önemlidir. Özel gereksinimli öğrencinin yetersizliği de göz önünde bulundurularak olabildiğince sade bir sınıf planı oluşturulmalı öğrenciler uyum sağladıkça sınıf içindeki materyaller artırılmalıdır. Sınıf düzeninin önemli unsurlarından bir olan sınıf mevcudu; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre mevcudu en fazla 25 kişi olan sınıflara 2, en fazla 35 kişi olan sınıflara ise 1 kaynaştırma öğrencisi verilebilir. Eğer mecburi durumda fazla öğrenci verilmesi gerekiyorsa öğrencilerin tanıları dikkate alınmalıdır (ÖEHY, 2018). Sınıf mevcudunun az olması öğretmenlerin tutumlarını olumlu etkilerken, daha iyi bir kaynaştırma eğitimi için sınıfın daha kolay etkileşim sağlamasına olanak tanınmalı, kaynaştırma sınıfı çocuklar için ilgi çekici ve rahat olabilecekleri bir ortam sunmalıdır (Batu ve diğerleri, 2005). Sınıf tüm öğrencilerin gelişimini desteklemeli, eğitimsel ve sosyal etkinliklere olanak sağlamalı, öğrenciler için oyun ve öğrenme ortamı olmalıdır. Aynı zamanda sadece ders başarısını değil öğrencinin sosyal ve kişisel performansını da geliştirecek fiziki yapıya sahip olmalıdır (Salend, 2005).

Sınıf ortamında kaynaştırma eğitimini etkileyen bir başka unsur ise oturma düzenidir. Sınıf koşulları göz önüne alınarak özel gereksinimli öğrencilere göre ayarlama yapılmalıdır. Derste kullanılacak araç ve gereçlere ulaşabilecekleri bir yerde olmaları ancak oturdukları yerin yetersizlik durumlarına göre güvenliklerinin sağlanabileceği şekilde ayarlanması gerekmektedir. Ön sıralarda olmaları ve yanlarına onlara yardımcı olabilecek iyi rol modellerin oturtulması önemlidir. Ancak dikkat eksikliği olan bireyler cam kenarına oturtulmamalıdır (Bender ve Mathes, 1995, s. 227-228).

2.2.8.2. Aile

Kaynaştırma eğitiminde başarıyı etkileyen faktör olarak aile normal gelişim gösteren bireylerin aileleri ve özel eğitime gereksinim duyan bireylerin aileleri olarak incelenmiştir.

2.2.8.2.1. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri

Eğitimin önemli paydaşlarından biri olan aile kaynaştırma eğitimini de etkilemektedir. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma uygulamalarındaki en büyük

etkisi sosyal kabulü gerçekleştirmede çocuklarına örnek olmalarıdır (Batu ve diğerleri, 2005). Normal gelişim gösteren bireylerin velilerinin özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları pozitif yönde ise çocuklarının da bakış açısı pozitifdir (Batu, 2000). Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için ailelerin de önceden hazırlanması gerekir. Aile bireylerine uygulama ile ilgili açıklama yapmak, görüşlerini almak, kaygılarına yönelik örnekler sunmak, farklı bakış açısına yönlendirebilmek için kaynaştırma eğitiminin onların çocuklarına katacaklarını anlatmak gerekir (Kılıç, 2011). Özgür (2015), başarılı bir kaynaştırma eğitimi için normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine yönelik yapılacak çalışmaları; ailelere özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimler düzenleme adına bilgilendirme çalışmaları yapmak, ailelerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik soru ve sorunlarına yönelik olanaklar sunmak için toplantılar yapmak şeklinde belirtmiştir.

2.2.8.2.2. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların aileleri

Kaynaştırma eğitiminde en güçlü destekçi özel eğitime gereksinim duyan bireylerin aileleridir (Aslan, Avcı ve Dönmez, 1997). Ailenin çocuğun eğitimi konusunda istekli olması öğretmenin iş yükünü azaltarak onu desteklemesine olanak sağlar. Ancak her aile bu konuda istekli olmamaktadır (Batu, 1998). Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin velileri, çocukların okulda öğrendiklerini evde destekleyerek ve pekiştirmelerine yardımcı olarak öğrencinin eğitimine katkıda bulunabilir (Kargın, 2004). Ayrıca öğretmene öğrenci ile ilgili daha detaylı bilgiler sağlayarak öğretmenin onu tanımasına yardımcı olabilir. Bu da öğrencinin uyum sağlamasına kolaylık sağlayacaktır. Bu iş birliği öğretmenin de ayrıntılı verdiği bilgilerle aileyi gerçekçi beklentiler oluşturması yönünde motive edecektir (Dikici, Sığırtmaç, Deretarla Gül, 2014).

Ailelerin kaynaştırma eğitimine olumlu yaklaşmasını sağlamak için kaygılarının azaltılması gerekir. Bunun için fiziki imkanlar tanıtılıp öğrenci için alınan önlemler gösterilebilir (Metin, 2015). Ailelerin kaygılarının azaltılması için özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal sınıfta olmalarının çocuklara katkılarının açıklanması önemlidir (Batu, 2002). Başarılı bir kaynaştırma eğitimi ailelerle yapılacak çalışmalar; düzenli toplantılar yapmak, bilgilendirici seminerler düzenlemek, eğitimin her aşamasına aileyi dahil etmek ve çocuğun gelişimi hakkında aileye dönütler vermek olarak ele alınabilir (Batu ve diğerleri, 2005).

2.2.8.3. Öğrenciler

Eğitimin en önemli unsuru olan öğrenci kaynaştırma eğitiminin başarısı için de önemlidir. Kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin etkisi normal gelişim gösteren öğrencilerin ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin etkisi olarak incelenmiştir.

2.2.8.3.1. Normal gelişim gösteren öğrenciler

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için normal gelişim gösteren çocukların önemi fazladır. Çünkü okul sadece öğretmenle bilgi alışverişi yapılan bir ortam değil akran öğreniminin daha yoğun olduğu sosyal bir ortamdır (Stainback ve Stainback, 1984). Normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının olumlu olması kaynaştırma öğrencileri için çok etkilidir. Çünkü kabul edilmeleri ya da reddedilmeleri, yardım almaları ya da yalnız bırakılmaları normal gelişim gösteren çocukların tutumlarına göre değişmektedir (Öztürk, 2007'den aktaran Çetrez, İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak, 2014). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi için en büyük katkısı rol model olmaları yanında özel eğitime gereksinim duyan bireyleri benimsemeleri ve arkadaş olarak kabul etmeleridir (Batu, 2000).

Normal gelişim gösteren bireylerin kaynaştırma öğrencilerini kabul etmesinin sağlanması için normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özelliklerini bilmesi onları tanıması önemlidir. Öğrencilere yönelik yapılacak tanıtımın onların bilişsel ve duygusal seviyelerine uygun olması gerekir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Güleç ve Metin (1999) özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyal kabulünün; onların diğer öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve öğrencilerin onlara nasıl yardım edeceğini bilmelerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren bireyleri süreçte etkin tutarak işin ortağı haline getirmek kaynaştırma eğitiminin başarısını artırır (Batu ve Kırcaali İftar, 2011). Normal gelişim gösteren öğrenciler sınıfta öğretmene yardımcı olarak daha etkili öğrenme ortamı oluşmasını sağlayabilirler. Bunun için öğrencilerin sınıflarına gelecek kaynaştırma öğrencisi hakkında doğru ve detaylı bilgilendirilmesi, gelecek öğrenciye hazırlıklı olmaları ve öğrenciyi kabul etmeye istekli olmaları sağlanmalıdır (Atkın, 2013).

Kaynaştırma eğitiminin başarısını artırmak için normal gelişim gösteren bireylere yönelik; özel gereksinimli öğrenciler hakkında onları bilgilendirmek, onlarla toplantı yapmak, empati etkinlikleri yaptırmak, bu durumu yaşamış kişilerin deneyimlerine ortak olmalarını sağlamak gibi çalışmalar yaptırılabilir (Batu ve diğerleri, 2005).

2.2.8.3.2.Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar

Kaynaştırma eğitiminin en önemli paydaşı olan özel gereksinimli çocuklar başarılı bir kaynaştırma eğitimi için çok önemlidir. Eğitimin başarılı olması için özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması gerekmektedir. Öğrencilerin eğitimden beklentileri farklılık gösterebilir (Batu, 2002). Öğrencinin sınıf ortamı için hazır hale getirilmesi için sınıf kurallarının ve bazı sosyal becerilerin öğrenciye kazandırılması gerekmektedir (Özokçu, 2003). Kaynaştırma öğrencisini tanımak, ona verilecek eğitimin etkinlik, yöntem, teknik ve değerlendirme kısımlarının daha verimli hazırlanmasını sağlayacaktır. Etkinliklerin ona uygun olmasıyla özel eğitime gereksinim duyan öğrenci sınıfa daha iyi uyum sağlayarak akademik ve davranışsal olarak sürece hazırlanır (Güleç, 1999). Salend (2011) yaptığı çalışmaya göre; özel eğitime gereksinim duyan bireylere kaynaştırma uygulamasından önce ve sonra hazırlık etkinlikleri yapılmalı, etkinliklerin süreci izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Öğrencini sürece daha iyi uyum sağlaması için sınıf kurallarını öğrenmesine yönelik kağıtlara yazma, kuralları öğrencinin anladığına emin olmak için tartışma tekniği kullanma, normal gelişim gösteren çocuklardan model olmasını isteme gibi etkinlikler yapılabilir (Ceylan ve Aral, 2005). Özel gereksinimli bireyler sürece bireysel ya da grup şeklinde hazırlanabilir. Grup şeklinde hazırlanmak onların yalnız hissetmesini önleyerek süreci kolaylaştırır. Toplantı yapmak özel gereksinimli öğrencilerin kaygı, korku ve endişelerini gidermek için fırsatlar oluşturarak kaynaştırma eğitiminin başarısını artırmaya yardımcı olacaktır (Batu, 2000).

2.2.8.4. Okul yönetimi

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasını sağlayan diğer bir etken okul yönetiminin kaynaştırmaya yönelik tutumudur. İdarenin kaynaştırma eğitime olan ihtiyaca gereken önemi vermesi kaynaştırma uygulaması içinde yer alan öğretmen ve velilere de yardımcı olacaktır (Batu, 1998). Atbaşı (2020), idarenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu davranış ve tutumunun kaynaştırma eğitiminde başarıyı artırmaya katkı sağladığını ifade etmiştir. Ancak Batu ve Yükselen (2017) yaptıkları çalışmada; idarelerin, bu çocuklara yönelik çok bilgisi olmadığı, onlara nasıl yaklaşacaklarını ya da nasıl çalışmalar yapmaları gerektiğini bilmedikleri belirtilmiştir. Buna göre idareye yönelik seminerler düzenlenmeli ve eksiklikler giderilmelidir.

MEB okul idaresinin kaynaştırma eğitimindeki görevlerini:

- Okulun tüm çocuklara uygun eğitim vermek amacıyla faaliyetleri göstermesini sağlamak
- Özel gereksinimli öğrenciler için gerekli olan fiziksel ortamın sağlanmasına yardımcı olmak
- Destek eğitim için gerekli materyal ve uzman desteğini sağlamak
- Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme sürecini takip etmek
- Kaynaştırma konusunda aile ile iletişim sağlamak
- Kaynaştırma için gerekli olan kurum ve kişiler arasında iş birliğine destek olmak
- Gerek varsa çalışanlarını hizmet içi eğitime yönlendirmek
- Özel eğitime yönelik yönetmelik ve kanunlara hâkim olmak şeklinde sıralamıştır (MEB, 2013).

Okul idaresinin tüm paydaşları içinde birlik oluşturma ve motivasyonu artırmayı sağlama çabası kaynaştırma eğitimindeki başarıyı artıracaktır (Ceylan ve Aral, 2005). Ayrıca okul yönetimi kaynaştırmada görev alacak personelin iş birliği içinde çalışmasına yardımcı olması da başarıyı artıracaktır (Batu ve diğerleri, 2005).

2.2.8.5. BEP

Kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen diğer bir etmen özel eğitimin temel ilkelerinden biri olan bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanan eğitsel yol haritası sayılabilen BEP hazırlamaya verilen önemdir (Sak, 2010). BEP “Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için eğitimin amaçlarını, öğrencinin performans seviyesini ve verilecek eğitim hizmetlerini ve amaçlara ulaşma seviyesini ortaya koyan kriterleri belirten program” şeklinde tanımlanmıştır (Hallahan, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005).

Alanda yapılan araştırmalar etkili bir kaynaştırma eğitimi için değerlendirme işlevinin iş birliği içinde ekip tarafından yapılmasına vurgu yaparken öğretimin bireyselleştirilmesinin kaynaştırma uygulamalarının etkisini artırdığını belirtmiştir (Smith, Polloway, Patton, ve Dowdy, 1995).

2.2.8.6. Öğretmen

Eğitim sisteminde öğrenci merkezli yaklaşımlar ağırlıklı olsa da sürecin yol göstericisi öğretmenlerdir. Bir programın içeriği ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın programın etkili olması uygulayıcısına bağlıdır. Eğitimde bu uygulayıcının öğretmen olması onun süreçteki önemini vurgulamaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Sınıfında özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler olan öğretmenler için kaynaştırma uygulamalarına yönelik becerilerini ölçmek üzere ölçekler geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerden birinde Redden'ın belirlediği 8 alanda toplanan becerilerle öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler belirlenmiştir. Bu beceriler: kaynaştırmaya yönelik danışmanlık çalışmaları, uygulama öncesi sınıfı ve öğrenciyi kaynaştırmaya alıştırmaya, özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin eğitsel performansını belirleme, öğrenci için eğitsel amaçları belirleme, öğretimi planlayabilme, öğretimi destekleyici etkinlikleri hazırlama ve sınıf yönetimi, öğrenciler arası iletişimi sağlama, değerlendirme şeklinde ele alınmıştır (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin becerileri özellikle ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. Bu yeterliliklerin öğretmenlere çeşitli çalışmalarla kazandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin alan bilgisi, meslek ve genel kültür yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir (Çelebi, 2014, s.130).

2.2.9. Kaynaştırma Eğitiminde BEP Hazırlamanın Önemi

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. Madde (f) bendinde yer alan BEP hazırlamanın ve uygulamanın gerekliliği belirtilmiştir (ÖEHKHK, 1997). Ayrıca Özel eğitim Yönetmeliğinde yer alan bireyselleştirilmiş eğitim programı bölümünde 20. Maddede BEP'in hazırlanmasında temel alınması gereken programın kurumun eğitim programı olduğu vurgulanarak programda yer alacak öğeler açıklanmıştır. Buna göre programda; a. yıllık ve kısa dönemli amaçlara, b. destek eğitimin türü, süresi ve hizmeti kimin vereceğine, c. kullanılacak yöntem ve tekniklere, ç. eğitim ortamının düzenlenmesine, d. davranış problemlerine yönelik tedbirlere, e. öğrencilerin kişisel bilgilerine yer verileceği belirtilmiştir (ÖEHY, 2018).

Fiscus ve Mandell'in (1997) yaptığı tanıma göre BEP; özel eğitime gereksinim duyan bireylere eğitim kurumları tarafından hazırlanmış, ailenin, öğretmenin ve özel gereksinimli bireyin ihtiyaçları için oluşturulmuş yazılı belgelerdir. Özyürek (2014) tarafından yapılan tanımda ise BEP; yetersizliğe sahip bireyin durum ve performansını göz önünde bulundurarak kazanması gereken duyuşsal, bilişsel ve devinimsel davranışların eğitsel

ortamda nasıl ve kim tarafından ne kadar sürede verileceğini gösteren program olarak ele alınmıştır. MEB tarafından yayınlanan Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Yönetici- Öğretmen- Aile Kılavuzunda BEP; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin farklı gelişim dallarında performansını göz önünde bulunarak, kazandırılabilen yeni davranışları, davranışların nerede, nasıl ve kim tarafından verileceğini, hangi yöntemlerle ve ne kadar zamanda kazandırılabilceğini belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, ailenin işbirliği ile uzman bir ekip tarafından hazırlanan program olarak tanımlanmıştır. Kılavuzda ayrıca BEP'in sadece öğretmenin sorumluluğunda ona gereksiz iş yükü oluşturmak amacıyla yaptırılan bir çalışma programı olmadığı, özel gereksinimli öğrenciyi sorunlu olarak değerlendirilip ondan kurtulma aracı olarak görülmemesi gerektiği, öğrenciyi etiketleyen bir dosya olmadığı, sadece akademik performansa odaklanmadığı ve öğrenciye ekstra ödev ve sorumluluk yüklemeyi amaçlamadığı özellikler vurgulanmıştır (MEB, 2010).

2.2.9.1. BEP'in yararları

BEP hazırlamanın temelinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre farklı ya da daha yavaş öğrenmesi, normal öğrencilerin kazanmış olduğu becerilerin onlar tarafından henüz kazanılmamış olması, aile ile iş birliği sağlanmasında kolaylık sağlaması, kazanılacak becerilerin takip edilmesini kolaylaştırması, davranışın işlevsel şekilde kazandırılmasını sağlaması ve akademik olarak genel olması yanında genellenebilir olmasına katkı sağlaması bulunmaktadır. (Strickland ve Tumbull, 1990). BEP özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alırken takip edilmesini kolaylaştırıp, aynı zamanda paydaşlar arasında birliktelik ve sorun çözme aracı olarak hizmet ederken öğrencinin akademik ve sosyal gelişimiyle ilgili bilgi alışverişini sağlar (Avcıoğlu, 2017).

MEB tarafından yayınlanan kılavuzda BEP'in yararları öğrenci, aile, öğretmen ve toplum açısından ayrı olarak incelenmiştir. Toplum açısından yararı özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimi için iş birliği sağlamasıdır. Aile açısından ise yararları; velinin eğitimdeki sorumluluklarını tanımlaması, eğitimle ilgili kararlara katılım hakkı sağlaması ve okul ile iş birliğini artırması yer almaktadır. Öğrenci açısından yararlarına bakıldığında; öğrencinin ihtiyaçlarının fark edilmesi ve bunlara göre eğitim almasına fırsat tanınması şeklindedir. Öğretmen için yararlarında yol gösterici kılavuz olması ve farklı disiplinlerle iş birliği sağlaması sayılabilir. (MEB, 2010)

Weishaar (2010), BEP'in öğretmen için yararı olarak; ders planı hazırlamasında yardımcı olması ve öğretimsel ortamı düzenlemede kolaylık sağlamanın yanında iş birliğini artırması olduğunu belirtmiştir. Ankara Üniversitesi açık ders notlarında ise kaynaştırma eğitiminin yararları; öğretmen açısından öğrencinin yeterlilik ve gereksinimlerini net olarak belirlemesi, değerlendirme için nesnellik sağlması ve yol göstermesi ile iş birliğine yardımcı olması olarak ele alınmıştır (Kargın, 2024). Malatya ili Battalgazi RAM tarafından yayınlanan belgede BEP'in yararları genel olarak ele alınarak şu şekilde özetlenmiştir: çocuğun yeteneklerinin tanımlanması, çocuğun uygun eğitim olanaklarından yararlanmasını sağlması, çocuğun yetersizliğinden doğan eksikliklerinin belirlenmesi, çocuğun kendi öğrenmesi için daha aktif olması, öğrenmenin takip edilebilmesi ve kaydedilmesi, paydaşlar arasında iş birliği sağlması, değerlendirmeyi kolaylaştırması, programın etkililiğini artırmasıdır (MEB, 2024). Ayrıca BEP sayesinde özel eğitime gereksinimi olan bireyler normal gelişim gösteren bireylere verilen haklardan yararlanır (Fiscus ve Mandell, 2002).

2.2.9.2. BEP'in hazırlanması

Çimen- Öztürk (2009) yürüttükleri çalışma sonucunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına gereken önemin verilmesi için BEP'in hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yüzden BEP hazırlamak eğitim açısından faydalı olduğu belirtilmiştir.

BEP'in hazırlanması aşağıda verilen 7 aşamadan oluşmuştur: (MEB; 2010)

- *“BEP Hazırlayacak Ekibin Oluşturulması (BEP Geliştirme Birimi)*
- *Çocuğun Eğitsel Performans Düzeyinin Belirlenmesi*
- *Uzun ve Kısa Dönemli Amaçların Belirlenmesi*
- *Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Hazırlanması*
- *Uygun Eğitim Ortamları ve Bu Ortamlarda Sunulacak Destek Hizmetlerin Belirlenmesi*
- *Uygun Öğretim Materyalleri ve Öğretim Yöntemlerinin Belirlenmesi*
- *BEP' in Uygulanması, izlenmesi ve Değerlendirilmesi için Sorumluların Belirlenerek Zaman Çizelgesinin Hazırlanması ve Değerlendirme Biçimine Karar Verilmesi ve Ailenin Bilgilendirilmesi”*

2.2.9.3.BEP hazırlayacak ekip

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 47. maddesi 1. bendinde BEP hazırlamak için BEP geliştirme biriminin oluşturulması gerektiği, 2. bendinde ise BEP geliştirme biriminde okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında, rehberlik öğretmeni, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenciden oluşacağı belirtilmiştir (ÖEHY, 2018).

Aynı yönetmeliğin 48. Maddesinde BEP geliştirme biriminin görevleri; BEP'i hazırlamak, BEP'in uygulanmasını ve değerlendirilmesini takip etmek, özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin gereksinimlerini takip ederek BEP'te değişiklik yapılmasını sağlamak, eğitim ortamlarının uygun şekilde hazırlanmasını sağlamak, paydaşlar arası iş birliğine yardımcı olmak, destek eğitim derslerini ve saatlerini belirlemek, öğrencilerin kaynaştırma eğitimine uygunluğu hakkında karar vermek, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik kullanılacak yöntem, teknik, araç ve gereçleri belirlemek, öğrenci için gerekiyorsa veli işbirliği ile sınıf tekrarı kararı almak, öğrencileri yönlendirmek ve mesleki çalışmalarına yardımcı olmaktır (ÖEHY, 2018).

BEP'in amaçlarına ulaşması için ekibin iş birliği içinde çok yönlü bir program hazırladıklarının farkında olarak karar alması gerekmektedir. BEP yıllık olarak hazırlanan ancak ailenin istemesi durumunda yıl içinde gözden geçirilebilen bir programdır (Snell ve Brown, 2006).

BEP geliştirme biriminin çoğunluğunun öğretmenlerden oluşması BEP hazırlamada onların önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenler bu konuda bilgi sahibi olmalıdır (Akkın, 2019). MEB tarafından yayınlanan kılavuza göre öğretmenlerin görevleri; BEP'in hazırlanmasında geliştirme birimi ile iş birliği yapmaları, BEP'i uygulamaları ve değerlendirmeleri görev tanımlarında yer almaktadır (MEB, 2010).

2.2.9.4. Eğitsel performans düzeyi

BEP'te bulunması gereken unsurlardan biri olan eğitsel performans düzeyi öğrencinin yapıp yapamadıklarının belirlendiği yazılı kaydolarak sonraki aşama olan uzun ve kısa amaçların belirlenmesi için önemli rol oynamaktadır (Kargın, 2007).

Malatya Battalgazi tarafından yayınlanan belgede eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi için öğretmenlerin kaba değerlendirme formu kullanarak öğrencinin derslerine göre

belirlenen davranışlara yapabiliyorsa artı (+), yapamıyorsa eksi (-) koyarak durumunu değerlendirilip, öğrencinin durumunda artı koyulan özellikler BEP'in öğrenci performans kısmına yazılacağı belirtilmiştir (MEB, 2024).

Öğretmenlerin performans düzeyini belirlerken dikkat etmesi gereken etmenler; performans ifadesi gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerden oluşmalı, düzey açık ve basit şekilde belirtilmeli, değerlendirme araçlarını somut ve uygun biçimde ifade etmeli, öğrenciyi olumsuz etiketlemelerden uzak durmalıdır (Çitil, 2024).

2.2.9.5. Amaçların belirlenmesi

Yeni şeyler öğrenmeye istekli ve hazır hale geldiği belirlenen öğrenciler için BEP hazırlamanın bir sonraki basamağı uzun ve kısa süreli ölçülebilir amaçları belirlemektir (Heward, 2013). BEP; BEP geliştirme birimi tarafından belirlenen eğitsel performanslar dikkate alınarak belirlenen disiplinlerde ünite ve alt konuların belirlenerek bir yıl içinde kazandırılması planlanan kazanımların belirlenmesi şeklinde hazırlanır (Özaksoy ve Zihni, 2001).

Avcıoğlu (2017) uzun dönemli amaçları öğrencinin bir yıl boyunca kazanması düşünülen akademik davranışların planlanmasında öğretmene yol gösteren planlama olarak ele almıştır. Kısa dönemli amaçlar ise uzun dönemli amaçlara ulaşmayı sağlayan alt basamaklardır (MEB, 2024). Kısa dönemli amaçlara göre daha genel olan uzun dönemli amaçlar ulaşılabilir, gerçekçi ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır (Gürsel, 2003). Kısa dönemli amaçlar ise daha spesifik ve detaylı olmakla birlikte hazırlanırken öğrencinin kendi adına yazılması yanı birey ilkesine, her bir amaçta tek bir davranışın yer aldığı ve açık, gözlenebilir şekilde ifade edildiği davranış ilkesi, davranışın şartlarının belirtildiği (nerede, nasıl, ne zaman) koşul ilkesi ile davranışın kazanıldığını anlamak için öğrencinin nasıl bir performans göstermesi gerektiğini belirten ölçüt ilkesine göre yazılır (Kargın, 2007).

Amaçlar yazılırken dikkat edilmesi gereken unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan uzun dönemli amaçlar yazılırken dikkat edilmesi gerekenler: öğrencinin seviyesine ve eğitsel değerlendirilmesine uygun olmalı, öncelik en ihtiyaç duyulan konulara verilmeli, işlevsel olmalı, gerçeğe uygun uygulanabilir olmalı, ölçülebilir ve gözleme dayalı olmalı, öğrenci faydasını gözetmeli, belli kavram ve becerileri içermeli, aile dikkate alınarak hazırlanmalı, öğrencinin aktif olması sağlanmalı, kısa dönemli amaçları içermeli, öğrenciyi bir üst performansa taşıyacak nitelikte olmalı ve yıl sonunda ulaşılması istenen kazanımlar tahmin

edilebilmelidir. Kısa dönemli amaçlar yazılırken dikkat edilmesi gereken unsurlar ise; anlaşılır, net, basit, gözleme dayalı ve ölçüme uygun yazılmalı, sınırlama olmasa da her uzun dönemli amaca yaklaşık 3-6 arası kısa dönemli amaç yazılmalı, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa ilkesine uygun hazırlanmalı, öğrencinin davranışı üzerine odaklanmalı, kısa dönemli amaçların hazırlanma ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır (Çitil, 2024).

Amaçların doğru şekilde belirlenmesi BEP'in sonraki aşamalarının uygulanması için oldukça büyük önem taşımaktadır (Gürsel, 2003).

2.2.9.6. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

MEB tarafından yayınlanan kılavuzda BÖP; günlük, haftalık ya da aylık olarak hazırlanabilen, bireyselleştirilmiş eğitim planında yer alan kısa dönemli amaçların kazandırılması planlanan süreyi ve basamakları içeren detaylı, basit ve net ifadelerle açıklanan kişiselleştirilmiş plan olarak tanımlanır (MEB, 2010).

BÖP; BEP'te hedeflenen davranışları kazandırmada yapılacak öğretimsel hazırlıkları ve hedefe ulaşma süresini gösteren akran öğrenimi, ödev, söz hakkı alma ve düzenli tekrarlar gibi etkinliklerin belirlendiği planlamalar olarak ele alınabilir (Kargın, 2015). BEP'in başarıya ulaşması için önemli olan BÖP; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin derse dahil olmalarını sağlayan farklı uyarlamaları içermektedir (Janney ve Snell, 2006). Kargın (2015) bu uyarlamaları pozitif sınıf atmosferi oluşturma, öğretim zamanına yönelik ayarlamalar ve okuldaki fiziksel işleyişine yönelik uyarlamalar olarak ayırmıştır. Ayrıca BÖP'ün başarılı şekilde uygulanmasını sağlayacak kişi olarak öğretmenin aktif olması gerektiğini eklemiştir.

2.2.9.7. Destek eğitim hizmetleri

BEP'in tanımında; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyacı olan eğitsel gereksinimleri karşılaması için uygun koşul ve destek hizmetlerinden faydalanmasını içeren yazılı belge olduğu görülmektedir (Gürsel, 2003). BEP; ek özel hizmetlerin nasıl, kim tarafından, nerede ve ne süreyle verileceğini belirler (Heward, 2013).

MEB tarafından yayınlanan kılavuzda destek eğitim hizmetleri; eğer öğrencinin ihtiyacı varsa ulaşım, fizyoterapist, dil terapisti ya da danışmanlık gibi ihtiyaçları olan özel gereksinimli öğrencilere bu hizmetlerin uygun ortam ve koşullarda sağlanacak şekilde BEP

geliştirme birimi üyeleri tarafından belirlendiği ve uygulama biçim ve süresinin planlandığı belirtilmiştir (MEB, 2010). Bu hizmetler BEP’te belirtilen amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır ve başarıyı artırır (Kargın, 2007).

2.2.9.8. Öğretim materyalleri ve öğretim yöntemleri

Kargın (2007), BEP’te amaçlara ulaşmak için öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin belirlenmesinin önemli olduğunu belirtir. Vuran (2013) ise kaynaştırma uygulamalarında bazı problemlili davranışların olduğunu ve bu davranışlar, ders işleyişini bozduğundan hem normal gelişim gösteren çocukları hem de özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri olumsuz etkilediğini gözlemlemiştir. BEP uygulamasını da olumsuz etkileyen bu davranışlar derse odaklanamama, dersle ilgilenmeme, başkalarına sataşma, sık tuvalet izni isteme, gereksiz konuşmalarla dersi rahatsız etme olarak ifade edilmiştir.

BEP’in etkili şekilde yapılması için bu sorunlara yönelik etkili sınıf yönetimi uygulanması gerekir. Sınıf yönetiminde başarılı olmak için de öğrencilere uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçilmeli, materyaller kullanılarak derste daha aktif olmaları sağlanmalıdır. Seçilecek farklı stratejilerle derse ilgi artırılabilir ve özel gereksinimli öğrencilerin de derse etkinliği artırılabilir (Özyürek, 2007).

Batu (2008) yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için başarılı sınıf yönetimi, esneklik ve kaliteli adaptasyonun yanında etkili öğretim tekniklerinin seçilmesi gerektiğini belirterek özellikle özel gereksinimli bireylerin sınıf içine entegre edilebilmesi için uygun materyallerin seçilmesinin ve normal gelişim gösteren çocuklar için seçilen materyalleri de kullanabiliyor olmalarının önemini vurgulamıştır. Öğretmenler sınıf ortamını ve ders planını hazırlarken her iki grubu da göz önüne alarak materyal seçimlerini yapmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2016)

Timuçin (2008) tarafından yapılan çalışmada sınıf içinde her iki grubun ve öğretmenlerin de daha az sorunla karşılaşmasının özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve başarılı sınıf yönetimi uygulanmasıyla mümkün olacağı ifade edilmiştir. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi için onların iyi gözlenerek performanslarının doğru şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (ÖERHGM, 2013).

Kaynaştırma öğrencilerine uygulanacak öğretim yöntemleri basamaklandırılmış yöntem, bilişsel strateji öğretimi, doğrudan öğretim yöntemi, iş birliğine dayalı öğrenme teknikleri,

keşif yoluyla öğrenmedir. Öğretim süreci farklı hazırlıklar gerektirir. Bu hazırlıklar öğretim öncesi yapılacak hazırlıklar, öğretim sırasında yapılacak hazırlıklar ve öğretim sonunda yapılacak hazırlıklar olarak ele alınabilir. Öğretim öncesi yapılacak hazırlıklar; öğretilecek içeriğin seçimi, öğretilecek içeriğin analiz edilmesi, amaçların belirlenmesi, yöntem seçimi, öğrenci özellikleri, uygun materyallerin sağlanması, ortam, sunulacak içerik ve öğretimin amaçları, zaman, öğretmen becerileri, verimlilik, araç ve gereçlerin öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi, ortamların düzenlenmesi, öğretim ortamlarının düzenlenmesi, öğrencilerin özelliklerini takip edecek sistemin kurulması, kuralların belirlenmesi ve sınıf davranış şekillerinin oluşturulması, programın süresinin belirlenmesi olarak belirlenmiştir. Öğretim sırası yapılacak hazırlıklar; öğretim sürecinde uyarlamalar yapmak, öğretim yönteminde uyarlamalar yapmak ve çalışma grupları oluşturmak, kaynaştırma eğitiminde öğretimsel düzenlemeler, dersin içeriğinde uyarlama ve değişiklikler yapmak, sınavlarda değişiklikler yapmak olarak belirlenmiştir. Öğretim sonunda ise değerlendirme yapılmaktadır (Uslu ve Çoruhlu, 2012).

Alanda yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik uygun yöntem ve teknikleri bildiklerini gösterirken bazı araştırmalar güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir (Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019)

Eğitim- öğretim ortamında uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi kadar öğrenciye uygun materyallerle desteklenmesi de önemlidir (Seferoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında da öğrencinin dikkatini çekmek, öğretimi somutlaştırmak BEP hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmak için çeşitli materyallere ihtiyaç vardır. Özellikle seçilen materyallerin çoklu duyuya hitap etmeleri özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin başarısında etkili olduğu söylenebilir (Önder, 2007).

Materyal desteği sağlamada zorluk ve maliyetin önüne geçilmesi için uzaktan eğitim teknolojileri ya da internet kullanılabilmektedir (Köse Biber, 2009). Eğitim sürecinde uygun materyal desteği özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırır (Erden, 2005).

2.2.9.9. BEP' in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ve ailenin bilgilendirilmesi

Eğitim- öğretimde uygulamaların başarısının fark edilmesi için değerlendirilmesi, değerlendirilmesinin nesnel olabilmesi için de sürecin izlenmesi gerekmektedir. BEP'in uygulanmasında belirlenen uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını

anlamak için de değerlendirme önemlidir. BEP ekipleri en az bir kez değerlendirme yapmakla yükümlüdür. BEP'i uygulayan uzmanlara süreç içinde yöntem ve tekniklerin değiştirilmesine yönelik gerekli bilgileri belirlemek ve değerlendirme için programın etkinlik ve uygunluğunu gösteren bilgileri ekiplere sağlamak amacıyla da izleme yapılır (Kargın, 2007).

Değerlendirme sonucunda BEP ile birlikte özel eğitime gereksinim duyan çocuk da değerlendirilmiş olur. Bu değerlendirmelerde BEP'te ilerlemeyi engelleyen nedenler; öğrenciden dolayı, öğretmenden dolayı, fiziksel ortamdan dolayı, destek eğitimden dolayı, aileden dolayı, BEP geliştirme biriminden dolayı, eğitim personeli ya da ekipten dolayı oluşan sorunlar olabilmektedir (Çitil, 2024).

Yönetmelikte yer alan 73. maddede özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik kurallar çerçevesi belirlenmiştir. Buna göre; kaynaştırma uygulamalarında öğrenciler devam ettikleri kurumların değerlendirme yönetmelikleri dikkate alınmak suretiyle öğrencinin özel gereksinimlerine uygun şekilde yapılır. Sınavlarda gerekli önlemler alınması, BEP'e uygun değerlendirme hazırlanması esastır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmazken, yaşı ve fiziksel uygunluğu olan öğrencilere birinci sınıfta velinin de onayı alınarak bir kereye özel sınıf tekrarı yaptırılabilir. Programı başarı ile tamamlayan öğrencilere diploma verilirken, ilköğretim amaçlarını alan önlemlere rağmen yerine getiremeyen öğrencilere öğrenim belgesi verilir (ÖEHY, 2018). Burada unutulmaması gereken husus, değerlendirmenin nedeni öğrencinin performansına yönelik değil; BEP'in uygunluğu, verimliliği ve çocuk için yararının gözden geçirilmesidir. BEP sürecinde aile her aşamada sürece dahil edilmesi gerektiği için değerlendirme sürecine de aktif katılımı sağlanmalıdır (MEB, 2010).

2.2.10. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Önemi

Kaynaştırma eğitiminin de başarılı şekilde yürütülmesinde en önemli faktörlerden biri uygulayıcısı olan öğretmenlerdir (Civelek, 1991). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında başarıyı sağlamak için, genel ya da özel eğitim branş öğretmeni olarak; özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa uyumunu sağlamak, öğrencilere eşit ve adil davranabilmek, öğrenciye uygun sonuçlara yönlendirmek ve her çocuğun yetenekli olabileceği bir alan olduğuna inanarak yeteneği açığa çıkarmaya çalışmak gibi farklı yeterlilikleri olması gerekmektedir (Gündüz, 2015).

Sünbül (2002) öğretmenlerin yeterliliklerini kişisel, alan ve eğitsel yeterlilikleri olarak ele almıştır. Bir başka araştırmada öğretmenlerin öğretebilme kabiliyetlerini etkileyen temel unsurları dört alanda ele alan Ausubel bu özellikleri; akıl, güdü alan ve meslek bilgisi gibi özellikleri ele alan bilişsel özellikler, bilgi, uyum, teknik istek, azim, tutum ve öz yeterlilik gibi özellikleri ele alan kişilik özellikleri, öğretmede kullandığı yöntem ve teknikleri içeren öğretme stili ve sınıf atmosferi oluşturma becerisi olan disiplin olarak sıralamıştır (Ünay ve Çakıroğlu, 2021).

Öğretmenlerin yeterliliklerini tüm sınıfa aktarması gerektiğine vurgu yaparak bu yeterlilikleri; öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanma, yenilikçi ortam ve materyal kullanımına özen gösterme, süreci değerlendirme yaklaşımlarına yönelme ve geri dönüt verme, kişisel özelliklerini öğrenciye uygun hale getirerek doğru model olma, iş birliğine özen gösterme ve okulun kaynaştırma uygulamasındaki başarısının artmasına katkı sağlama olarak ele almıştır (Booth ve Ainscow, 2002).

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler: konuyla ilgili yeterlilik ve belli bir duyarlılığı olması, hem normal hem de özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için kurum içinde ya da dışında alabileceği desteğin farkında olmalı, özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri etiketlemekten kaçınmalı ve ailelerinin ihtiyacı olan desteğe karşı duyarlı ve bilinçli olmalı, özel gereksinimli öğrencilere yönelik ekstra düzenlemeler yaparken normal gelişim gösteren bireyleri göz ardı etmeden adil olmaya çalışmalıdır. (Oral, 2019)

Literatürde yapılan çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik özelliklerinden tutum, yeterlilik ve mesleki bilgileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışmalarda ağırlık olarak beceri ölçekleri kullanılmış ya da öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

2.2.10.1. Mesleki yeterlilik

Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yasal düzenleme METK’da yer alan 45. Maddede öğretmenlerin yeterliliklerinin kalite ve verimliliğinin MEB tarafından belirleneceği ifade edilmiş ve öğretmenin mesleki, kültür ve formasyon yeterliliklerini belirleme görevi yasal olarak MEB’e verilmiştir. Ülkemizde 1998’den bu yana yapılan çalışmalar sonucunda ‘Öğretmen Yeterlilik Belgesi’ hazırlanmış yürütülen yerli yabancı iş birliği ile 2006 yılında ‘‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’’ olarak yenilenmiştir. 2017 yılında Avrupa

Konseyi, ILO, OECD, UNICEF ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlik politikaları incelenmiş ve tekrar güncellenmiştir. Bu güncelleme sonucunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Tablo 1’de verilmiştir. (MEB, 2017)

Tablo 1:

Öğretmen Mesleki Yeterlilikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim şekillerini aktif şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo incelendiğinde 3 yeterlik alanı 11 yeterlik ve 65 alt göstergeden oluştuğu görülmektedir. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları; akademik derslerin içerikleri, öğretmenlik uygulaması, öğretmen çalıştırma, aday öğretmen yetiştirme, sürekli mesleki

gelişim, performans değerlendirme, öz değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme olarak belirtilmiştir (MEB, 2017).

Öğretmen için kaynaştırma uygulamaları öğretmenlik uygulaması alanına girmekte olup verilen yeterliklere sahip olması mesleğinin gereklerindendir (Mertoğlu, 2018). Başaran (1994) öğretmenin mesleğini başarıyla uygulayabilmesini mesleği hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasına bağlamıştır. Sünbül (2002) ise öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda branşları ile ilgili yeterli donanımına sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan uzman sayılan öğretmen öğrencilerinin ihtiyaçlarını fark edebilmeli ve sadece alan bilgisi olarak değil öğrenciye yönelik duygusal durumları anlayabilmeli, toplumsal olarak bilinç kazandırabilecek düzeyde kültürlü olmalı, öğrencilerin etkileşimini sağlayabilecek dil kabiliyetine sahip olmalıdır (Çelikten, 2005).

Öğretmenlerin yeterliklerini kullanmaları ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yarar sağlayacağına inanmalı, kaynaştırma eğitiminde diğer uzman ve rehberlik servisi ile iş birliği yapmalı, BEP hazırlayabilmeli, özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik etkinlik tasarlayabilmeli, aileleri ile olumlu ilişki kurabilmeli ve öğrencinin aktif olmasını sağlayabilmelidir (Yıldız, 2015). MEB tarafından yayınlanan Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde öğretmenin öğrenci için rehber olduğunu fark etmesi, onların bireysel farklılıklarını kabul etmesi, sınıf atmosferinin pozitif olmasını sağlaması, öğrencilerin bilişsel seviyesini artıracak düzenlemeler yapması, öğrencilere yeteneklerini fark ettirmesi gerektirdiği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim öğretimi planlayabilmeli, genel kültür ve mesleki bilgi becerilere sahip olması gerekmektedir (MEB, 2017). Öğretmenin kaynaştırma eğitiminde planlama yapabilmesi için özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyi tanıması gerekmektedir. Bunu sağlayacak öğretmenin özel eğitim konusunda alan bilgisinin ve yeterliğinin olması önemlidir (Metin, 2015). Özel eğitim alanında yeterli olan öğretmen her öğrencinin gelişimini gözlemler, takip eder ve öğrenci ile ilgili bilgi kayıtları tutar. Özel eğitimin gerekliliğini bilir konuyla ilgili eksikliklerini fark ederek tamamlar, diğer kurumlardaki ilgililerle iş birliği yaparak başarılı bir BEP oluşturabilir. Bu sayede kaynaştırma eğitiminde başarılı bir uygulama gerçekleştirir (Batu, 2000).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminde yeterliğe sahip olmadıkları ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik eğitim almadıkları belirtilmektedir (Battal, 2007; Denizli, 2015; Saraç ve Çolak, 2012; Yılmaz, 2013).

2.2.10.2. Tutum

Etkili bir kaynaştırma eğitimi için önemli bir etken olan tutum en genelleşmiş tanımıyla bir bireye yüklenilen ve onun için anlamı olan bir nesneye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının devamlı şekilde oluşturulan yönelimdir (Smith, 1968). Kağıtçıbaşı (2005) benzer bir tanımla tutumu bireye yüklenmiş bireyin psikolojik nesneye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının sistemsel olarak ele alan eğilimler şeklinde ele almıştır. Bireylerde doğrudan gözlenemeyen tutum içerdiği duygu, düşünce ve davranış öğelerinin gözlenmesiyle incelenir. Bu nedenle bireyleri tutumlarını anlamak için onların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri incelenir. Tutumlar tutum objesiyle doğrudan deneyim, aile, sosyal çevre ve arkadaşlarla olan etkileşim ya da medya etkisiyle oluşabilmektedir. Kalıplaşmış tutumlar ise tutumların kalıcı hale gelmesiyle oluşan belirli gruplara yönelik sahip olduğumuz bilgilerin özetidir. Kalıp yargıların sonucunda bir grubun üyelerine sadece o gruba ait oldukları için dışlamak ve olumsuz tutum geliştirmek anlamına gelen ayrımcılık ya da sadece negatif duygular besleyerek olumsuz tutum sergilemek anlamına gelen önyargıya neden olabilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2023)

Kağıtçıbaşı (2005) kalıpyargılarla ilgili küçük yaşlarda oluştukları, oluşmasından tarihsel, politik, ekonomik ve çevresel şartların etkili olduğunu, kişiler için gerçeği anlamda kullanıldıklarını ancak genelde başkalarından duyarak oluşturulduklarını, duygusal ağırlıklı olduklarını ve kolay kolay değişmediklerini belirtmiştir. Kaynaştırma eğitimi etkileyen tutumlar incelenirken özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin tutumu, normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları, ailelerin tutumları ve öğretmenlerin tutumları olarak ele alınmaktadır (MEB, 2013). Saloviita (2020) kaynaştırma eğitiminde en önemli etkenlerden birinin öğretmenlerin tutumu olduğunu belirtmektedir.

2.2.10.2.1. Öğretmen tutumlarını etkileyen etmenler

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri olan öğretmenlerin sahip olması gereken tutum ve davranışları; bireysel farklılıklara saygılı olmalı, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmeli ve buna göre öğrenme ortamı oluşturmalı, farklı hızlarda öğreneceklerini bilmeli, öğrencilere önyargısız yaklaşabilmeli, onların sosyal kültürel ve akademik açıdan farklı olduğunu anlayarak buna yönelik olumlu tutum sergilemeli, öğrencilerine sevgi ve saygı ile yaklaşmalı, ayrımcılık yapmamalı, içsel

güdülenmeyi desteklemeli ve artırmalı, öğrencilerin ilgi ve beklentilerini kapsayacak çeşitlikte etkinlikler oluşturmalı , farklı gruplara karşı oluşacak önyargıları fark edebilme çabası gösterebilmeli ve öğrencileri destekleyici olmalıdır (Oral, 2019).

Bu tutum ve davranışların gerçekleşmesi öğretmenlerin bazı özelliklerine göre değişmektedir. Bu özellikler incelendiğinde:

- *öğretmenin tecrübesi,*
- *yaşı*
- *özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin yetersizlik türü ve düzeyi*
- *sınıf durumu*
- *öğrencinin ailesinin iş birliği*
- *kaynaştırma eğitimindeki diğer paydaşlardan (okul idaresi, rehberlik vs) destek miktarı*

etkili olmaktadır (MEB, 2013).

Sarı- Bozgeyikli (2003) çalışmalarında Tari (1989)' dan aktardıkları bilgide öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik olumlu tutum oluşturmalarında özel eğitim dersi alarak üniversite yıllarından donanımlı yetişmelerinin önemi fazladır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırma sonuçlarına göre cinsiyet tutumu etkilerken bazı araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin anlamlı bir katkısı olmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen önemli faktörler bilgi donanımları ve paydaşlarından aldıkları destek olarak ele alınabilir (Akdemir, Cinoğlu, Sarı Taymaz ve Yıldız, 2014).

2.2.10.2.2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları

Öğretmenin tutumu kaynaştırma eğitiminin başarısı için önemli olmakla birlikte öğrenciyle olan ilişkilerinde de belirleyici etkindir (Sözer, 1996). Öğretmenin olumlu tutumu sınıf içerisinde ayrımcılığı engelleyerek tüm öğrencilerin olumlu tutum içinde olmasını sağlayacaktır (Ataman, 1996).

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmaların bazılarının öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olduğu görülürken bazı çalışmalarda olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür (Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey, 2005; Avramidis ve Kalyva, 2007; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Dumansever, 2007; Myles ve Simpson, 1989; Sargın, 2002).

Stephens ve Braun (1980), Atay (1995), Cook (2001), Artan ve Uyanık-Balat (2003), öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Kuz (2001) ise öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma eğitime karşı olumlu ve olumsuz tutumların beraber olduğunu belirtmiştir. Şahbaz'ın (1997) ve Yiğiter'in (2005) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin bilgilendirilmelerinin tutumlarına etki etmediğini göstermiştir. Kayaoğlu (1999) ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgilendirmenin öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Babacan (2014) yaptığı çalışmada öğretmenin olumlu tutumunun olumlu sınıf ortamı oluşturmada, ilgili alana yönelik istek heyecan ve uzmanlık bilgisinin artmasında, öğrencilere değer verme ve daha sıcak yaklaşımlarına pozitif katkısı olmaktadır. Etkili ve başarılı bir kaynaştırma eğitimi doğrudan ya da dolaylı yaralanan herkesin özellikle öğretmenlerin olumlu tutumları oluşturmaya başlıdır (Sarı, 2002).

Öğretmenlerin tutumlarını olumlu hale getirmek için öğretmenin öğrenci ile ilgili doğru ve yeterli bilgiye ulaşmasını sağlama, öğrencinin yetersizliği ve yapabilecekleri ile ilgili bilgilendirme sağlama, öğrenci ile ilgili gerçekçi beklentiler oluşturmalarını sağlayarak BEP hazırlamasına olanak sağlama, öğrencinin zayıf güçlü yanlarını bilme ve derse aktif katılımını sağlaması için gerekli yöntem ve tekniklere hakim olmasına yardımcı olma, süreç içerisinde gereken desteği sağlama, ve öğretmenin öğrenciyi kabullenmesini sağlama çalışmaları yapılabilir (MEB, 2013).

Unianu (2012) ise özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını pozitif hale getirmek için yapılabilecek çalışmaları; müfredatı yeniden hazırlamak, öğretmenlere daha fazla destek sağlamak, etkinlik hazırlama ve planlama işleri için öğretmene daha fazla zaman ve imkân sunmak, sınıf mevcutlarını azaltmak, eğitim sistemini tüm öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirmek olarak ele almıştır. Bir başka çalışmada Gözün ve Yıkmış (2004) olumsuz öğretmen tutumlarının olumlu hale getirilmesi için öğretmelere verilen destek hizmetlerinin artması, eğitim programlarının geliştirilerek öğretmeni daha donanımlı hale getirmesi ve öğrencileri daha gerçekçi ve doğru tanımları sağlanması şeklinde ele alınmıştır.

2.2.10.3. Öz yeterlilik inancı

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi başarılı şekilde uygulayabilmeleri için mesleki yeterliliklerinin olması gerekmektedir. MEB tarafından mesleki yeterlilik; öğretmenliğin kaliteli ve en etkin şekilde yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi, yetenek ve tutuma sahip

olmak şeklinde ele alınmıştır (ÖGYM, 2009). Mesleki yeterliliklerinin bilincinde olup bu yeterlilikler için emek veren öğretmenlerin kendilerine duydukları inancın artmasına özyeterlik inancı denilmektedir (Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016). Öz yeterlik inancı Bandura tarafından kişinin davranışı gerçekleştirmede başarılı olacağına dair pozitif bakış açısı olarak tanımlanarak özyeterlik inancı olan kişilerin mesleklerinde daha mücadeleci oldukları belirtilmiştir (Bandura, 1977). Bir başka tanımda ise öz yeterlik bir işi yapmadan önce işi başarabileceğine yönelik inanç olarak ele alınmıştır (Kiremit, 2006). Bireylerin mesleklerine yönelik özyeterlik inancını temelde alan bilgisini kapsayan meslek alanı siyasi örgütlenmeyi içeren organizasyonel alan ve mesleği dolayısıyla ilişki içinde olduğu kişileri kapsayan kişiler arası alan olarak üçe ayrılmıştır (Brouwers, Tomic ve Stijnen, 2002).

Özyeterlik inancı bakıldığında özgüven, olgunluk ve başarıma beklentisi ile benzese de işin sonucuna yönelik olayları ele alma ve yerine getirebilme becerisi hakkında düşünceleridir (Bandura, 1986). Öz yeterlik insanların yaptığı işin sonucunu doğrudan etkileyeceği için doğru anlaşılması gerekmektedir (Yılmaz, 2007). Kişinin bir işe başlaması ve işe devamlılığı sağlaması öz yeterlik inancı ile doğrudan ilişkilidir (Kiremit, 2006). Bu yüzden hayatta önemli bir yeri olan özyeterlik inançları;

- Kişinin pozitif ve negatif yönde düşünmesini
- Kendilerine koydukları amaçları,
- Bu amaçlara olan sadakatlerini,
- Amaç yolunda karşılaştıkları güçlüklerle mücadele azmini ve dayanma gücünü,
- Hayat nasıl şekillendirdiklerini,
- Stres ve sorunların yaşanma sıklığını, etkilemektedir (Bandura, 2006).

2.2.10.3.1. Öz yeterlik inançlarının kaynakları ve etkileri

Özyeterlik inancının düşük ya da yüksek olması bir işin sonucunu doğrudan etkilemektedir. Özyeterlik inancını artıran ya da azaltan etkenleri; geçmiş yaşantılar, olay sürecindeki olumlu ya da olumsuz geri dönütler, kültür, ait olduğu meslek grubu olarak belirlemiştir (Kiremit, 2006).

Özyeterlik inancının oluşumunu daha iyi anlamak için nasıl oluştuğunu anlamak gerekir. Özyeterlik inancının kaynaklarını; kişinin performansına göre edindiği olumlu ya da olumsuz deneyimleri içeren performans başarıları, kendi deneyimleri olmasa da çevrelerinden gözlemledikleri performans sonuçlarını yorumlayarak olumlu ya da olumsuz

algı oluşturmalarını sağlayan dolaylı yaşantılar ve kişilerin çevrelerinden gelen olumlu ya da olumsuz geri dönütleri içeren sözel ikna, stresli ya da kaygılı durumlarda verilen tepkileri içeren duygusal uyarılma olarak ayırmıştır. Olumlu şekilde gelişen durumlar yüksek özyeterlik inancına, olumsuz yönde gelişen durumlar düşük özyeterlik inancına neden olmaktadır (Bandura, 1977).

Özyeterlik inancının önemli etkilerinin olmasının sebebi kişilerin tercih, çaba, azim ve esnekliklerini belirlemesidir. Kişiler tercih ederek görevlerine yönelirken, çaba, azim ve esneklik ise kişinin göreve devam etme bağlılığını göstermektedir (Pajares, 1997).

Özyeterlik inancı özyeterliliğin düşük ya da yüksek olmasına bağlıdır. Özyeterliliği düşük olan bireylerin özellikleri; zor görevlerden kaçınmaları, amaçları ve beklentilerinin düşük olması, güçlüklerle karşılaştıklarında vazgeçme eğilimi göstermeleridir. Özyeterliliği yüksek olan bireyler ise; zorlukla karşılaşınca mücadeleci olmaları, başarısızlıklarını doğru değerlendirmeleri ve çaba göstermeye eğilimli olmaları, kendilerine olan güvenlerinin fazla olması ve çevreye bunu hissettirmeleridir (Kubilay, 2014).

2.2.10.3.2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlik inancı

Guskey ve Passaro (1994) öğretmenlerin sahip olması gereken özyeterlik inancını özyeterliliklerinden etkilendiğini belirterek bu yeterliliği olumlu sınıf atmosferi oluşturabilme, uygun ders materyallerini seçebilme, gerektiği durumlarda iş birliğine yatkın olma ve etkili bir eğitim sunma konusundaki inançları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iyi bir eğitim sunabilmesi aldıkları eğitimin yanında bu eğitimin kendilerini başarıya ulaştıracağına, eğitimi uygulayabileceklerine olan inançlarıdır (Gerçek, Köseoğlu, Soran ve Yılmaz, 2004). Öğretmen özyeterlik inancı öğretmenlerin eğitim sürecinde aktif olup olmayacağını belirlemektedir (Denizoğlu, Matyar ve Özcan 2008). Friedman ve Kass (2002) ise öğretmenlerin özyeterlik inancını öğrencilerin performanslarında yapabilecekleri etkiye olan inançları şeklinde ele almıştır.

Öğretmenlerin kaliteli bir eğitim için özyeterlik inançlarının yüksek olması çok önemlidir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklara yönelik verecekleri eğitimi de doğrudan etkilemektedir (Caymaz, 2008). Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmen mücadeleci olacak ve öğretim sürecindeki güçlüklerle arşı daha etkin çözümler bulacakken, özyeterlik inancı düşük olan öğretmen karşılaştığı sorunlarda motivasyonunu kaybederek strese girme eğilimde

olacaklardır (Kiremit, 2006). Özyeterliği yüksek öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere daha pozitif tutum içinde olmaları beklenir (Öksüz ve Coşkun, 2012).

Öğretmenlerin özyeterlik inancına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; Soodak ve Podell (1993), Pajares ve Miller (1994) yaptıkları çalışmalarda özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışma isteğinin daha fazla olduğunu göstermiştir. Battal (2007), Aküzüm ve Altunhan (2017) yapılan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Yaylacı ve Aksoy (2016) yapılan çalışma ise öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik başarılı eğitim verme konusunda özyeterlik inancının düşük olduğunu göstermiştir. Henson (2001), Özerkan (2007), Korkut (2009) çalışmalarında özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı etkinlikler yaptığını göstermiştir. Şahan (2019) yaptığı araştırmada özyeterlik inancının erkeklerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) ise okunan bölüme, Aksoy ve Diken (2009) branş, kıdem ve eğitim verilen okul türüne bağlı olarak değişebildiğini belirtilmiştir. Özerkan (2007), Özdemir (2008), Kaner (2010) ise özyeterlik inancının cinsiyete bağlı olmadığını ifade etmiştir. Temel (2000), Karasu (2019) yaptıkları araştırma özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik eğitim alan öğretmenlerin özyeterlik inancının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Lancaster-Bain (2010) ise alınan eğitimin şeklinin özyeterlik inancını etkilemediğini belirtmiştir.

2.2.11. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar

Kaynaştırma eğitiminin başarılı ve etkili olarak uygulanması istense de çeşitli problemlerle karşılaşılması kaçınılmazdır. Bu problemler özel eğitime gereksinim duyan öğrenci açısından farklı öğretmen açısından farklı bulunabilir. Öğrenci açısından yaşanan problemlerin başında; özgüven sorunu, dışlanma, öğretmen tarafından göz ardı edilme, akademik ve sosyal performans düşüklüğü nedeniyle yetersizlik duygusunun artması ele alınabilir. Normal gelişim gösteren bireylerde ise; tepki gösterme, sınıf içinde gruplaşma, akademik başarının düşmesi, dikkat dağınıklığı yaşanan problemler arasında gösterilebilir. Öğretmen açısından bakıldığında ise; sınıf içinde iş yükünün artması, ekstra plan hazırlama sorumluluğu, sınıf yönetiminin zorlaşması, ailelere özel gereksinimli öğrenciyi kabul ettirmenin getirdiği zorluk problem olarak ele alınabilir (Hornby, 2015).

Literatür çalışmalarında kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar incelenmiştir. Farklı çalışmalar ve sonuçları aşağıda ele alınmıştır:

Mittler (2005) kaynaştırma uygulamalarında en büyük engeli toplumun olumsuz tutumu olarak görmüştür. Unianu (2012) yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların nedenini; kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olması, önyargılı yaklaşılması ve öğretmenlerin bilgi yeterliliklerinin olmaması olarak ele almıştır. Öztürk ve Eratay (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde sorun olarak zaman yönetimi, öğrencilerin dikkatinin dağılmasını ve sınıf mevcutlarının fazla olmasını gördüklerini belirtmişlerdir. Filiz (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin süreç içinde yaşadığı sorunları öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar, öğretimden kaynaklanan sorunlar ve istenmeyen davranışlar şeklinde ayrıldığını belirtmiştir. Deveci ve Aykaç (2019) çalışmasında eğitimin yapılandırılması sorunu, fiziki ve ekonomik sorunlar, paydaşlarla yapılan iş birliği problemleri ve öğretim programı olarak ayrılmıştır. Benzer bir çalışma yapan Deniz (2018) çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşadıkları sorunları yetersiz bilgi donanımına sahip olmaları, hazırlık yapılmaması, BEP hazırlayıp uygulamadıkları, uygun yöntem ve teknikleri seçmede sorun yaşadıkları ve değerlendirme aşamasında zorluk yaşamaları olarak belirlemiştir. Gök (2013) yaptığı çalışmada özel gereksinimi olan öğrenciye yeterli sürenin ayrılamaması, fiziki şartların yetersiz olması, normal eğitim veren kurumlarda özel eğitim öğretmeni olmaması ve sınıf yönetiminde yaşanan zorlukları kaynaştırma eğitimindeki sorunlar olarak ele alınmıştır.

Benzer çalışmalarda kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara bakıldığında; ebeveynlerle ortak çalışma yapılamaması, ortamın fiziki şartlarının yeterli olmaması, sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgi eksiklikleri ile BEP hazırlamadaki yetersizlikleri, kaynaştırma uygulamasındaki paydaşlar arasında (öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) çalışanları, okul yönetimi, özel eğitim uzmanı vb.) iş birliğinin az olması problem olarak gösterilmiştir. Problemlerin çözümü için; öğretmenlere ve ailelere yönelik seminerler, okulun şartlarının iyileştirilmesi, öğretmenlere yönelik desteğin artırılması ve sınıf mevcutlarında düzenleme yapılabilir (Yılmaz ve Batu, 2016; Çetin, 2013; Dağlı ve Bünyamin, 2017; De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012; Gök ve Erbaş, 2011; Gündüz, 2015; Jones ve Jones, 2001; Kış, 2013; Nayır ve Karaman-Kepenekçi, 2013; Sadioğlu, 2011; Sardohan, 2011; Yılmaz, 2015; Yönter, 2009; Zeybek, 2015). Bu sorunların ortadan kalkması için benzer öneriler başka çalışmada

da verilmiştir; öğretmenlere yönelik bilgilendirme seminerleri, üniversite döneminde özel eğitim derslerinin zorunlu olarak teorik ve uygulamalı şekilde verilmesi gereklidir (Kargın, 2004).

2.2.12. Fen eğitimi ve kaynaştırma

2.2.12.1. Fen eğitimi

Sola Özgüç (2017) Fen Bilimleri dersini bilimsel bilgilerin verildiği akademik tarafının yanında öğrencilerin çevrelerini anlamlandırmasını sağlayan ve karşılaştıkları problemleri kazandıkları beceriler doğrultusunda çözmelerini sağlayan bir ders olarak tanımlamıştır.

Fen öğretimi programında alana özgü beceriler başlığı altında verilen bu beceriler; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının kullandıkları bilimsel süreç becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, girişimcilik, işbirliği, iletişim gibi yetenekleri kapsayan yaşam becerileri, yenilikçi bakış açısıyla fen-matematik ve mühendislik disiplinlerini birleştirmeyi hedefleyen mühendislik ve tasarım becerileri olarak üç gruba ayrılmıştır (MEB, 2018).

Selçuk (1996) Fen Bilimlerini günlük yaşamın parçası olarak ele alarak çocukların küçük bilim adamları olduğunu bu ders sayesinde çevrelerine dair meraklarını giderdiklerini ve bu sayede kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca çocuklara bu keşif için çözebilecekleri problemler verilmesi gerektiğini eklemiştir.

Fen eğitimi sayesinde birey işbirlikçi çalışabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, çevresini tanıyıp seven, sorgulayıp karar verebilen ve kendine güvenli hale gelir (Kaptan ve Gücüm, 1992). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında amaç; dönem için gerekli yeteneklere ve süregelen öğrenme alışkanlığı olan, üst seviyede bilimsel süreç becerileri ile donatılmış, etik ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Yetişen bireylerin eleştirel düşünme, öz düzenleme, grupla birlikte çalışma, çevreye saygılı, teknoloji kullanımına hâkim ve fen okur yazarı olması hedeflenmektedir (MEB, 2024).

Akbudak (2005) öğrencilerin fen dersine karşı tutumları etkileyen faktörleri; cinsiyet, öğretmen-öğrenci ilişkisi, ders çalışma ortamı ve ebeveyn durumları, ev ödevleri, farklı okul programları, fen bilimlerinin fark edilen zorluğu olarak belirlemiştir.

Bu yüzden öğrenciler için oldukça önemli sayılan fen dersini öğretmenlerin etkili şekilde vermesi gereklidir. Öğretmenlerin fen eğitimini başarılı şekilde vermesi, etkinlikleri öğrenciye uygun şekilde tasarlayabilme, öğrencinin derse ilgisini uyandırabilme, derse karşı olumlu tutum oluşturabilme ve fenin önemini dikkate alarak program tasarlayabilme yetkinliğine bağlıdır. (Çamlıbel Çakmak, 2012; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Kaptan ve Korkmaz' a göre (1997) verimli bir fen dersi için öğretmenin sahip olması gereken özellikler;

- Olumlu sınıf atmosferi oluşturarak öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarına zemin hazırlayabilmelerine,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine,
- Fen bilimleri alan bilgilerine sahip ve bu bilgileri kullanabilme yeterliliklerine,
- Fen bilimleri içeriğini öğrencilerin yönelimi ve merakına uygun proje geliştirmeye istekli hale getirebilme,
- Dersi uygun materyallerle destekleyebilme,
- Sınıf mevcuduna göre planlama yaparak bireysel farklılıklara uygun öğretim yapabilme yeterliğine sahip olmalıdır.

Kaynaştırma eğitimi etkileyen etkenlerden biri olan öğretmen özyeterlik inancı, Fen Bilimleri öğretmenleri için fen öğretimini faydalı ve etkili şekilde öğretebileceklerine dair düşünceleridir (Kubilay, 2014). Özyeterliğin yüksek olması fen eğitiminin ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını artıracaktır (Aydoğan, 2016). Kaynaştırma eğitimi etkileyen etkenlerden bir diğeri olan öğretmen tutumları, fen bilimleri dersi öğretmenleri için de önemli olup hem fen dersinin hem de kaynaştırma uygulamalarının başarısını artıracaktır (Caymaz, 2008).

2.2.12.2. Fen eğitiminin amaçları

Fen eğitiminin temel amacı günlük yaşamda karşılaşılan olayları bilimsel süreç becerileriyle irdeleyerek çözüm bulabilmektir ve temelinin atıldığı kademe ilköğretim kademesidir (Çepni, Gökdere ve Şan, 2003).

Tolman ve Hardy (1999) yaptıkları çalışmada fen eğitiminin amaçlarını;

- *Öğrencilerin çevrelerine yönelimini artırmak*
- *Öğrencilerin temel kavramları (yasa, kuram, olgu, genelleme vb.) öğrenmesini sağlamak*

- *Öğrencilerin bilimsel işlemleri öğrenmesini sağlamak*
- *Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek*
- *Öğrencilerin bilim okur yazarlıklarını artırmak*
- *Öğrencilerin teknolojik ve toplumsal ilişkiler kurmasını sağlamak*
- *Öğrencilerin bilimsel tutumlarının geliştirilmesini sağlamak olarak sıralamıştır.*

Karadeniz (2003) ilköğretim okullarında fen bilgisi programının genel amaçlarını şu şekilde ele almıştır; öğrencilerin sorunlara yönelik bilimsel yöntemlerle çözüme ulaşabileceğini fark ettirmek, eleştirel ve bilimsel düşüncenin teknolojinin temeli olduğunu kavratmak, bilimsel okur yazarlıklarını geliştirmek, bilimsel becerilerini geliştirmek, bilgiyi yordama ve kullanma becerilerini geliştirmek, nesnel değerlendirmelere ulaşmalarını sağlayarak topluma katkılarını fark ettirmek, bilgileri paylaşmayı bilen işbirliğine yatkın bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamak, doğayı seven ve koruma bilincine sahip bireyler yetiştirmek ve doğayı anlayabilen ve canlı-cansız ilişkisinin farkında olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

METK esas alınarak belirlenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin; fen bilimlerinin kapsadığı alt disiplinlerde temel bilgilere sahip, bilim okur yazarı olarak bilimsel etik kurallarına uyan, teknolojiyle uyum içinde ve teknolojiden çevre için yararlanabilen, dünya vatandaşlığı bilincine sahip, araştırma ve sorgulamaya meraklı, yenilikçi, milli ve kültürel değerlere sahip, bütünün parçası olduğunun farkında olan, okuryazarlık becerilerine sahip, bilim tarihine hakim ve bundan yararlanabilen, fen bilimleri ve mühendislik alanlarına yönelik çalışmalar yapabilen ve güvenliğini ön planda tutan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

2.2.12.3. Fen eğitiminde kaynaştırma uygulamaları

Kaynaştırma eğitimi özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bağımsızlıklarını artırmayı amaçlar. Bu yüzden fen dersi kaynaştırma eğitimi için önemlidir (Demir, 2014). MEB yayınladığı öğretim programında bireysel farklılıkları önemsemeyen tüm öğrencilerin fen okur yazarı olmasını hedeflemiştir (MEB, 2018). Müfredatından dolayı soyut ve zor kavramların yer aldığı bir ders olarak fen eğitimi özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için bu hedefe ulaşmak kolay olmayabilir (Aslan ve Kurt, 2019; Sazak Pınar ve Merdan 2016). Ancak etkili bir fen eğitimi özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin günlük yaşamı anlamasına, karşılaştığı problemleri çözmede becerileri kullanmasına olanak sağlayacaktır (Güzel-Özmen ve Karakoç, 2020; Kızılaslan ve Umar-Kaya, 2020).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizlikleri fen eğitimini zor hale getirirse de fen eğitimine ihtiyaçları olduğunu bilmek ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak ilgi ve kapasitelerine göre planlama yapmak önemlidir (Sönmez Kartal, 2017). Karaer (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik yöntem ve teknikleri belirlerken kapasitelerini ve yeterliliklerini dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasında öğrenciler ilköğretim programını takip eder ancak öğrencilere yetersizliklerine uygun BEP uygulanır (ÖEHY, 2018).

Fen eğitiminde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin başarısını geliştirmek için; uygun öğretim yöntemleri tercih edilmeli, kâfi zaman ayrılmalı, uygun materyaller seçilmeli, BEP uygulanmalıdır (Mete, Çapraz ve Yıldırım, 2017). Fen eğitiminde istenilen başarıya ulaşmak için öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama yeterliliklerinin artırılması şarttır. (Camcı ve Erdoğan, 2020) Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik fen eğitimi yapılmasına yönelik kılavuz hazırlanmış ve kılavuzda bilimin doğası, fen bilimleri ve uzay bilimi başlıkları yer almıştır (National Research Education Standards, 1996).

Yapılan araştırmalarda fen eğitiminde yetersizliği olan öğrencilere zaman eksikliği ve uygun materyallerin bulunamamasından dolayı yeterli fen eğitiminin verilmediğini göstermiştir. Ancak bu bireylerin topluma kazandırılması için fen eğitimi önemlidir (Denizli, 2015; Kızılaslan ve Yazıcıoğlu, 2021; Mete, Çapraz, Yıldırım, 2017). Bazı araştırmalar ise fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik yeterli eğitimlerinin olmadığını göstermiştir. Bu durum fen eğitiminin başarılı şekilde uygulamasını engellemektedir (Devecioğlu, Doğru ve Zorluoğlu; 2022).

2.13. Literatür inceleme

Çalışmanın bu kısmında literatürde yapılan benzer çalışmaların özelliklerine ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.13.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Avcılar (2010) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini

belirlemek, değerlendirmek ve gerekli durumlarda önerilerde bulunma amacıyla yapılan çalışma sonuçlarına göre; Fen ve Teknoloji ğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında sadece rehber öğretmenden yardım aldıkları, okul dışı uzmanlarla yeteri kadar bilgi alışverişinde bulunmadıkları, öğrencinin özel gereksinimlerini ve uygulamada bulunma seviyelerini belirlemek için etkinlikler yaptıkları ancak bu etkinliklerin sistemli olmadığı daha çok kendilerine göre yazılı amaçlar belirledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle yapılan aktivitelere katılımını kaynaştırma eğitimi olarak ele aldıkları, bu öğrencilere yeteri kadar sorumluluk verilmediği belirlenmiştir.

şekercioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim II. kademe branş ğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunların tespit edilmiştir. Araştırmada Ankara ilinde görev yapan 170 branş öğretmenine araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler, kaynaştırma ğrencilerinin normal sınıflarda bulunmasından memnun olmadıklarını ve iletişim problemi yaşadıklarını, okulların fiziki ortamlarında gerekli düzenlemelerin bulunmamasının sorun oluşturduğunu ve ğretmenlerin BEP hazırlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Fırat (2014) alışmasında ğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan/olunacak fakülte, ailesinde engelli birey olup olmama, uygulama yaptığı sınıfta engelli ğrenci olup olmama ve yaş değişkenlerine göre incelemiştir. İlişkisel tarama niteliğindeki çalışma sonucunda mezun olunan/olunacak fakülte değişkenine göre ğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, diğer değişkenlerde ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir.

zbuğutu ve Elmacı (2015) yaptıkları çalışmada fen bilgisi ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi ve görüşlerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Karma desen kullanılan çalışmanın nicel sonuçlarına göre fen bilgisi ğretmenlerinin cinsiyet, mesleki tecrübe ve yaşın öğretmenlerin yeterliliklerini etkilemediği, kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinin katılıyorum düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın nitel verilerinin sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun; kaynaştırma eğitimde kendini yeterli hissettiği, yetersizlik durumunda rehber öğretmene danıştıkları ancak öğrencilere destek eğitim vermekten kaçındıkları bulunmuştur.

Denizli (2015) yaptığı çalışmada Fen Bilimleri dersi ğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda

öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin topluma uyum sağlaması açısından başarılı olduğunu söylerken bir kısmı ise özel gereksinimli öğrencilerin sorun oluşmaması açısından farklı sınıflarda eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, RAM işlevinin yetersizliği, fiziksel altyapı, materyal ve uzman desteği eksikliği, bilgi, okul yönetimi öğretmenler-veli dâhil olmak üzere süreçte yer alan bireylerle iş birliğinin tam olarak gerçekleşmediğini söylemişlerdir.

Dolapçı ve Demirtaş (2016), öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Betimsel türde tarama (survey) modeli kullanılan çalışma sonucunda öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi dersi alma arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

Dilber (2017), Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanıılı kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelemiştir. Çalışmada 121 fen bilimleri öğretmeni ile anket ve mülakat yapılmıştır. Yapılan çalışma sonunda, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir kısmının kaynaştırma öğrencileri ve uygulamaları ile ilgili eğitim almadıkları yeterli ve uygulanabilir “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” hazırlamadıkları ve hazırlama sürecinde sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uygulamada öğrenme güçlüğü tanıılı kaynaştırma öğrencileri ile çeşitli sebeplerden ötürü (kalabalık sınıflar ve okulun fiziki yetersizliği gibi) yeterince ilgilenme fırsatı bulamadıkları sonucuna varılmıştır.

Köse (2017) yaptığı çalışmada Fen Öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda Fen Öğretimi yaparken hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine ve normal zekâ seviyesine sahip öğrencilerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere farklı öğretim stratejisi ve sınav uygulaması gerektiğini bilmeleri dışında çok fazla bilgiye sahip değildir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal akranlarıyla eğitim alması gerektiğini belirten öğretmenlerin, bu durumun zihinsel yetersizliği olan öğrencilere öğretimleri açısından daha faydalı olacağını düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler kaynaştırma uygulamasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyalliği açısından etkili olacağını ve bu öğrencilere yönelik etkin yöntemin sunuş yolu olduğunu belirtmişlerdir.

Batu, Cüre, Nar, Gövercin ve Keskin (2018), 2006-2016 yılları arasında ülkemiz ilkököl ve ortaokullarında yürütölen kaynaştırma uygulamaları ile ilgili araştırmaların tematik olarak gözden geçirilmiştir. Araştırmaların belirlenmesinde belli ölçütler belirlenerek bu ölçütlere uyan 142 çalışma değerdendirilmiştir. Çalışmaların değerdendirilme sonucuna göre mevcut durumu belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen kaynaştırmaya ilişkin sorunları iyileştirmeye yönelik yapılan çalışma sayısının az olduğu görölerek artırılması önerilmiştir.

Yavuz (2018), kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değışkenler açısından incelemiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne 'de çalışan 148 öğretmene uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen verilere göre; öğretmenlerin öz-yeterlik inançları cinsiyete göre değerdendirildiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedeni kadınların annelik içğüdüsünün öğretmenlik mesleği ile daha bütünleştirilmiş olması olarak ele alınmıştır. Kıdem yılı, yöneticilerden destek alma ve yaş değışkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum öğretmenlerin bilgiye ulaşma kolaylığı ve genel anlamda yeterliliklerinin yüksek olmasıyla açıklanmıştır.

Akkuş (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitime dair görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim araştırma deseninin tercih edildiği bu çalışmanın sonucunda; Fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin etkin görev almasını sağlamak üzere yapılanlara dair öğretmen görüşlerinin çeşitli öğretim yöntem-teknikleri ve araç- gereç kullanımı, fiziksel ortamın değıştirilmesi şeklinde olduğu ele alınırken öğretmenlerin bunu sağlamak için öğrencilere en fazla deney yaptırmayı uygun buldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta olması durumuna dair görüşleri sınıf ikliminin olumsuz etkilenmesinden dolayı genelde olumsuz olmaktadır, yani sınıflarında kaynaştırma öğrencilerini istemedikleri ancak bu durumun aksine onları topluma kazandırma görüşünde olan öğretmenlerin de olduğu ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olması fikrine olumlu yaklaştıkları da görölmüştür.

Cengiz (2019), karma araştırma yöntemi tasarımı kullanarak Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma becerileri ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında okuldaki rehberlik öğretmeni dışında, okul dışı paydaşlardan yeteri kadar bilgi almadıkları,

kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli donanıma ve yeterliliğe sahip olmadıkları, kaynaştırma eğitimi konusunda eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Mertoğlu, Sarı, Pasmaz ve Balçın (2020), Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulama yeterliklerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen fen eğitiminde kaynaştırma uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Araştırma karma yöntemle göre tasarlanmış olup nicel kısmında deneysel desen, nitel kısmında ise eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik düşüncelerinde pozitif yönde bir değişim olurken eğitim almayanların düşüncelerinde değişim olmamış ve aynı durum yeterlilik test sonuçlarına da yansımıştır. Nitel kısmının sonucunda ise kaynaştırma uygulamasına yönelik alınan eğitimin sürecin uygulanmasına yönelik farkındalık oluşturduğu belirtilmiştir

Şahan, Uğurlu, Özdemir ve Nazik (2021) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri ortaya koymak, öğretmen görüşlerine göre sorunları belirlemek, ailelerden beklentileri değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmen görüşleri arasında rehberlik araştırma merkezi ve aileler alt boyutlarında ve yaş gruplarına göre sivil toplum örgütleri alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında rehber öğretmenler ve okul idarecileri boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, branşlara göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Karabulut, Uçar ve Uçar (2021) ülkemizde 2000-2020 yılları arasında özel gereksinimli öğrencilerle fen bilimleri öğretimine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların derlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini ele almıştır. Çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Ulusal ve Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanlarından özel gereksinimli bireylere fen bilimleri öğretimine yönelik 25 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmaların 18'i nitel, 7'si ise nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre ülkemizde özel gereksinimli bireylerle fen bilimleri öğretimine ilişkin araştırmaların son yıllarda artmakta olup Fen bilimleri öğretiminin özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız yaşamaları noktasındaki önemi konuya daha fazla odaklanılmasını gerektirmektedir. Çalışma bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Apaydın, Kandemir ve Kurt (2021) yaptıkları çalışmada, farklı branşlardaki öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama modeli dikkate alınarak tasarlanmıştır. Araştırma, farklı branşlarda görev yapmakta olan 520 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda farklı branşta öğretim yapan öğretmenlerin tutum puanları ile cinsiyet, mesleki yıl, branş, kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alıp almama durumu, engel türü değişkenleri arasında manidar bir fark olmadığı saptanmıştır.

Pesen ve Demirhan (2021), öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada 468 ilkokul ve ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ailede ya da çevrede özel gereksinimli birey bulunma, kıdem ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilirken, cinsiyet ve çalışılan öğretim kademe değişkenlerinde öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Gündüz ve Zorluoğlu (2021) yaptıkları çalışmada 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 31 fen bilgisi öğretmen adayının BEP'e yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiş olup veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmen adaylarının BEP'in tanımını farklı bakış açılarıyla yorumladıkları ve tanımlamalarının yüzeysel kaldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin sınıflandırılması, BEP geliştirme birimi üyeleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama aşamaları hakkındaki bilgi donanımlarının az olduğu belirtilmiştir.

Balbağ, Çemrek ve İnce (2021), Fen Bilgisi öğretmen (FBÖ) ve zihin engelliler öğretmen (ZEÖ) adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliklerinin bazı değişkenler (cinsiyet, bölüm, özel eğitim alma durumu, ailede engelli bir birey olma durumu, aile ile yaşanan yer) açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın Eğitim Fakültesinde 2017 -2018 eğitim – öğretim yılında öğrenim gören 78 FBÖ ve ZEÖ adayına “Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterliliği” ölçeği uygulanarak yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında FBÖ ve ZEÖ Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterliliklerinin genel olarak olumlu ve yüksek olduğu görülmektedir. Bölüm ve aile ile yaşanan yer durumu değişkenleri açısından anlamlı farkın çıktığı, cinsiyet, özel

eğitim alma durumu ve ailede engelli bireyin olup olamama durumu değişkenlerine göre anlamlı farkın çıkmadığı bulunmuştur.

Durmaz, Kızılaslan ve Yazıcıoğlu (2022) tarafından ele alınan makalede Fen Bilimleri öğretmenlerinin özel eğitime gereksinimi olan bireylere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmiştir. Olgubilim deseninde tasarlanmış nitel çalışmada 20 fen bilimleri öğretmeninden yarı yapılandırılmış form ile görüş alınmış ve bulgularında fen bilimleri öğretmenlerinin bu öğrencilere ilişkin bazı uyarlamalar yaptıklarını ortaya koymuştur.

2.13.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Gersten, Walker ve Darch (1988), sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada sınıf yönetiminde baskın olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında daha az istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmayı tekrar etmek isteyen Treder, Morse ve Ferron (2000) ise diğer çalışmanın tersine aktif öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini daha çok istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Mcintosh, Vaughn, Schumm, Haager-Lee (1993), genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrencilerden daha itinalı davrandığını sonucunu ortaya koymuştur. Öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için olumlu olan bu durum öğrenme düzeyi normal olan öğrenciler için olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Soodak, Podell ve Lehman (1998), kaynaştırmaya ilişkin genel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre kaynaştırma eğitimini etkileyen etmenler arasında öğrenci, öğretmen ve okul faktörleri olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerden davranış sorunu gösterenlere olumsuz tutum besledikleri belirtilirken; en az sorun gösteren grup olarak fiziksel ve işitme engelli öğrencileri gördükleri, hafif zihinsel engellileri ise en az sosyal ve akademik açıdan en az başarılı buldukları belirtilmiştir.

Synder (1999), kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan bir eğitimin genel eğitim öğretmenlerinin öğrencilere olan davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin özel eğitimle ilgili görüşlerinde olumlu yönde değişme olduğu, özel eğitime yönelik yaptıkları etkinliklerde eğitimden yararlandıkları ve sınıfa gelmeden önce özel hazırlık yaptıkları görülmüştür.

Kasari, Freeman, Bauminger ve Akin (1999), sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ayrıştırılmış şekilde eğitilmesinden memnun olduklarını tam zamanlı kaynaştırma eğitimine tedirgin yaklaştıklarını ortaya çıkarmıştır.

Cook, Semmel ve Gerber (1999), 49 kurum yöneticisi ve 64 özel eğitim öğretmenine uygulanan ölçekle hafif düzeyde yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine karşı öğretmen tutumları belirlenmeye çalışılmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre; iki grubun çoğunluğunun bu öğrencilere kaynaştırma eğitiminde verilmesi gereken desteğin özel eğitim öğretmenleri tarafından yapılması gerektiğini belirttiği bulunmuştur.

Hay, Smith ve Paulsen (2001) yaptıkları çalışmada 12 eğitim bölgesinde çalışan 2577 eyalet öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda becerilerini, bilgilerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenler kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yeterli görmemekte olup özel eğitim almak istemektedir.

Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkında tutumlarını değiştirmek için deneysel bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada öğrencilerin okul deneyimleri öncesinde ve sonrasında form verilmiş ve iki veri düzeni karşılaştırılmıştır. Değerlendirme için aday öğretmenlerden down sendromuna sahip bir öğrenci ile ilgili rapor yazılması istenmiş ve önce ve sonra yazılan formlar karşılaştırıldığında anlamlı değişimler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının tutumlarının pozitif yönde değiştiği görülmüştür. Çalışma kaynaştırma uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Silva ve Morgado (2004), tecrübeli genel eğitim öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencilerinden oluşan bir grubu incelemiş, öğretmenlerin genellikle pedagojik olarak aldıkları eğitime göre öğretim yöntemleri uyguladıklarını, müfredatlarını ve planlarını öğrencilerin özel gereksinimlerine göre hazırlayabildiklerini göstermiştir.

Kirch, Bargerhuff, Turner ve Wheatly (2005), fen bilgisi dersinde özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri için laboratuvar erişimi oluşturma projesi kapsamında 20 fen öğretmenine anket uygulanmıştır. Uygulanan ankette öğretmenlerden öğrencilerin özel gereksinim türlerine göre özel gereksinim kategorilerini belirlemeleri istenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; özel öğrenim bozuklukları, konuşma ve dil yetersizliği, zekâ yetersizliği ve duygusal yetersizlik gibi bozukların daha fazla; çoklu engeller, işitme sorunları, ortopedik engeller, travmatik beyin hasarı, gelişimsel bozuklukların daha az görüldüğü ve temel olarak 10 farklı

kategorinin oluştuğu belirlenmiştir. Bu zellikler dikkate alınarak öğrencilere yönelik gerekli olabilecek önlemlerin ele alındığı bir rehber hazırlanmıştır.

Parasuram (2006), Hindistan’da 391 genel eğitim öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin kaynaştırma eğitimi ğretmenlerinin eğitim seviyeleri, cinsiyetleri, maddi durumları, ailelerinde engeli olan birey bulunup/bulunmama durumu ve öğretmenlik deneyimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı grlmştir.

Weisel ve Dror (2006) İsrail’de görev yapan 139 ilkokul ğretmeni ile yrttikleri çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını çeşitli demografik özelliklere göre incelemiştir. Çalışma sonuçlarında okul yönetiminin öğretmene gerekli desteği sağlamasının, okulun yeniliklere açık olmasının ve olumlu çalışma atmosferinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği grlmştir.

Subban ve Sharma (2006), 122 genel eğitim öğretmenine uyguladıkları tutum ve kaygı ölçekleri yardımıyla ilköğretim ğretmenlerinin, yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesine dair algılarını incelemiş, kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları ve kaygılarının daha az olduğu grlmştir.

Anderson, Klassen ve Georgiou (2007), kaynaştırma uygulamalarında görev almış 162 ilkokul ğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inanç, ihtiyaç ve tutumlarını belirlemek için açık uçlu form kullanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma eğitimi faydalı gördüğünü belirtirken, çok büyük bir kısmının aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşadığını dile getirdikleri belirtilmiştir.

Kasayira, Maunganidze, Shonhiwa, Ruhode ve Sodi (2007) yaptıkları çalışmada, 246 ilkokul öğretmenine uyguladıkları ölçekle hafif düzeyde işitme sorunu olan öğrencilere karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre deneyim arttıkça öğretmenlerin işitme bozukluğu olan öğrencilere daha pozitif tutum geliştirdikleri grlmştir.

Avramidis ve Kalyva (2007), Yunanistan’da çalışan sınıf ğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin ve aldıkları eğitimlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, çalışmaya katılan 155 sınıf öğretmenden deneyimi fazla

olanların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu, öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği belirtilmiştir.

Kim, Shin and You (2019), okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görüşlerini belirlemek için görüşme tekniği kullanmışlardır. Çalışma sonucuna göre, öğretmenler, özel gereksinimli çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini eğitim için en önemli faktörler olarak değerlendirmekte ve bu çocukların normal çocuklarla iletişim halinde olmasının olumlu sosyal davranışlar gösterdiğini düşünmektedir. Aynı şekilde normal çocuklarda da bu iletişimin empati duygusunu geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Symeonidou ve Phtiaka (2009), Güney Kıbrıs'taki 521 sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bilgi ve tutumlarını incelemiş, çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim almadıklarını, bu yüzden kaynaştırma öğrencileri hakkında yüzeysel bilgi sahibi olduklarını ve bu öğrencilerin özel eğitim kurumlarında ders almaları gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir.

Lancaster ve Bain (2010), sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik algılarını, deneyim ve teorik öğretime dayalı olarak karşılaştırmalı bir şekilde ele almışlardır. Derse katılan öğretmen adayları, deneyim grubu ve teorik ders grubu olarak ikiye ayrılmışlardır. 13 hafta süren eğitimler içerisinde deneyim grubuna bilgilerini uygulama imkânı verilmiş ardından öğretmen adaylarına son test verilmiştir. Yapılan ön test – son testler arasında öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi almalarıyla yükseldiği ancak deneyim sahibi olmanın etkisi olmadığı görülmüştür.

Emam ve Mohamed (2011), 71 okul öncesi ve 95 sınıf öğretmenlerine uyguladıkları anketle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarına demografik özelliklerin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça kaynaştırma öğrencilerine daha pozitif tutum geliştirdikleri, branş farklılıklarının ise bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Kim (2011) yaptığı çalışmada 110 aday öğretmene uyguladığı anketle öğretmen hazırlık programlarının, aday öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına öğretmen hazırlık programına dahil olan öğretmenlerin, katılmayanlara göre kaynaştırma eğitime yönelik daha pozitif tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Hadjikakou ve Mnasonos (2012) Güney Kıbrıs'ta yaptıkları çalışmada, 185 okul müdürünün kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere göre incelemiştir.

Çalışma sonucunda, okul müdürlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin müdürlerin görev deneyimi, cinsiyetleri, yetersizliği olan bireylerle olan iletişimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişim olduğu görülmüştür.

Ahmmed, Sharma ve Deppler (2012) Bangladeş'te yaptıkları çalışmada 293 ortaokul öğretmeni ve 783 ilkokul öğretmeninin demografik değişkenlere göre kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin fırsat eşitliği, cinsiyet, yetersizliği olan öğrenciyi tanıma, okul desteği ve kaynaştırma uygulama tecrübesi tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Swain, Nordness, Lideri ve Janssen (2012), öğretmen adaylarının, özel eğitim eğitimi aldıktan sonra kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkındaki tutum ve inançlarının farklılaşmasını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğretim ve müfredatları uyarlamada daha başarılı olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları ve öğrencilere yönelik daha özverili oldukları belirtilmiştir.

Unianu (2012) yaptığı çalışmada 126 ilkokul öğretmenine uyguladığı yarı yapılandırılmış formla, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tutumlarını ve yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları ve olumlu tutum gösteren öğretmenlerin de sınıf yönetiminde daha az sorun yaşadığı belirtilmiştir.

Shaukat (2012), Pakistan'daki 194 öğretmen adayına ölçek uygulayarak öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime olan inançlarının, demografik değişkenlerden nasıl etkilendiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda; devlet okulu mezunu öğretmenlerle özel okul mezunu öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik inançlarında anlamlı bir farklılık olduğu ancak diğer değişkenler olan cinsiyet, yaş gibi etkenlerin farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Mackey (2014), üç ortaokul öğretmeninin, engelli öğrencileri normal sınıflara nasıl uyum sağlattığını araştırmıştır. 6 yıldan fazla deneyime sahip branş öğretmenleri ile yapılan gözlem ve görüşme sonucunda veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında farklı stratejiler kullanıldığı ve görüşmelerde ortaya çıkan temalarda hazırlık, tutum, beklentiler, planlama zamanı, iş birliği, sınıf içi destek ve öğretim stratejilerinin göze çarptığı görülmüştür. Öğretmenlerin engelli öğrencilere olumlu tutum sergiledikleri ve onu sınıfa entegre edebilmek için özel yöntemler kullanmaya çalıştıkları görülmüştür.

Sharma ve Nuttal (2014) 30 öğretmen adayıyla ön test ve son test uygulaması şeklinde yaptığı çalışmada, kaynaştırma eğitiminin faydaları ve kaliteli bir şekilde uygulanması için gereken yöntemler konulu eğitimin öğretmen adayların tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda kurs eğitiminin tutumları pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Scott, Wilson, Vaz, Cordier, Falkmer, Sim ve Falkmer, (2015) yaptıkları çalışmada Batı Avustralya'da çalışan 74 ilkökul öğretmenine uyguladıkları ölçeklerle, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma sonucunda; cinsiyet, yaş ve öz yeterlik değişkenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini etkilediği belirtilmiştir.

Yeung, Tracey, Lee ve Barker (2015) yaptıkları çalışmada Hong Kong'daki anaokulu öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına dair tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına düşük düzeyde olumlu tutum gösterdikleri ve bu durumun yetersizliğin türünden etkilenmediği görülmektedir.

Galaterou ve Antoniou (2017), Yunanistan'da 208 ilkökul ve ortaokul öğretmenine tutum ölçeğiyle öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, cinsiyetin tutumlarını etkilemediği görülürken yaşın genç öğretmemelerin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bu durum yaşın öğretmenlerin tutumunu etkilediğini göstermektedir.

Verschueren, Van Mieghem, Struyf ve Petry (2018) yaptıkları çalışmada ERIC (Education Resources Information Center) ve WOS (Web of Science) veri tabanlarında yer alan 26 çalışmayı inceleyerek, kaynaştırma eğitimi ile ilgili tematik anlamda 5 grup belirmişlerdir. Bu gruplar, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki donanımı, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitime dahil edilmesi, kaynaştırma eğitimi uygulamaları ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri olarak ayrılmıştır.

Spector, Levy ve Yifrach (2019) yaptıkları çalışmada 215 fen bilimleri öğretmenine uygulanan anketle, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı isteklerini ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma verilerine göre öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini genel sınıflarda görmek istediklerini ancak bunun için özel bir eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Hanisch, Rekaa, ve Ytterhus (2019) taraflarından yapılan çalışmada; öğretmen ve öğrencilerle beraber yapılan çalışmada beden eğitimi dersinde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmalar incelenmiş ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin bu dersi almak istemedikleri, öğretmenlerinde öğrencilere yönelik çalışmalara yapmadıkları görülmüştür.

2.13.3. Literatür incelemelerinin sonucu

Literatür incelemesi sonucunda hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ve yayımlanmış yüksek lisans tezlerine bakıldığında özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi üzerinde çok sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Çalışmaların örnekleminde ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri bulunmakla birlikte branş öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve idarecilere yönelik çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmaların yönteminde ilk yıllarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemi seçilse de özellikle 2000’li yıllardan sonra yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemi seçilen çalışmalar daha fazladır. Karma yöntem tercih edilen çalışmalar da zaman içerisinde artış göstermekte ancak sayıları diğerlerine göre daha az kalmaktadır. Çalışmaların amaçlarında genellikle öğretmenlerin tutumları ve yeterlilik algılarının demografik özelliklere göre değişmesi incelenmiş, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ve özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bazı çalışmalarda yeterlilik algıları, tutumları ve bilgi yeterlilikleri karşılaştırılmıştır ancak bu araştırmaların sayısı çok azdır.

Bu bağlamda bakıldığında Fen Bilgisi öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitimi alanında yazılan tez ve makalelerin az sayıda olduğu görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunu öğretmen görüşlerinin incelendiği nitel çalışmalar oluştururken, bilgi yeterliliklerine yönelik yapılan çalışmalar çok sınırlıdır. Öğretmen tutumlarının ve yeterlilik algılarının incelendiği çalışmalar da ise genellikle öğretmen adaylarına yönelik örneklem oluşturulmuştur. Alanda yapılan karma yöntemli çalışmalarda da kaynaştırma eğitime yönelik durum tespitleri ve sorunlara yönelik çözümler ön planda tutulmaktadır. Bu duruma literatürdeki birçok tez örnek olarak verilebilir (Akkuş, 2019; Aslan, 2019; Denizli ve Uzoğlu, 2017; Gün ve Zorluoğlu, 2024; Kazak, 2022; Köroğlu, 2024; Köse, 2017; Mertoğlu, 2018; Mertoğlu ve Macaroğlu Akgül, 2021; Mertoğlu ve Gürbey, 2019; Mertoğlu, Sarı Taymaz, Balçın ve Pasmaz, 2017; Balçın, Balkan Kıyıcı, Topaloğlu, 2016; Uçar ve Balbağ, 2023).

Çalışmalar incelendiğinde Fen Bilimleri alanında yapılan çalışmaların incelendiği araştırma verilerine göre araştırmaların yöntemlerinin çoğunlukla nicel olduğu, nitel yöntemle yapılan çalışmalarda vaka çalışma (case study) deseninin ağırlıklı kullanıldığı çalışmaların önemli bir kısmı görüş inceleme çalışmalarından öğretmenlerin çeşitli konulardaki görüşlerinin incelendiği çalışmalar oluştururken (%35), sonrasında en çok ele alınan konunun çalışmaların öğretmenlerin çeşitli konulardaki düzeylerinin belirlemeye yönelik çalışmalar (%19) olduğu belirlenmiştir. Tez çalışmalarının %11'lik kısmını ise özyeterlilik ve tutum çalışmalarından oluşmaktadır. Bu çalışmaların 7'si özyeterlilik, 2'si tutum ve 3'ü ise yeterlilik ve tutum arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalardan oluştuğu görülmüştür. Çalışmalarda incelenen görüşler değerlendirildiğinde %19,2'sinde fen öğretim programı hakkındaki görüşleri incelenirken, çalışmaların diğer bir kısmında (%15,4) ise öğretmenlerin teknoloji konularındaki görüşleri, %7,7'sinde ise öğretmenlerin çeşitli yöntemler konusundaki görüşleri, geri kalan kısmında ise geri dönüşüm, STEM, yaşam becerileri, fen dersinde matematik kullanımı, öğretim programı, düşünme şekilleri, fen eğitiminde yaşanan sorunlar ve kaynaştırma öğrencilerinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir (Cebesoy ve Tok, 2019). Ayrıca fen alanında kılavuzların incelenmesi ve laboratuvar çalışmalarına yönelik araştırmalarında olduğu görülmektedir.

Çalışmaların sonucuna bakıldığında ise genel olarak çok az çalışmada öğretmenlerin özel gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumları olumsuz çıkmıştır, genel ağırlık olarak tutumları olumludur. Yine öğretmenlerin yeterlilik algıları çok düşük çıkmamış ancak bilgi değerlendirmesi yapılan çalışmalarda bilgi yetersizlikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin öğrencileri genel olarak kabul ettikleri ancak onlara verecekleri eğitimin içeriğinden tedirgin oldukları belirlenmiştir. Çalışmaların sonucunda genel anlamda önerilen durum öğretmenlerin bu alanda hizmet içi eğitim almasına yönelik olmuştur. Fen Bilimleri öğretmenleri ile yapılan çalışmaların sonuçları da aynı doğrultuda olup öğretmenlerin özellikle özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik yapılabilecek çalışmalar konusunda eksikliklerini giderecek onları yönlendirebilecek çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları, yeterlilik algıları ve bilgilerini birlikte karşılaştırması aynı zamanda sorunlarla ilgili görüşlerini alarak onları sürece dahil etmesi öğretmenlerin eksikliklerinin fark edilmesi ve daha verimli bir kaynaştırma eğitimi için yönlendirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

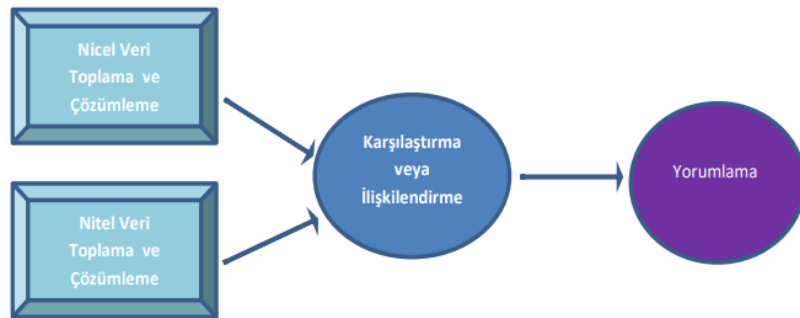
Bu bölümde çalışmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve süreci ile verilerin analizi yer almaktadır.

YÖNTEM

3.1. Çalışmanın yöntemi

Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırılması ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi ile öğretmenlerin bu alana yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma desenlerini birbirini tamamlayacak şekilde kullanmayı hedefleyen karma yöntem, her iki yöntemde olan güçlü zayıf yönleri birleştirerek daha etkili sonuçlara ulaşmayı sağlar (Creswell, 2017).

Literatürde karma yöntemle yapılan araştırmaları farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada karma yöntem araştırma türlerinden eşzamanlı üçgenleme tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarımda nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanarak analiz edilip, verilerin analizi genelde ayrı ayrı yapılır. Yorumlama esnasında veriler beraber ele alınabilir (Creswell, 2017; Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu araştırmada nicel ağırlıklı desen kullanılmış olup, karma yöntem; geliştirme, veri çeşitlemesi, genişletme ve tamamlayıcılık özelliklerinden faydalanmak için seçilmiştir. Kullanılan araştırma deseni Şekil 1’de gösterilmiştir (Özdemir, Tanoba, Akdağ, Tonyalı, 2021)



Şekil 1: eşzamanlı üçgenleme tasarımı akış şeması

Çalışmanın nicel kısmında ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem birden fazla etken arasında ilişki olup olmadığını ve ilişki varsa pozitif ya da negatif yönlü olduğunu ve değişimin birbirinden etkilenme düzeyini incelemektedir (Karasar, 2012). Bu kısımda öğretmenlerin cinsiyet, deneyim yılı, çalışma yerleri, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışma durumları ve bu öğrencilere yönelik özel bir eğitim alma durumları göz önüne alınarak alan yazında önceden hazırlanmış ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçek ve anketlerin sonuçlarına göre incelenmiştir.

Nitel kısımda ise içerik analizi türlerinden kategori analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın nitel kısmında özel eğitime yönelik öğretmen görüşlerine yer verilirken katılımcılardan daha detaylı bilgi edinmek ve onları araştırma içine daha etkin şekilde dahil edebilmek adına önceden soruları belirlenmiş yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun etkinliği sorularının belli bir amaç üzerinde net olarak belirlenmiş olarak hazırlanması ve katılımcıya konunun odağında kalma şansı sunmasıdır. Ayrıca nitel araştırmalarda olayların bulundukları ortam kapsamında araştırılıp incelenmesi algıların ortaya çıkarılmasında daha etkili olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Çalışmanın evreni ve örnekleme

Çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ülkemizde görev yapmakta olan Fen Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zorluğu dikkate alınarak sınırlandırılmış evren kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın örnekleme 400 Fen Bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde sosyal medya, okul grupları ve zümre grupları kullanılarak maksimum çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Maksimum çeşitlilikle, probleme yönelik seçilen kişilerin farklılığı olabildiğince ortaya koyulmaya çalışılır. Amaç genelleme yapmak değil farklılıkların olgusal olarak ortak paydada buluşup buluşmadıklarını gösterebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Ayrıca çalışmada örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçsız örneklem ile seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde, evreni temsil edebilirliği kabul edilen küçük kümeye tüm katılımcıların seçilme şansının eşit olduğu yöntemdir (Karasar;2012). Örneklem için seçilen kişi sayısına karar verilirken alan yazındaki veriler dikkate alınmıştır. Tarama modelinde bir çalışma için Neuman (2010)' a göre 384, Tavşancıl (2002)'a göre 300 ve Comrey ve Lee (1992) 'e göre çalışmadaki soru sayısının 5 katı kadar

kişi sayısına ulaşmak yeterli görölmüştür. Bu çalışmada ulaşılan 400 kişi bu referanslara göre yeterlidir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

3.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada veri elde etmek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği (Apaydın ve diğerleri, 2021), yeterlilik algılarını ölçmeye yönelik ölçek olarak Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (Bayar 2015) ve bir adet başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca testlerin ön bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu eklenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yapılandırılmış form kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel bilgi formu

Çalışma grubunun demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda 5 soru yer almaktadır ve cinsiyet, kıdem yılı, çalıştıkları okul bölgesi, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu ve kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan biriyle çalışma deneyiminin olup olmaması durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Kişisel bilgi formu Ek1’de verilmiştir.

3.3.1.2. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ölçeği

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği, Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilmiş ve 2015 yılında Bayar tarafından Türkçeye uyarlama çalışmasını yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için, ölçek; rastgele seçilen çalışma grubunda Amasya ve Çorum illeri Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı kurumlarda görev yapmakta olan 414 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin; Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği olmak üzere üç alt

boyutu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan testler sonucunda ölçeğin Türkiye’de de kullanılabileceğini gösterilmiştir (Bayar, 2015).

3.3.1.3. Başarı testi

Başarı testi araştırmacı tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Kaynaştırma Yoluyla eğitim Uygulamaları kitapçığından yararlanılarak hazırlanmıştır. Test yönetmelikle ilgili 8 adet, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına yönelik 7 adet, BEP hazırlamaya yönelik 5 adet, Fen Bilimleri dersine uyarlanarak bireysel eğitim planı hazırlanmasına yönelik 5 adet ve dersin işlenişine etkisini ölçmeye yönelik 3 adet olmak üzere toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Başarı testi için Fen Bilgisi Eğitimi Alan Uzmanı (3), Zihin Engelliler Eğitimi Alan Uzmanı (1), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alan Uzmanı (1), Fen Bilimleri Öğretmeni (1) toplam 6 kişiden alınan uzman görüşü ve dönütlerine göre değiştirilmiş ve son hali verilmiştir.

Başarı testi Ek 4’te verilmiştir.

3.3.1.4. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği

Kandemi ve Kurt (2021) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği; beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. 34 maddeden oluşan ölçek; farklı branştan 260 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve uygulanması uygun bulunmuştur (Apaydın ve diğerleri, 2021).

3.3.1.5. Yapılandırılmış form

Açık uçlu sorular; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda toplam 3 soru yer almaktadır. Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili alan yazın incelenmiştir ve form taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan form taslağı uzman görüşlerine sunulmuş ve son hali verilmiştir. Formda sorulan açık uçlu sorular literatürdeki çalışmalarda kullanılan açık uçlu sorulardan farklılık göstermektedir. Formda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

- Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin mevcut durumunu göze alırsak biz öğretmenler olarak bu öğrencilere nasıl katkı sağlayabiliriz?
- Kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken en önemli uygulama sizce nedir?
- Kaynaştırma eğitiminin daha verimli hale gelmesi için neler yapılabilir?

Yapılandırılmış form Ek 5’te verilmiştir.

3.3.2. Veri toplama süreçleri

Verilerin toplanma sürecinde Google form uygulaması üzerinden kişisel bilgi formu, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış formu içeren çalışma hazırlanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra çalışma; online zümre grupları ve Fen Bilgisi öğretmenlerine özel açılan sosyal medya grupları üzerinden paylaşılarak doldurulması sağlanmıştır. Formun doldurulma süresi 8-20 dakika arasında değişmekte olup, çalışmaya 400 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın nicel kısmı istatistiksel olarak SPSS programında değerlendirilirken nitel kısmında öğretmenlerin açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtlar K1, ..., K400 şeklinde kodlanmıştır.

3.4. Verilerin analizi

3.4.1. Nicel kısımda kullanılan verilerin analizi

Araştırmada veri elde etmek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği (Apaydın ve diğerleri, 2021) yeterlilik algılarını ölçmeye yönelik ölçek olarak Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (Bayar, 2015) ve bir adet başarı testi kullanılmıştır. Öğretmen yeterlilik algısını ölçmek için kullanılan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği; Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği olmak üzere üç alt boyutta ele alınacak şekilde ele alınmıştır.

Bu çalışmada, SPSS 27 yazılımı kullanılarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ölçeklerin güvenirlik düzeyi Cronbach Alfa katsayılarıyla değerlendirilmiş ve bu katsayıların 0.60'ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2003). Daha sonra,

ölçeklerin normal dağılım özellikleri detaylı bir şekilde incelemek için çeşitli analizler yapılmıştır. Bu değerlendirme sürecinde, ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının Hahs-Vaughn ve Lomax (2020) tarafından önerilen -2 ile +2 aralığındaki referans değerlerini karşıladığı belirlenmiştir. Ölçekler arasındaki ilişki düzeyi ve yönü, Pearson Korelasyon yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca, ölçeklerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Tüm bu istatistiksel analizler %95 güven aralığında gerçekleştirilmiş olup, p değeri 0.05 anlam düzeyi esas alınmıştır.

Bilgi yeterliliği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ölçeği ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğine Ait betimsel istatistiklerin ve basıklık, çarpıklık, Cronbach Alpha katsayılarının değerlendirilmesi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2:

Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğine Ait Betimsel İstatistiklerin ve Basıklık,

	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Bask.</i>	<i>Çarpk.</i>	<i>(α)</i>
Bilgi Yeterliliği	400	0	28	15.43	7.52	-0.80	0.28	0.92
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği	400	53	90	79.92	8.83	1.30	-1.29	0.89
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği	400	47	90	77.69	7.89	0.56	-0.34	0.89
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	400	14	30	26.08	2.93	0.85	-0.64	0.75
Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği	400	17	30	25.78	2.90	-0.48	-0.24	0.70
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	400	12	30	25.83	2.91	1.11	-0.62	0.71

Çarpıklık, Cronbach Alpha Katsayılarının Değerlendirilmesi

3.4.2. Nitel kısımda kullanılan verilerin analizi

Çalışma kapsamında kullanılmış olan yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizi içerik analizi türlerinden kategori analizi kullanılmıştır.

Verilen cevapların formu korunarak betimsel bir yaklaşımla veriler kategorilere ayrılmış ve birleştirilmiştir. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek tanımlar ve ilişkileri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu kapsamda elde edilen ve yorumlanan veriler, detaylı olarak ele alınarak, betimsel bir tutum benimsenerek bilimsel bilgilerle belirlenebilir. Bu sebeple önce veriler değerlendirilerek belli kategorilere göre gruplandırılır. Kategoriler çalışmanın amacına uygun sorulan soruların içeriğine göre belirlenir. Bir katılımcının cevabında birden fazla kategoriye uygunluk görülebilir. Bu durumda hepsine uygun cümleler ayrı ayrı dahil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme kapsamında elde edilen kayıtlar, soruların cevapları ve çalışmanın amacı göz önünde bulunarak ele alınmıştır. Temel amaç özel eğitime yönelik görüşlerin belirlenmesidir. Buna göre verilen cevaplar, düzenli bir form içerisine sokularak, uygulama öncesi oluşturulmuş kategorilere göre anlamlı parçacıklara bölünmüş ve bu şekilde kodlanmıştır. Ölçme aracının uygulanması kapsamında elde edilen veriler içerik analizi kapsamında değerlendirilmiş ve sonuç olarak frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimleyici istatistiksel tekniklerden yararlanılarak sonuçlar tablo haline getirilmiştir

BÖLÜM IV

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen veriler esas alınarak ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

BULGULAR

4.1. Örneklem / çalışma grubuna ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait özellikler Tablo 3'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3:

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	166	41.5
	Erkek	234	58.5
Kıdem Yılı	1-5 yıl arası	54	13.5
	5-10 yıl arası	71	17.8
	10-15 yıl arası	113	28.3
	15 yıl ve üzeri	162	40.5
Çalışılan Okul Bölgesi	İl Çevresinde	66	16.5
	İl Merkezi	127	31.8
	İlçe Çevresinde	103	25.8
	İlçe Merkezi	55	13.8
	Köy Okulu	49	12.3
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Eğitim Alma Durumu	Evet	240	60.0
	Hayır	160	40.0
Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışma Deneyimi	Evet	255	63.8
	Hayır	145	36.3
	Toplam	400	100.0

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların çoğu (58,5) erkektir. Çoğunun (40,5) kıdem yılı 15 yıl ve üzeridir. Çoğu (31,8) il merkezinde çalışmaktadır. Çoğu (60,0) kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim almıştır. Çoğunun (63,8) kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi vardır.

4.2. Nicel verilere ait bulgular

4.2.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırmak, Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerini karşılaştırmak ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırmak üzere yapılan korelasyon analizi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2:

Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6
1-Bilgi Yeterliliği	1					
2-Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği	.12*	1				
3-Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	.16**	.44**	1			
4-Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	.15**	.38**	.91**	1		
5-Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliliği	.11*	.37**	.90**	.74**	1	
6-Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	.18**	.42**	.90**	.72**	.70**	1

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ Uygulanan testin ismi: Pearson Korelasyon Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ile Bilgi Yeterliliği ($r=.12$, $p<0.05$), Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile Bilgi Yeterliliği ($r=.16$, $p<0.01$), Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği ile Bilgi Yeterliliği ($r=.15$, $p<0.01$), Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği ile Bilgi Yeterliliği ($r=.11$, $p<0.05$), Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği ile Bilgi Yeterliliği ($r=.18$, $p<0.01$) değişkenleri arasında düşük düzey pozitif korelasyonlar saptanmıştır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği ile Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ($r=.44$, $p<0.01$), Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği ile Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ($r=.38$, $p<0.01$), Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği ile Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ($r=.37$, $p<0.01$), Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği ile Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ($r=.42$, $p<0.01$) değişkenleri arasında orta düzey pozitif korelasyonlar saptanmıştır.

4.2.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik algılarının ve bilgi yeterliliklerinin cinsiyete bağlı olarak incelenmesi üzerine yapılan karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 3:

Cinsiyete Göre Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Kadın(n=166)		Erkek(n=234)		t	Sd.	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Bilgi Yeterliliği	15.62	8.02	15.29	7.17	0.44	398	0.662
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği	76.51	10.00	82.34	6.97	-6.48	275.164	<.001***
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	76.16	8.18	78.77	7.51	-3.30	398	0.001**
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	25.66	3.11	26.37	2.77	-2.42	398	0.016*
Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliliği	25.36	2.88	26.09	2.88	-2.50	398	0.013*
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	25.15	3.08	26.32	2.70	-4.01	398	<.001***

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$ Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Bilgi Yeterliliği alt boyutu cinsiyete göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğinden ($t(275.164)=-6.48$, $p<.05$), Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinden ($t(398)=-3.30$, $p<.05$), Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği alt ölçeğinden ($t(398)=-2.42$, $p<.05$), Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliliği alt ölçeğinden ($t(398)=-2.50$, $p<.05$), Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt ölçeğinden ($t(398)=-4.01$, $p<.05$) aldıkları puanlar cinsiyete göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde erkeklerin puanları kadınlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik algılarının ve bilgi yeterliliklerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alma durumlarına bağlı olarak incelenmesi üzerine yapılan karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4:

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Var(n=240)		Yok(n=160)		t	Sd.	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Bilgi Yeterliliği	16.19	7.26	14.28	7.79	2.51	398	0.012*
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği	80.53	7.96	79.01	9.96	1.62	288.418	0.105
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği	78.32	7.30	76.74	8.64	1.97	398	0.050
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği	26.22	2.71	25.86	3.23	1.22	398	0.224
Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği	26.01	2.77	25.44	3.06	1.92	398	0.056
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği	26.09	2.63	25.44	3.27	2.10	289.943	0.037*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği alt boyutu kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Bilgi Yeterliliği alt ölçeğinden ($t(398)=2.51, p<.05$), Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt ölçeğinden ($t(289.943)=2.10, p<.05$) aldıkları puanlar kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alanların puanları almayanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik algılarının ve bilgi yeterliliklerinin kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi olma durumuna bağlı olarak incelenmesi üzerine yapılan karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 5:

Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışma Deneyimi Olma Durumuna Göre Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Var(n=255)		Yok(n=145)		t	Sd.	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Bilgi Yeterliliği	15.57	7.20	15.17	8.08	0.50	271.953	0.615
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği	80.14	8.59	79.54	9.26	0.66	398	0.512
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	78.66	7.59	75.99	8.13	3.30	398	0.001**
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	26.35	2.75	25.59	3.18	2.53	398	0.012*
Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliliği	26.10	2.84	25.23	2.91	2.92	398	0.004**
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	26.21	2.75	25.17	3.09	3.46	398	0.001**

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$ Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği boyutu kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden ($t(398)=3.30, p<.05$), Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği alt ölçeğinden ($t(398)=2.53, p<.05$), Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği alt ölçeğinden ($t(398)=2.92, p<.05$), Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt ölçeğinden ($t(398)=3.46, p<.05$) aldıkları puanlar kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde kaynaştırma öğrencisiyle çalışanların puanları çalışmayanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik algılarının ve bilgi yeterliliklerinin kıdem yıllarına bağlı olarak incelenmesi üzerine yapılan karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 6 :

Kıdem Yılına Göre Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Kıdem Yılı								F(3,396)	p	Post-Hoc
	1-5 yıl arası ¹ (n=54)	5-10 yıl arası ² (n=71)	10-15 yıl arası ³ (n=113)	15 yıl ve üzeri ⁴ (n=162)							
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Bilgi Yeterliliği	16.17	9.08	16.66	7.53	14.94	7.40	14.98	7.02	1.17	0.322	-
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği	80.87	7.53	80.20	6.48	81.24	8.56	78.57	10.11	2.36	0.071	-
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	77.37	8.13	76.72	6.39	78.52	8.83	77.64	7.71	0.81	0.490	-
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	26.17	2.82	26.04	2.34	26.27	3.29	25.93	2.96	0.32	0.813	-
Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliliği	25.67	3.08	25.27	2.71	26.30	2.75	25.69	2.98	2.06	0.105	-
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	25.54	3.03	25.41	2.25	25.96	3.50	26.03	2.67	1.00	0.391	-

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği, Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği alt boyutundan aldıkları puanlar kıdem yılına göre değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, kaynaştırma uygulamalarında yeterlilik algılarının ve bilgi yeterliliklerinin çalıştıkları okul bölgesine bağlı olarak incelenmesi üzerine yapılan karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 7:

Çalışılan Okul Bölgesine Göre Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Çalışılan Okul Bölgesi										F(4,395)	p	Post-Hoc
	İl Çevresinde ¹ (n=66)	İl Merkezi ² (n=127)	İlçe Çevresinde ³ (n=103)	İlçe Merkezi ⁴ (n=55)	Köy Okulu ⁵ (n=49)								
Bağımlı Değişkenler	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Bilgi Yeterliliği	14.98	8.66	15.45	7.18	15.24	6.83	14.85	7.60	16.98	8.16	0.67	0.612	-
Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeği	82.29	7.46	77.92	9.47	82.41	6.42	76.51	11.62	80.53	7.31	7.41	<.001 ***	1>2,4 3>2,4
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	78.83	8.00	76.97	8.29	78.87	7.62	76.05	8.37	77.37	6.21	1.82	0.125	-
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliliği	26.38	3.03	25.95	3.07	26.29	2.89	25.56	3.00	26.10	2.42	0.79	0.532	-
Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliliği	26.06	2.85	25.55	2.98	26.43	2.67	25.05	3.27	25.47	2.54	2.69	0.031 *	3>4
Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliliği	26.39	3.03	25.46	3.11	26.16	2.76	25.44	2.95	25.80	2.36	1.70	0.149	-

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğinden ($F(4.395)=7.41, p<.05$) aldıkları puanlar çalışılan okul bölgesine göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Varyansların eşit olmamasından dolayı seçilen Games-Howell testinin sonuçlarına göre; il çevresinde çalışanların aldığı puanları il merkezi ve ilçe merkezinde çalışanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı, ilçe çevresinde çalışanların aldığı puanları il merkezi ve ilçe merkezinde çalışanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği alt ölçeğinden ($F (4.395)=2.69, p<.05$) aldıkları puanlar çalışılan okul bölgesine göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Tukey bulgularına sonuçları ele alındığında, ilçe çevresinde çalışanların aldığı puanları ilçe merkezinde çalışanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Bilgi Yeterliliği, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutundan aldıkları puanlar çalışılan okul bölgesine göre değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$).

4.3. Nitel verilere ait bulgular

4.3.1.Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına katkıları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi

Çalışmanın alt problemi, "Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin mevcut durumunu göze alırsak biz öğretmenler olarak bu öğrencilere nasıl katkı sağlayabiliriz?" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerine düşen sorumluluğun ne kadar farkında olduklarını anlamaya çalışılan soruya 26 öğretmen cevap vermemiş, 1 öğretmen konuyla ilgisiz yorum yapmıştır. Kalan 373 öğretmen katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar dokuz başlık altında toplanmış olup Tablo 10'da verilmiştir.,,

Tablo 8:

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Katkıları Hakkındaki Görüşleri

KATEGORİ	TEMALAR	n	%
Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin mevcut durumunu göze alırsak biz öğretmenler olarak bu öğrencilere nasıl katkı sağlayabiliriz?	Aile, kurumlar arası iş birliği	18	4,5
	Başarı değil süreç odaklı olmalı	26	6,5
	Anlayışlı ve sabırlı olmak	14	3,5
	Öğrencileri daha fazla teşvik etmek ve desteklemek	220	55
	Olumlu tutuma sahip olmak	69	17,25
	Öğrencilerin özelliklerini daha iyi bilmek	18	4,5
	Öğrencilere yönelik plan oluşturmak	16	4
	Öğretmenlerin eğitim olarak kendini geliştirmesi	7	1,75
	Katkı sağlayacağına inanmamak	5	1,25
	Cevap vermeyenler	27	6,75

Tablo 10’da görüldüğü üzere çalışmanın bu alt problem; aile, kurumlar arası iş birliği, başarı değil süreç odaklı olmak, anlayışlı ve sabırlı olmak, öğrencileri daha fazla teşvik etmek ve desteklemek, olumlu tutuma sahip olmak, öğrencilerin özelliklerini daha iyi bilmek, öğrencilere yönelik plan oluşturmak, öğretmenlerin eğitim olarak kendini geliştirmesi temalarına ayrılmıştır. Bu temaların yanında kaynaştırma öğrencilerine katkı sağlayabileceğine inanmayan öğretmenler (5 kişi) ve soruyu boş bırakanlar (27 kişi) ayrı değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik katkılarına yönelik görüşlerinde "öğrencileri daha fazla teşvik etmek ve desteklemek" teması %55’lik pay ile birinci sırada yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinde bu ifade 220 kez kullanılmıştır ve her ifade de aynı şekilde tekrar etmiştir. K20, K229, K354 ve K389 kodlu katılımcılar sorunun cevabı olarak "*Öğrencilerin teşvik edilmesi*", K32, K279, K281, K371 ve K372 kodlu katılımcılar "*Sosyal kabullerine destek olarak özgüvenlerini ve öğrenme isteklerini artırabiliriz*", K61, K206, K294 ve K383 kodlu katılımcılar "*Öğrencileri de daha çok teşvik etmek*", K66, K203, K296 ve K364 kodlu katılımcılar

"Öğrencilere akademik ve sosyal yönden desteklemek", K123, K308, K314 ve K345 kodlu katılımcılar "Öğrencileri daha çok desteklemeliler", K246, K297, K377 ve K378 kodlu katılımcılar "Öğrenmelerini teşvik etmeli ve ailelerini de bu konuda bilinçlendirmeliyiz" ifadelerini kullanmışlardır.

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin mevcut duruma katkısını öğrencilerin daha çok teşvik edilmesi ve desteklenmesi olarak değerlendiren katılımcıların 68'i kadın 152'si erkektir. Deneyimlerine bakıldığında çoğunluğun 15 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmüştür (85 kişi). 75 kişi 10-15 yıl arası deneyime sahipken 53 kişi 1-5 yıl arası ve kalanı 5-10 yıl arası deneyime sahiptir. Görev yaptıkları yerler bakımından bakıldığında çoğunluğun ilçe çevresinde çalıştığı görülmüştür (71kişi). 40 kişi il çevresinde, 63 kişi il merkezinde kalanı ise ilçe merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 137'si kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel bir eğitim almış olup 140'ının kaynaştırma öğrencileriyle çalışma deneyimi vardır.

4.3.2. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi

Çalışmanın alt problemi, "Kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken en önemli uygulama sizce nedir?" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışılan soruya 27 öğretmen cevap vermemiş, 1 öğretmen konuyla ilgisiz yorum yapmıştır. Kalan 372 öğretmen katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar on beş başlık altında toplanmış olup Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 9:

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadığı Sorunlara Yönelik Görüşleri

KATEGORİ	TEMALAR	n	%
Kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken en önemli uygulama sizce nedir?	Tanılama işleminin daha doğru şekilde yapılması	6	1,5
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	11	2,75
	Okulun ve sınıfın fiziksel yapısı	236	59
	Hazır BEP kullanılması	81	20,25
	Veli desteği	4	1
	Kararsız kalanlar	3	0,75
	Cevap vermeyenler	28	7
	Normal öğrencilerin davranışlarına yönelik kurallar	14	3,5
	Öğretim şekli ile ilgili sorunlar	11	2,75
	Destek eğitimin artırılması	17	4,25
	Materyal desteği	3	0,75
	Öğretmen eğitimleri	3	0,75
	Uygun personelin yetersizliği	4	1
	Yönetmeliğin daha açık olması	1	0,25
	Bu öğrencilerin meslek liselerine gönderilmemesi	1	0,25

Tablo 11’de görüldüğü üzere problem; tanılama işleminin daha doğru şekilde yapılması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, okulun ve sınıfın fiziksel yapısı, hazır bep kullanılması, veli desteği, normal öğrencilerin davranışlarına yönelik kurallar, öğretim şekli ile ilgili sorunlar, destek eğitimin artırılması, materyal desteği, öğretmen eğitimleri, uygun personelin yetersizliği, yönetmeliğin daha açık olması, bu öğrencilerin meslek liselerine gönderilmemesi temalarına ayrılmıştır. Bu temaların yanında kararsız olduğunu belirten öğretmenler (4 kişi) ve soruyu boş bırakanlar (28 kişi) ayrı değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken en önemli uygulamaya yönelik görüşlerinde "okulun ve sınıfın fiziksel yapısı" teması %59'luk pay ile birinci sırada yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinde bu ifade 236 kez kullanılmıştır ve her ifadede aynı şekilde tekrar etmiştir. K49, K241, K356, ve K400 kodlu katılımcılar sorunun cevabı olarak "*Eğitim materyalleri ve okulun fiziki şartları*", K62, K213 ve K393 kodlu katılımcılar "*sınıfların yapısı*", K64, K228 ve K229 kodlu katılımcılar "*Fiziksel çevrenin yetersizliği*" K357 kodlu katılımcı "*Eğitim sistemindeki fiziksel ve muhteval eksiklikler giderilerek*" ifadelerini kullanmışlardır.

Kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken uygulamayı okulun ve sınıfın fiziksel yapısı olarak değerlendiren katılımcıların 85'i kadın 151'i erkektir. Deneyimlerine bakıldığında çoğunluğun 15 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmüştür (90 kişi). 76 kişi 10-15 yıl arası deneyime sahipken 60 kişi 5-10 yıl arası ve kalanı 1-5 yıl arası deneyime sahiptir. Görev yaptıkları yerler bakımından bakıldığında çoğunluğun ilçe çevresinde çalıştığı görülmüştür (71 kişi). 40 kişi il çevresinde, 67 kişi il merkezinde kalanı ise ilçe merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 144'ü kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel bir eğitim almış olup 141'inin kaynaştırma öğrencileriyle çalışma deneyimi vardır.

4.3.3. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının verimliliği için yapılması gerekenler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi

Çalışmanın alt problemi, "Kaynaştırma eğitiminin daha verimli hale gelmesi için neler yapılabilir?" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentilerini tespit etmeye çalışılan soruya 27 öğretmen cevap vermemiş, 1 öğretmen konuyla ilgisiz yorum yapmıştır. Kalan 372 öğretmen katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar on beş başlık altında toplanmış olup Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 10:

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Beklentileri

KATEGORİ	TEMALAR	n	%
Kaynaştırma eğitiminin daha verimli hale gelmesi için neler yapılabilir?	Öğretmenlerin hazır plan kullanmasının engellenmesi	9	2,25
	Öğretmenlerin daha fazla teşvik edilmesi	109	27,25
	Destek ve uygun personelinin sayısının artırılması	159	39,75
	Bu çocukların belli okul ve gönüllü öğretmenlere yönlendirilmesi	2	0,5
	Paydaşlar arasındaki iş birliğini artırmak	28	7
	Öğrencilere yeterli zamanın ayırılabilmesi için düzenleme	4	1
	Sınıfların ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi	16	4
	Sınıfların mevcudunun ve fiziki yapısının iyileştirilmesi	11	2,75
	Öğrencilerin kabul edilmesinin sağlanması	4	1
	Öğretmenlere BEP hazırlama için özel destek sağlanması	16	4
	Ailenin ve öğretmenlerin desteklenmesi	7	1,75
	Öğretmenlerin özel eğitim dersi alması	19	4,75
	Bu öğrencilere özel materyal desteği sağlanması	20	5
	Kararsız kalanlar	1	0,25
	Cevap vermeyenler	28	7

Tablo 12’de görüldüğü üzere problem; öğretmenlerin hazır plan kullanmasının engellenmesi, öğretmenlerin daha fazla teşvik edilmesi, destek ve uygun personelinin sayısının artırılması, bu çocukların belli okul ve gönüllü öğretmenlere yönlendirilmesi, paydaşlar arasındaki iş birliğini artırmak, öğrencilere yeterli zamanın ayırılabilmesi için düzenleme, sınıfların ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, sınıfların mevcudunun ve fiziki yapısının iyileştirilmesi, öğrencilerin kabul edilmesinin sağlanması, öğretmenlere BEP hazırlama için özel destek sağlanması, ailenin ve öğretmenlerin desteklenmesi, öğretmenlerin özel eğitim dersi alması, bu öğrencilere özel materyal desteği sağlanması

temalarına ayrılmıştır. Bu temaların yanında kararsız olduğunu belirten öğretmenler (1 kişi) ve soruyu boş bırakanlar (28 kişi) ayrı değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken en önemli uygulamaya yönelik görüşlerinde " destek ve uygun personelinin sayısının artırılması " teması %39,75'lik pay ile birinci sırada yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinde bu ifade 159 kez kullanılmıştır ve her ifadede aynı şekilde tekrar etmiştir. K64, K268, K357, K358 ve K400 kodlu katılımcılar sorunun cevabı olarak "*Destek ve uygun personel sayısının artırılması*", K62, K193, K197, K269 ve K270 kodlu katılımcılar "*Personellerin artırılması*", K129, K201, K383 ve K395 kodlu katılımcılar "*Destek ve uygun personelin sayısının artırılması*" ifadelerini kullanmışlardır.

Kaynaştırma eğitiminin daha verimli hale gelmesi için yapılması gereken uygulamayı uygun ve destek personelin artırılması olarak değerlendiren katılımcıların 46'sı kadın 113'ü erkektir. Deneyimlerine bakıldığında çoğunluğun 10- 15 yıl arasında olduğu görülmüştür (60 kişi).52 kişi 5-10 yıl arası deneyime sahipken 39 kişi 1-5 yıl arası ve kalanı 15 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Görev yaptıkları yerler bakımından bakıldığında çoğunluğun ilçe çevresinde çalıştığı görülmüştür (54 kişi). 23 kişi il çevresinde, 49 kişi il merkezinde kalanı ise ilçe merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 101'i kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel bir eğitim almış olup 101'inin kaynaştırma öğrencileriyle çalışma deneyimi vardır.

BÖLÜM V

Bu bölümde çalışma bulgularından hareketle tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Irmak (2018) yaptığı çalışmada yayınlanmış olan 105 tezi incelemiş ve bu tezlerden 35'inin (%22) ilköğretim alanındaki öğretmenlere yönelik olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada tezlerin çoğunluğunun öğretmenlere yönelik yapıldığı ve çalışmaların 68'inin (%49) görüş, tutum ve beklentileri içerdiği görülmüştür. Bu çalışmanın kapsamı da ilköğretim alanında görev yapan Fen Bilgisi öğretmenlerini kapsamaktadır. Ancak bu çalışma Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerini karşılaştırarak ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmada nicel veriler ve nitel veriler ayrı olarak değerlendirilerek ele alınmıştır.

Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum, yeterlilik algıları ve bilgi yeterliliklerini karşılaştırmış, bu özellikleri belli demografik özelliklere göre farklılaşma düzeylerini incelemiş ve öğretmenlerin bu öğrencilere ve eğitimlerine olan görüşlerini belirlemiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin bilgi yeterliliklerinin, tutumlarının ve yeterlilik algılarının birbirinden etkilendiği ve etkinin zayıf olduğu görülmektedir. Ancak yeterlilik algısı ve tutum arasındaki etkinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Bilgi yeterliliğinin etkisinin zayıf olmasının nedeni çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun deneyimli öğretmenler olması gösterilebilir. Çünkü öğretmenler yıllar içinde yeterli bilgi birikimine sahip olmaktadır. Demografik değişkenlerin etkilerine bakıldığında Fen Bilgisi öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik tutumları cinsiyete ve çalışılan okul bölgesine bağlı değişmekte kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumuna, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi olma durumuna, kıdem yılına göre değişmemektedir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik yeterlilik algıları cinsiyete ve çalışılan okul bölgesine bağlı

değişmekte kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumuna, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi olma durumuna ve kıdem yılına göre değişmemektedir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin bu alana yönelik bilgi yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumuna bağlı değişmekte cinsiyete, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi olma durumuna, kıdem yılına ve çalışılan okul bölgesine göre değişmemektedir. Çalışma nitel analiz sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu alanda bilgi yeterliliklerinin artırılması, öğretmenlerin tutumlarının ve yeterlilik algılarının desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde sorunların, kendi katkılarının ve eksikliklerinin farkında oldukları ve çözüm önerilerinde MEB'den destek bekledikleri görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına detaylı olarak bakıldığında ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerini karşılaştırmak üzere yapılan korelasyon analizi bulgularına göre; bu değişkenler arasında düşük düzey pozitif korelasyon saptanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yani kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları, bilgi yeterlilikleri ve yeterlilik algıları birbirini etkilemektedir. Ancak bu etkinin oranı düşüktür. Alan yazın incelendiğinde bu alanda tutum-yeterlilik algısı ve bilgi yeterliliğinin aynı anda ele alındığı çalışma bulunamamıştır. Ancak alandaki bilgiler ele alındığında MEB tarafından 2007'de yayınlanan kaynaştırma modülünde kaynaştırma eğitiminin öğretmene sağlayacağı yararlar içinde olumlu tutum oluşturulması, yeterlilik algısının artması ve bilgi yeterliliğinin gelişmesi yer almaktadır (MEGEP, 2007). Bu bağlamda bakıldığında tutum- yeterlilik algısı ve bilgi yeterliliğinin arasında pozitif ilişki görülmesi normaldir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen kabiliyetlerini ele alan Ausubel; bu özellikleri belirtirken yine tutum, öz yeterlilik ve bilgi yeterliliğine vurgu yapmıştır (Ünay ve Çakıroğlu, 2021). Başka bir çalışmada özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler sıralanırken olumlu tutum, öz yeterliliğe sahip olma ve alanına hâkim olma özelliklerine yer verilmiştir (Oral, 2019).

Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumları ile bu alandaki yeterlilik algılarını karşılaştırmak üzere yapılan korelasyon analizi bulgularına göre; değişkenleri arasında orta düzey pozitif korelasyonlar saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Özyeterliliği yüksek öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere daha pozitif tutum içinde olmaları

beklenir (Öksüz ve Coşkun, 2012). Akdemir, Çapar ve Bayrakdar (2022) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin yeterlilik algılarının tutumlarını olumlu etkilediğine dair bulgular elde etmiştir. Gözün ve Yıkmış (2004), Gök ve Erbaş (2011), Scott ve diğerleri (2015), Specht, McGhie- Richmond, Loreman, Mirenda, Bennett vd. (2016), yaptıkları çalışmada öz yeterlik değişkenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Aksoy ve Diken (2009), Aküzüm ve Akbulut (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşler ölçeğinden ve genel öz yeterlik algı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Girgin (2019) ve Toy (2015), yaptıkları çalışmalarda yine benzer sonuçlar elde ederken Çiftci (2016) ise çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yeterlilik algıları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki çalışmalar arasında farklılıklar olması seçilen örneklemelerin farklılığı ile ilişkilendirilebilir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırmak üzere yapılan korelasyon analizi bulgularına göre; düşük düzey pozitif korelasyonlar saptanmıştır. Akdemir ve diğerleri (2014) yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen önemli faktörler arasında bilgi donanımlarının geldiğini belirtmiştir. Akdemir ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin öğretmen tutumlarını etkilediğine yönelik sonuç ulaşmıştır. Belirtilen çalışmalar bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırmak üzere yapılan korelasyon analizi bulgularına göre; düşük düzey pozitif korelasyonlar saptanmıştır. Öğretmenlerin bilgi donanımlarının artmasının yeterlilik algılarını ve inançlarını etkilediği düşünülebilir. Yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Teke ve Sözbilir (2021) yaptıkları çalışma sonucunda kaynaştırma eğitimi verilen ortamlarda öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere karşı olan öz yeterliklerinin öğretmen yetkinlikleri ve yeterlikleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dolapçı ve Demirtaş (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının kaynaştırma uygulamalarındaki yetkinliklerini etkilediğini göstermiştir. Literatür incelendiğinde yeterlilik algılarıyla bilgi yeterliliği arasında ilişki olduğunu gösteren farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Avşar Tuncay ve Kızılaslan, 2021; Gözün ve Yıkmış, 2004). Öğretmenlerin bilgi yetkinlikleri ile kaynaştırma

uygulamalarındaki yeterlilik algıları üzerinde yapılan çalışmalar öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalara çok örnek bulunamadığından örnek olarak öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının cinsiyet, öğretmenin tecrübesi, görev yaptığı bölgenin özelliği, özel eğitime yönelik eğitim alma durumu ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenciyle çalışma deneyimine bağlı olarak incelenmesi için yapılan karşılaştırma analizinin sonuçlarına göre; tutum ve cinsiyet arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Stephens ve Braun (1980), Atay (1995), Cook (2001), Artan ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin genellikle olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan bu çalışma sonuçları da paralellik göstermektedir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde erkeklerin puanları kadınlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Ahmmed ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan farklı çalışmalarda da cinsiyet ve tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gösterilmiştir (Engin, Kaya, Köselioğlu ve Tösten, 2014; Güney, 2019; Soyyiğit, 2013; Yılmaz, 2013). Bu çalışmalardan farklı olarak, tutum ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki olmadığını gösteren çalışmalarda bulunmaktadır (Bayar, 2015; Akdemir ve diğerleri, 2022; Aküzüm ve Akbulut, 2021; Ekşi, 2010; Güner, 2011; Kaner, 2010; Karasu, 2019; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Uçar ve Balbağ, 2023).

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ve özel eğitime yönelik eğitim alma arasındaki ilişki karşılaştırıldığında karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçları görmek mümkündür. Şahbaz (1997) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgilendirilmelerinin tutumlarına etki etmediği görülmüştür. Aynı şekilde Yiğiter (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilgilendirilmesinin tutumlarında etki oluşturmadığı tespit edilmiştir. Apaydın ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Özel eğitim dersi almış olmanın kaynaştırmaya yönelik tutumu üzerinde etkisi olmadığını belirten farklı çalışmalar bulunmaktadır (Adil, 2019; Akdemir ve diğerleri, 2022; Engin ve diğ., 2014; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Onur, 2009; Seçer, 2011; Soyyiğit, 2013). Ancak alan yazında tersi bulguların

elde edildiği çalışmalar da mevcuttur. Altıntaş ve Şengül (2014) yaptıkları çalışmaların sonucuna göre, eğitim alma ile tutum arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Mertoğlu ve Gürbey (2019) yapılan deneysel çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarına verilen eğitim sonrası yapılan ön-test ve son-test karşılaştırmalarında da anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu durum özel eğitime yönelik eğitim almanın tutumu etkilemediği şeklinde değerlendirilmiştir. Köroğlu (2024) yaptığı çalışmada Fen bilgisi öğretmeni adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını özel eğitim dersi alma durumlarına göre incelemiş ve aralarında anlamlı ilişki olmadığını göstermiştir. Literatürde bu çalışmaların aksine gösterilen sonuçlarda bulunmaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Mertoğlu ve diğerleri, 2020). Köroğlu (2024) bu farklılığın nedeni olarak alınan eğitimin kalitesinin etkili olabileceğini öne sürmüştür.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumu, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir. Yapılan benzer çalışmalarda Aküzüm ve Akbulut (2021) yaptıkları çalışma sonucunda da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmaların aksine Demir ve Açar (2011); Ahmmed ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğrencilerle çalışma tecrübesi değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2008) tarafından yapılan "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" çalışmasında da sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Çalışmalar arasında farklılık olmasının nedeni katılımcıların kişisel özelliklerine göre değişebileceği gibi deneyim yaşadıkları özel eğitim öğrencisinin özelliklerine de bağlı olabilir.

Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar kıdem yılına göre değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Apaydın ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile mesleki yıl değişkeni arasında manidar bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçek aynıdır ve çıkan sonucun da paralellik göstermiştir. Parasuram (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ile öğretmenlik deneyimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Yekeler (2005), kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerinin tutumlarının değerlendirilmesi ile ilgili yaptığı çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin meslek

kıdemlerine göre manidar bir fark bulunamamıştır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonucu, kıdemin tutum üzerinde anlamlı fark göstermediğini, belirten çalışmalar bulunmaktadır (Engin ve diğ., 2014; Köroğlu, 2024; McLeskey, Waldron, So, Swanson ve Loveland, 2001; Mertoğlu, 2018; Nacaroğlu, 2014; Niyazibeyoğlu, 2015; Onur, 2009; Özcan ve Karaoğlu, 2021; Pamuk, 2016; Seçer, 2011; Yıldırım, 2014).

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar çalışılan okul bölgesine göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Games-Howell test sonuçlarına göre bakıldığında, il çevresinde çalışanların aldığı puanları il merkezi ve ilçe merkezinde çalışanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı, ilçe çevresinde çalışanların aldığı puanları il merkezi ve ilçe merkezinde çalışanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Literatürde öğretmen tutumlarının görev yerine göre incelendiği çalışmalara çok rastlanmamıştır. Uçar ve Balbağ (2023) tarafından yapılan çalışmada sonucunda elde edilen bulgular da görev yeri değişkeninin kaynaştırma eğitime yönelik tutumu etkilediği, köyde çalışan öğretmenlerin merkeze göre daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada görev yerine bağlı olarak çevrede çalışanların merkezde çalışanlara göre anlamlı derecede fazla puan almasını çalıştıkları ortamın atmosferiyle ilişkili düşünülebilir. İnsani ilişkilerin merkezlerde daha zayıf olmasından dolayı burada çalışan öğretmenlerin de zamanla koşullara uyum sağladığı varsayılabilir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterlilik algılarının cinsiyet, öğretmenin tecrübesi, görev yaptığı bölgenin özelliği, özel eğitime yönelik eğitim alma durumu ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenciyle çalışma deneyimine bağlı olarak incelenmesi için yapılan karşılaştırma analizinin sonuçlarına göre; öğretmenlerin yeterlilik algıları ve cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde erkeklerin puanları kadınlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Morgil, Seçken ve Yücel (2004), Chopra (2008), El-Ashry (2009), Aypay (2010) ve Yavuz (2017) yaptığı araştırmasında erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin kadın öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır ki bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde özyeterlik inancının; Çapri ve Çelikkaleli, (2008) yaptıkları çalışmalarda yeterlilik algısının cinsiyete bağlı olarak değişebildiği kızlarda daha yüksek olduğunu belirtirken; Şahan (2019) yaptığı çalışmada erkeklerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma Şaban (2019) verilerini desteklemektedir. Korkut (2009) yaptıkları

çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Sarı ve Bozgeyikli (2003), Kızılırmak (2017), Özkurt (2017), Demirhan (2019), Keser (2019), Aküzüm ve Akbulut (2021), Akdemir ve diğerleri, (2022), Kazak (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yeterlilik algılarını demografik özelliklere göre karşılaştırmış ve cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini bulmuşlardır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği alt boyutu kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir. Ancak Bilgi Yeterliliği alt ölçeğinden Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt ölçeğinden aldıkları puanlar kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim alanların puanları almayanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; Temel (2000), Karasu (2019) ve Kazak (2022) yaptıkları araştırma özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik eğitim alan öğretmenlerin özyeterlilik inancının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sarı ve Bozgeyikli (2003) yaptıkları çalışmada yeterlilik algılarının özel eğitim dersi alan öğretmenlerle almayan öğretmenler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Mertoğlu, Sarı Taymaz, Balçın ve Pasmaz (2017) yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliliklerini belirlemeye çalıştıkları deneysel çalışmada deney grubundan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının çalışma öncesindeki kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanları ile çalışma sonrasındaki puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Aynı çalışmanın kontrol grubunda ise farklılık görülmemiştir. Buna göre; eğitim alma durumu öğretmen yeterliliğini etkilemektedir. Mertoğlu, Sarı, Pasmaz ve Balçın (2020) yaptıkları deneysel çalışmada eğitim alan fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının eğitim almayanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitime yönelik eğitim alma durumu ile öğretmenlerin yeterlilik algılarının karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında anlamlı fark olduğunu tespit eden çalışmalara örnekleri verilebilir. (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Bek vd., 2009; Demir ve Açar, 2010; Demirezen ve Akhan, 2016; Ertunç, 2008; Gün, Şahin ve Gürbüz, 2016; Lancaster ve Bain, 2010; Sarı ve Bozgeyikli, 2002; Temel, 2000). Bu çalışmanın aksine Karacaoğlu (2008), Ekşi (2010),

Akdemir ve diğerkleri, (2022); Karabulut (2023) yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerinin özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili bir ders alma durumuna göre farklılık göstermediğı belirtilmiştir. Çalışmalar arasında farklılık olmasının nedeni alınan eğitimin içeriğı, uygulamaya dönük olması ya da öğretmenlerin dersi alırken verdikleri önem olabilir.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliğı Ölçeğinden, Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliğı alt ölçeğinden, Kaynaştırma Eğitiminde İş birliğı Yeterliğı alt ölçeğinden Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliğı alt ölçeğinden aldıkları puanlar kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde kaynaştırma öğrencisiyle çalışanların puanları çalışmayanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Temel (2000), Kazak (2022) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmanın aksine kaynaştırma öğrenciyle çalışmanın yeterlilik algısını etkilemediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aküzüm ve Akbulut, 2021; Aşçı, 2019; Çiftçi, 2016). Çalışmalar arasında farklılık olmasının nedeni öğretmenlerin çalıştığı kaynaştırma öğrencilerinin farklı tanılarda olması etkileyebilir.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliğı Ölçeğı, Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliğı, Kaynaştırma Eğitiminde İş birliğı Yeterliğı, Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliğı alt boyutundan aldıkları puanlar kıdem yılına göre değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır Güner (2011), Akdemir ve diğerkleri, (2022) ve Kazak (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin yeterlilik algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yapılan diğerk çalışmalar incelendiğinde, Toy ve Duru (2016) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda mesleki kıdem yılı değişkeni ile mesleki yeterlilik arasında anlamlı bir fark gözlemişlerdir. Benzer şekilde Aksoy ve Diken (2009) kıdeme bağılı olarak değişebildiğini belirtilmiştir. Özbuğutu ve Elmacı (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tecrübe açısından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yavuz (2018) tarafından yapılan çalışmada da kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ve bu durumun nedeni bu alanda çalışan öğretmenlerin öz- yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasına bağılı olabileceğı şeklinde ele alınmıştır. Temel (2000), Sarı ve Bozgeyikli (2002) tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki tecrübenin kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliğini artırdığı ifade edilmektedir. Bu çalışmaların aksine kıdem yılının yeterlilik

algısını etkilemediğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Özbaba, 2000). Çalışma bulguları arasındaki farkın çalışmaların farklı bölgelerde ve farklı örneklerle yapılmış olmasına bağlı olarak değiştiği düşünülebilir.

Kaynaştırma Eğitiminde İş birliği Yeterliği alt ölçeğinden aldıkları puanlar çalışılan okul bölgesine göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Tukey bulgularına sonuçları ele alındığında, ilçe çevresinde çalışanların aldığı puanları ilçe merkezinde çalışanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği ve Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği alt boyutlarında ise okul bölgesine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik algıları ile görev yerleri arasında karşılaştırma yapan çalışmalara çok rastlanamamıştır. Balbağ ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliklerinin yaşanan yer durumu değişkenleri açısından anlamlı farkın çıktığı belirtilmiştir. Mevcut çalışma ile karşılaştırıldığında genel anlamda tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilgi yeterliliklerinin cinsiyet, öğretmenin tecrübesi, görev yaptığı bölgenin özelliği, özel eğitime yönelik eğitim alma durumu ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenciyle çalışma deneyimine bağlı olarak incelenmesi için yapılan karşılaştırma analizinin sonuçlarına göre; öğretmenlerin bilgi yeterlilikleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir.

Bilgi Yeterliliği ve kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle çalışma durumlarının bilgi donanımlarını etkilemediğini gösterir.

Bilgi Yeterliliği; kıdem yılına göre değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin bilgi donanımlarına etkisi olmadığını göstermektedir.

Bilgi Yeterliliği, çalışılan okul bölgesine göre değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları yerin bilgi donanımlarını etkilemediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgi yeterlilikleri ile özel eğitime yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar incelenmiş

ancak bilgi yeterliliği üzerine yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların da çoğunlukla bilgi yeterlilikleri ile yeterlilik algılarını ya da bilgi yeterliliği ile öğretmen tutumlarını karşılaştırmaya yönelik olmasından dolayı bulguları destekleyici ya da ters görüş bildiren sonuçlara rastlanamamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde konuları öğretmen yeterliliklerini ölçmek olan çalışmaların içeriğinde öğretmenlerin yeterlilik algılarını inceledikleri görülmüştür. Ancak literatür incelendiğinde yeterlilik algısı ile yeterliliğin birbirini desteklediği ancak tamamen aynı olmadığı görülmektedir. Yeterlilik algıları bir şeyi yapmada sizi olumlu ya da olumsuz yönlendirebilen performansı etkileyen inançtır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Yavuz (2005), Kaya (2005), Varlıer ve Vuran'ın (2006), Yıkılmış (2006), Babaoğlu ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Akbaş (2014) yılında yaptığı çalışmada “öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde algılanan yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi” konusunu incelemiş ve sonucunda öğretmenlerin tüm alanlarda kendilerini yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Ölçme değerlendirme alt yeterlilik alanında kadın öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları görülürken, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve öğrenciye yaklaşım alt yeterlilik alanlarında daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları belirtilmiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışma sonucunu desteklememektedir. Ancak yapılan çalışmanın öğretmenlerin genel yeterliliklerine yönelik olması farklılığın nedeni olarak açıklanabilir. Çünkü mevcut çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi yeterlilikleri incelenmiştir. Öğretmenlerin genel yeterlilikleri alanlarına yönelik olup kaynaştırma eğitimine yönelik bilgilerse her branş için alan bilgisine bağlı olarak değiştiği kısımlar olsa da süreç bakımından ortak özellikler içermektedir.

Çalışmanın nitel kısmında; çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında görüşlerinin neler olduğunu anlamaya çalışılan "Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin mevcut durumunu göze alırsak biz öğretmenler olarak bu öğrencilere nasıl katkı sağlayabiliriz?" sorusunun cevabına yönelik yapılan içerik analizinin bulgularına göre; belirlenen temalara verilen cevaplar aile, kurumlar arası iş birliği %4,5 (18 kişi), başarı değil süreç odaklı olmak %6,5 (26 kişi), anlayışlı ve sabırlı olmak, %3,5 (14 kişi), öğrencileri daha fazla teşvik etmek

ve desteklemek %55 (220 kişi), olumlu tutuma sahip olmak, öğrencilerin özelliklerini daha iyi bilmek %17,25 (69 kişi), öğrencilere yönelik plan oluşturmak %4 (16 kişi), öğretmenlerin eğitim alarak kendini geliştirmesi %1,75 (7 kişi) şeklindedir. Bu temaların yanında kaynaştırma öğrencilerine katkı sağlayabileceğine inanmayan öğretmenler (5 kişi) ve soruyu boş bırakanlar (27 kişi) ayrı değerlendirilmiştir. En çok tekrarlanan temanın ise öğrencileri daha fazla teşvik etmek ve desteklemek olduğu görülmüştür.

Batu (1998), kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerini tespit ettiği çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminden hoşnut olduklarını, MEB'den, okul yönetiminden ve diğer öğretmenlerden çeşitli beklentileri olduğu belirlenmiştir. Uysal (2003) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin %10'u kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu görüş bildirirken, %50'den fazlasının kaynaştırma eğitiminin yararlı olmadığını eksikler olduğunu ifade ettiklerini söylemiştir. Belirlenen temalar üzerinde yapılan çalışmalarda öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için Amirhandeh (2011) öğretime ilişkin yeterliliklerinin iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Deniz ve Çoban (2019) yaptıkları çalışmada 2007-2017 yılları arasında yazılmış olan 33 yüksek lisans tezini incelemiş ve bu tezlerin sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerin desteklenmesi gerektiğine ve iş birliğinin önemli olduğunu düşündüğüne ve öğretime yönelik bilgilendirilmenin artması gerektiği bulgularına ulaşmıştır.

Çalışmada, katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışılan " Kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken en önemli uygulama sizce nedir?" sorusunun cevabına yönelik yapılan içerik analizinin bulgularına göre; belirlenen temalara verilen cevaplar tanılama işleminin daha doğru şekilde yapılması %1,5 (6 kişi), sınıf mevcudunun kalabalık olması %2,75 (11 kişi), okulun ve sınıfın fiziksel yapısı %59 (236 kişi), hazır BEP kullanılması %20,25 (81 kişi), veli desteği %1 (4 kişi), normal öğrencilerin davranışlarına yönelik kurallar %3,5 (14 kişi), öğretim şekli ile ilgili sorunlar %2,75 (11 kişi), destek eğitimin artırılması %4,25(17 kişi), materyal desteği %0,75 (3 kişi), öğretmen eğitimleri %0,75 (3 kişi), uygun personelin yetersizliği %1 (4 kişi), yönetmeliğin daha açık olması %0,25 (1 kişi), bu öğrencilerin meslek liselerine gönderilmemesi %0,25 (1 kişi) şeklindedir. Bu temaların yanında kararsız olduğunu belirten öğretmenler (4 kişi) ve soruyu boş bırakanlar (28 kişi) ayrı değerlendirilmiştir. En çok tekrarlanan temanın okulun ve sınıfın fiziksel yapısı olduğu görülmektedir.

Temalarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma eğitime yönelik yaşanan sorunların tespitinde; Şahin (2010), Sadioğlu (2011), Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013), Güzel (2014), Akın (2015), Gündüz (2015) yaptıkları çalışmalarda ailelerle iş birliği yapılmadığını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada aile ile iş birliği yapmama şeklinde değil velinin desteği olarak ifade edilmiştir. Bilen (2007), Yönter (2009), Şahin (2010), Şekercioğlu (2010), Sadioğlu (2011), Sardohan (2011), Saraç ve Çolak (2012), Gök (2013), Kış (2013), Nayır ve Karaman-Kepenekci (2013), Sadioğlu ve diğ. (2013), Demirci, Çınar ve Demirci (2014), Güzel, (2014), Zeybek (2015) okulun fiziki koşullarının uygun olmadığını belirtmişlerdir, bu çalışmada en çok tekrarlanan sorun teması da okulun ve sınıfın fiziksel yapısı olduğu görülmektedir. Bilen (2007), Güven (2009), Yönter (2009), Sadioğlu (2011), Gök (2013), Nayır ve Karaman-Kepenekci (2013), Sadioğlu ve diğ. (2013), Güzel (2014), Akın (2015), Yılmaz (2015), Zeybek (2015), Yılmaz ve Batu (2016) yaptıkları çalışmalar sonucunda kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarının mevcudunun fazla olmasını; Yönter (2009) ve Zeybek (2015) ders içeriklerinin ve öğretim programlarının yetersiz olduğunu; Bilen (2007), Sardohan (2011), Gündüz (2015) hizmet içi eğitim gereksinimi olduğunu; Kuyumcu (2011), Kış (2013), Akın (2015), Zeybek (2015) kaynaştırma eğitimi için kullanılacak araç gereçlerin az olduğunu; Yılmaz (2015) ile Yılmaz ve Batu (2016) yönetmeliklerinin uygulanmasında sorun yaşandığını kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlar olarak ele almışlardır.

Alan yazında yapılan çalışmalar, yapılan bu çalışma ile paralellik göstermekte ve bezer sonuçlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilen (2007), Yönter (2009), Şekercioğlu (2010), Kuyumcu (2011), Sardohan (2011), Erişkin ve diğerleri, (2012), Kış (2013), Sadioğlu ve diğ. (2013), Güzel (2014), Yılmaz (2015), Zeybek (2015), Yılmaz ve Batu (2016) yaptıkları çalışmalar sonucunda BEP konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını; Bilen (2007) ve Sardohan (2011) personel sayısının yetersiz olduğunu; Şekercioğlu (2010), Sadioğlu (2011), Gök (2013), Kış (2013), Sadioğlu ve diğ. (2013), Demirci ve diğ. (2014), Yılmaz (2015), Zeybek (2015), Denizli ve Uzoğlu (2017), Üzümcü ve Nazıroğlu (2016), Yılmaz ve Batu (2016) öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğunu; Saraç ve Çolak (2012), Demirci ve diğ. (2014), Akın (2015), Ceylan ve Yıkılmış (2017), Eliçin ve Yıkılmış (2015); Yılmaz (2015); Üzümcü ve Nazıroğlu (2016), Yılmaz ve Batu (2016) çalışmalarının sonucuna göre öğrencilerin davranış problemlerinin olduğunu; Nayır, Karaman ve Kepenekci (2013), Zeybek (2015) öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramadıklarını, sorun olarak belirtmişlerdir.

Benzer çalışmalarda kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara bakıldığında; Öztürk ve Eratay (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde sorun olarak sınıf mevcutlarının fazla olmasını gördüklerini belirtmişlerdir. Gök (2013) yaptığı çalışmada özel gereksinimi olan öğrenciye uygun fiziki şartların yetersiz olması olarak belirtilmiştir. Veli desteğinin olmaması, ortamın fiziki şartlarının yeterli olmaması, sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgi eksiklikleri ile BEP hazırlamadaki yetersizlikleri problem olarak gösterilmiştir. Deveci ve Aykaç (2019) çalışmasında eğitimin yapılandırılması sorunu, fiziki ve ekonomik sorunlar, paydaşlarla yapılan iş birliği problemleri ve öğretim programı olarak ayrılmıştır. Aydın ve Şahin (2002) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitime yönelik yönetmelik ve uygulamaları karşılaştırmış ve yaşanan sorunlardan birinin sınıf mevcudunun kalabalık olması olduğunu tespit etmişlerdir. Deniz (2018) çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşadıkları sorunları yetersiz bilgi donanımına sahip olmaları, BEP hazırlayıp uygulamadıkları şeklinde belirlemiştir. Şekercioğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin normal sınıflarda bulunmasından memnun olmadıklarını ve iletişim problemi yaşadıklarını, okulların fiziki ortamlarında gerekli düzenlemelerin bulunmamasının sorun oluşturduğunu ve öğretmenlerin BEP hazırlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Cankaya ve Korkmaz (2012), kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri inceledikleri çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları en önemli sorunun sınıf mevcudunun fazla olması, eğitim materyallerinin eksikliği ve birden fazla kaynaştırma öğrencisinin olması şeklinde ifade etmişlerdir. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003), kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevcut durumu saptamak için yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarda öğretmenlerin, anne babaların, okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerinin, sınıf büyüklüklerinin, öğretim materyallerinin ve destek servislerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Ulusoy (2006) yaptığı çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında fiziksel olanaklarını geliştirmenin önemini belirterek bu alana yönelik tasarımlar oluşturulmuştur. Literatürde yapılan çalışmalarda sorunların çözümlerine yönelik verilen önerilerde öğretmenlere ve ailelere yönelik seminerler, okulun şartlarının iyileştirilmesi, öğretmenlere yönelik desteğin artırılması ve sınıf mevcutlarında düzenleme yapılması ele alınmıştır (Çetin, 2013; Dağlı ve Bünyamin, 2017; De Boer ve diğerleri, 2011; Erişkin ve diğerleri, 2012; Gök ve Erbaş, 2011; Gündüz, 2015; Jones ve Jones, 2001; Kış,

2013; Nayır ve Karaman-Kepenekci, 2013; Sadioğlu, 2011; Sardohan, 2011; Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Batu, 2016; Yönter, 2009; Zeybek, 2015).

Çalışmanın bir diğer alt problemi olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentilerini tespit etmeye çalışılan " Kaynaştırma eğitiminin daha verimli hale gelmesi için neler yapılabilir?" sorusunun cevabına yönelik yapılan içerik analizinin bulgularına göre; belirlenen temalara verilen cevaplar öğretmenlerin hazır plan kullanmasının engellenmesi %2,25 (9 kişi), öğretmenlerin daha fazla teşvik edilmesi %27,25 (109 kişi), destek ve uygun personelinin sayısının artırılması %39,75 (159 kişi), bu çocukların belli okul ve gönüllü öğretmenlere yönlendirilmesi %0,5 (2 kişi), paydaşlar arasındaki iş birliğini artırmak %7 (28 kişi), öğrencilere yeterli zamanın ayrılabilmesi için düzenleme %1 (4 kişi), sınıfların ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi %4 (16 kişi), sınıfların mevcudunun ve fiziki yapısının iyileştirilmesi %2,75 (11 kişi), öğrencilerin kabul edilmesinin sağlanması %1 (4 kişi), öğretmenlere BEP hazırlama için özel destek sağlanması %4 (16 kişi), ailenin ve öğretmenlerin desteklenmesi %1,75 (7 kişi), öğretmenlerin özel eğitim dersi alması %4,75 (19 kişi), bu öğrencilere özel materyal desteği sağlanması %5 (20 kişi) temalarına ayrılmıştır. Bu temaların yanında kararsız olduğunu belirten öğretmenler (1 kişi) ve soruyu boş bırakanlar (28 kişi) ayrı değerlendirilmiştir. En çok tekrarlanan temanın destek ve uygun personelinin sayısının artırılması olduğu görülmüştür.

Temalara ilişkin literatürdeki veriler incelendiğinde Gök (2013) yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitiminde paydaşlar arasındaki iş birliğinin yetersizliğini sorun olarak belirterek uygulamanın verimliliği için iş birliğinin artırılması gerektiğini önermiştir. Aydın ve Şahin (2002) yaptıkları çalışma sonucunda engelli öğrencilerin sosyal kabulleri için önlem alma ve bireysel gereksinimlerinin belirlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanması, öğretmen-aile iş birliği konularında sorunlar olduğu yönetmelikten farklı uygulamalar yapıldığı tespit edilmiş ve kaynaştırma eğitiminin verimliliği için bu alanda çalışmalar yapılması gerektiği önerilmiştir. Dilber (2017) yaptığı çalışma sonunda, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları yeterli ve uygulanabilir "BEP" hazırlamadıkları ve hazırlama sürecinde sorun yaşadıkları sonucuna varılmış, öğretmenlere bu konuda destek verilmesi gerektiği önerilmiştir. Yine aynı çalışmada uygulamada öğrenme güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencileriyle kalabalık sınıflar ve okulun fiziki yetersizliği yüzünden yeterince ilgilenme fırsatı bulamadıkları sonucuna varılmış ve bu konularda düzenleme yapılması gerekliliği ortaya koyulmuştur.

Mevcut durumun iyileştirilmesi sorunların çözülmesi üzerine yapılan diğer çalışmalara bakıldığında; Bilen (2007), Özengi (2009), Şahin (2010), Şekercioğlu (2010), Kuyumcu (2011), Sadioğlu (2011), Sardohan (2011), Erişkin ve diğ. (2012), Gök (2013), Sadioğlu ve diğ. (2013), Güzel (2014), Eliçin ve Yıkmış (2015), Gündüz (2015), Yılmaz (2015), Zeybek (2015), Denizli ve Uzoğlu (2017), Üzümcü ve Nazıroğlu (2016), Yılmaz ve Batu (2016); yaptıkları çalışmalarda öğretmenlere yönelik eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan öğretmenlerin verimliliğine yönelik önerilerinde öğretmenlerin daha fazla teşvik edilmesi, sınıfların ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi temalarıyla paralellik göstermektedir. Şahin (2010), Kuyumcu (2011), Sadioğlu (2011), Erişkin ve diğ. (2012), Ceylan ve Yıkmış (2017); yaptıkları çalışmalarda lisans eğitiminde özel eğitim dersinin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir yine bu çalışmada belirlenen öğretmenlerin özel eğitim dersi alması temasıyla paralellik göstermektedir. Bilen (2007), Yönter (2009), Kuyumcu (2011), Sadioğlu ve diğ. (2013), Üzümcü ve Nazıroğlu (2016) yaptıkları çalışmalarda uzman desteğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada da öğretmenlere BEP hazırlama için özel destek sağlanması temasıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bilen (2007), Güven (2009), Özengi (2009), Yönter (2009), Şahin (2010), Şekercioğlu (2010), Sadioğlu (2011), Saraç ve Çolak (2012), Gök (2013), Nayır ve Karaman Kepenekci (2013), Güzel (2014), Eliçin ve Yıkmış (2015), Gündüz (2015), Yılmaz (2015), Üzümcü ve Nazıroğlu (2016); Yılmaz ve Batu (2016) yaptıkları çalışmalarda kaynaştırma eğitiminde paydaşlar arasında iş birliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlarda çalışma sonucunda ulaşılan paydaşlar arasındaki iş birliğini artırmak temasını desteklemektedir. Bilen (2007), Güven (2009), Özengi (2009), Şekercioğlu (2010), Sardohan (2011), Saraç ve Çolak (2012), Gök (2013) yaptıkları çalışmalar sonucunda fiziksel ortamın iyileştirilmesi gerektiğini; Gündüz (2015); Saraç ve Çolak, (2012) destek hizmetlerinin artırılması gerektiğini öneri olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlarda bu çalışmanın belirtilen temalarıyla benzerlik göstererek çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Çalışma bulgularına göre ortaya çıkan temalardan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü ve sosyal davranışlarını artırmak için yapılan araştırmalar incelendiğinde Sazak-Pınar (2009), Yaşaran (2009) ve Özkubat ve diğ. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda normal gelişim gösteren öğrencilerin ve öğretmenlerin yeterliliklerini artırarak özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlamaya yoğunlaştığı ve etkili olduğu görülmektedir.

Mevcut çalışma bütünüyle ele alındığında Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutum ve yeterlilik algıları ile bu alandaki bilgi yeterliliklerinin karşılaştırılması ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi ile öğretmenlerin bu alana yönelik görüşlerinin incelenmesi amacına ulaşmıştır. Alana katkısı büyük oranda bilgi yeterliliği üzerine oluşturduğu bulgular olmuştur. Çünkü alanda bilgi yeterliliği üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Çalışmanın alt problemleri ele alındığında alandaki diğer çalışmalarla genel olarak benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Ancak çalışmanın örnekleminde Türkiye’deki tüm illere yönelik eşit katılım hakkı sunulması onu diğer çalışmaların bölgesel kısıtlamalarından farklılaştırmaktadır. Ayrıca demografik değişken olarak belirlenen öğretmenlerin görev yaptığı yer seçeneğine bağlı olarak tutum ve yeterlilik algılarının incelenmesi alandaki bu değişkenin az kullanılmasından dolayı çalışmaya değer katmaktadır. Çünkü çalışılan yerlerin şartları öğretmenlerin iş doyumlarını dolayısıyla tutumlarını, algılarını ve görüşlerini etkilemektedir (Kadıoğlu, 2018). Ayrıca çevre ile ilişkiler eğitim kurumlarının başarılarını dolayısıyla öğretmeni etkilemekte ve yaşanan toplumun okul algısı, okulun dolaylı yoldan öğretmenin topluma yönelik algısını değiştirmektedir (Şişman, 2019). Eğitim faaliyetlerinde hedeflenen başarı için gereken veli desteği de çalışılan bölgeye göre değiştiği için öğretmenin çevre iş birliği değişmekte olup, karşılaştığı öğrencinin kişilik özelliklerini etkilemektedir (Akbaşlı ve Kavak, 2008). Bu durum kaynaştırma eğitimi için de geçerlidir.

4.4. Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Mevcut çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Özel eğitim üzerine ders almanın etkisi araştırmalara göre farklılık gösterdiği göz önünde bulundurularak verilen dersin niteliği ve verimliliği gözden geçirilip ve tüm üniversitelerde benzer şekilde uygulanabilir. Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programında kaynaştırma ve özel eğitime yönelik ders sayıları değerlendirilebilir.

- Fen Bilgisi öğretmenlerine özel eğitime yönelik hizmet içi eğitimler çoğaltılabilir ve verilen eğitimler tüm öğretmenlerin faydalanacağı şekilde düzenlenebilir. Bu eğitim ve seminerlerde özellikle BEP hazırlama, öğrencilerin tanılamalarına yönelik bilgilendirme, öğretim etkinlikleri tasarlama konularına ağırlık verilebilir.
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kitap, dergi, makale vb. kaynakları yakından takip edebilmeleri için okullara ücretsiz abonelikler verilebilir.
- Fen Bilgisi öğretmenlerine yönelik destek sağlama açısından okullara destek personel yetiştirilebilir. Öğretmenlere belli zamanlarda kaynaştırma öğrencisine yaklaşım, destek eğitim etkinlikleri ve öğretim stratejisi hakkında yardımcı olabilir. Çünkü kaynaştırma eğitiminde her çocuğa özel etkinlik tasarlamak ve bu etkinliğin tanılara uygun olması gerekmektedir. Bir öğretmenin birden çok farklı tanıda kaynaştırma öğrencisi olması desteğe ihtiyacını artırmaktadır.
- Okullara Fen Bilimleri dersi için gönderilen materyallere ek olarak kaynaştırma öğrencilerine yönelik malzemeler gönderilebilir.
- MEB Ölçme ve Değerlendirmeleri Hizmetleri kapsamında yayınlanan örnek sorular çalışması gibi kaynaştırma öğrencilerine yönelik örnek etkinlikler tasarlanılarak öğretmenlere ve velilere destek olunabilir.
- Kaynaştırma uygulamalarının verimliliğini artırmak için fiziki şartların ve öğretmen yeterliklerinin artırılması konusunda yeni yöntemlerin denenmesi ve etkili olan yöntemlerin uygulamalarda yer alması önerilmektedir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik bilgi yeterliliklerinin incelendiği çalışmaların az olması nedeniyle bu alandaki çalışma sayısı artırılabilir.
- Fen Bilgisi öğretmenlerinin bilgi yeterliliklerini ölçmeye yönelik alana özgü ölçekler ya da başarı testleri geliştirilebilir.
- Alanda kullanılan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ve yeterlilik algısı üzerine kullanılan ölçekler genel kapsamlıdır. Bu sebeple ölçeklerde Fen Bilimleri dersine ait özel durumlara (hipotez kurdurma, laboratuvar kullanma, deney yaptırma gibi) yönelik ifadeler sınırlı kalmaktadır. Fen Bilgisi öğretmenlerine yönelik ölçekler geliştirilmeye çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Adil, B. (2019). Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne. (Tez No: 572658).
- Ahmmed, M., Sharma, U., ve Deppler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkasegt/issue/19192/204074#article_cite
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82657>
- Akbaş, C. (2014). Öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde algılanan yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:144251).
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbaşlı, S., ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1723838>.
- Akbudak, Y. (2005). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ve öğretimine ilişkin tutumları ve önerileri (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:190584).
- Akçamete, G. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Akçamete, G. (2023). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed.), özel eğitim ve kaynaştırma ss 14-16. Ankara: Anı yayıncılık
- Akçamete, G., Bayraklı, H., Büyükkarakaya, H. S., Yıldırım Sardohan, E. (2012, 11 22). Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel Ve Özel Eğitim. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 191-208. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320686430_EGITIM_POLITIKALARINI_N_YANSIMALARI_GENEL_VE_OZEL_EGITIM
- Akdemir, B., Çapar, E., ve Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://doi.org/10.24315/tred.953616>.
- Akdemir, B., Cinoğlu, B., Sarı Taymaz, O. ve Yıldız, M., (2014). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. XXIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi içinde (s.167). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Akın, E. (2015). Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çoklu ortam araçlarından faydalanmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 384-393. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/38.akin.pdf>
- Akın, A. (2019). Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ve çözüm önerileri (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:597993).
- Akkuş, A. (2019). Fen Bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:583658).
- Akman, Y., Kanpolat, S. ve Yıldız, F. (2014). Okul öncesi eğitim ve okul öncesinde kaynaştırma eğitimi. N. Baykoç (Ed). Okul Öncesi ve Kaynaştırma İçin Etkinlikler. (ss.220-224). Ankara: Vize.
- Aksoy, V., ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-720. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8597/106990#article_cite

- Aküzüm, C., ve Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 779-802. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1845>
- Aküzüm, C., ve Akbulut, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (39), 74-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/63324/900179>
- Amirhandeh, H. E. (2011). Kaynaştırma sınıflarında beden eğitimi derslerinde zihinsel yetersizlikleri olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik rehber kitap hazırlama (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:303191).
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). DSM-V-TR Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. (Çev. E. Köroğlu). İstanbul: HYB.
- Anderson, C.J.K., Klassen, R.M. ve Georgiou, G.K. (2007). Inclusion In Australia What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147. doi: 10.1177/0143034307078086
- Ankara Üniversitesi. (19.02.2024). *10.Hafta.Eğitim Mevzuatı Analizi*. [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/150530/mod_resource/content/0/10.Hafta.E%C4%9Fitim%20Mevzuat%C4%B1%20Analizi-10.pdf#:~:text=Memurlar%20g%C3%B6revlerini%20d%C4%B1rk%20cinsiyet,bulunamazlar%20\(m.%207\).&text=%C3%96zenli%20Davran%C4%B1](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/150530/mod_resource/content/0/10.Hafta.E%C4%9Fitim%20Mevzuat%C4%B1%20Analizi-10.pdf#:~:text=Memurlar%20g%C3%B6revlerini%20d%C4%B1rk%20cinsiyet,bulunamazlar%20(m.%207).&text=%C3%96zenli%20Davran%C4%B1) adresinden alındı.
- Apaydın, Z., Kandemir M. ve Kurt, K. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 5, Sayı 7, s. 15-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/63331/874182>
- Ardıç, A. (2018). Özel Eğitimde Değerlendirme. O. Çakıroğlu (Ed.) *Özel Eğitim* (s. 33-38). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Arslan, M., (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Arslan (Ed.), eğitim bilimine giriş (ss.12). Ankara:Gündüz eğitim ve yayıncılık.

- Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3366/46484>
- Arslan, Y. (2014). Türkiye’de kitlesel bir eğitim topluluğu: gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenler ve sorunları (Batman örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139-153. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuefad/issue/34992/388274>
- Artan, T., ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 6580. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7227cd8fb45b3732b6c3f2c6db467d258bdf9cde#page=67>
- Aslan, K. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:634900).
- Aslan, K. ve Kurt, M. (2021). Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan biyoloji öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 1-13. Erişim adresi: <https://doi.org/10.52974/jena.883947>
- Aslan, N., Avcı, N. ve Dönmez, B. N. (1997). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Kitabı. 10-12 Eylül, Eskişehir.
- Ataman, A. (1996). “Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi”. Yeni Türkiye (Eğitim özel Sayısı), 2(7), 382-389.
- Ataman, A. (2003) Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A., (2011). Özel eğitimin tarihçesi. A. Ataman (Ed.), özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (ss. 49-55). Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık
- Atay, M. (1995). Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (Tez No: 40143).

- Atbaşı, Z. (2020). Öğrenme güçlüğünde müdahaleye yanıt modeli ve uygulanması. Kurnaz, A. ve Sarı, H. (Ed.), Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri içinde (ss. 152-173). Ankara: Pegem Akademi.
- Atkın, B. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.). İlköğretimde Özel Eğitim, 19-64, Ankara: Nobel.
- Avcılar, D. (2010). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/584750>
- Avcıoğlu, H. (2017). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M., ve Özbey, F. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Özel Eğitimden Yansımalar içinde (ss. 78-79), Ankara: Kök Yayıncılık
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avşar Tuncay, A., & Kızılaslan, A. (2022). Pre-service teachers sentiments attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309-322. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Aydın, B., ve Şahin, R. (2002). Kaynaştırma programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin karşılaştırılması. 11. Özel Eğitim Kongresi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Aydoğan, H. (2016). Özel eğitim (zihin engelliler) öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:426809).
- Aypay, A. (2010). Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2): 113-131. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8702/108659>

- Ayvacı, H, Ş. ve Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Babacan, A. (2014). Anasınıflarında Yapılan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:386359).
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>.
- Balbağ, M., Cemrek, F., İnce, H. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Estüdam Eğitim Dergisi*, sayı 1 (6), 63-77. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/62308/867648#article_cite
- Balçın M., Balkan Kıyıcı, F., Topaloğlu, M., (2016) , kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencileri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri Çanakkale Üniversitesi 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Kongre Bildiri Özet Kitabı. s. 265.
- Balıkçı, Ö. S. (2018). Dil Ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. O. Çakıroğlu (Ed). İçinde, *Özel Eğitim* (ss. 138-153). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84(2), 191. Erişim adresi: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986.
- Bandura, A. (1998). Personal and Collective Efficacy in Human Adaptation and Change. J. G. Adair vd. (Ed.), Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, Social and Cultural Aspects (pp. 51–71). Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. Handbook of principles of organization behavior, 2, 11-21. Erişim adresi: <https://typeset.io/pdf/cultivate-self-efficacy-for-personal-and-organizational-1qwi5xpckw.pdf>

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Self-efficacy beliefs of adolescents, (Vol. 5., edited by Pajares, F., Urdan, T., pp. 307-337, Information Age Publishing, 2006.
- Başaran. E, (1994). Eğitime Giriş, ss. 34-59. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Başbakanlık, (2000). Özürlülere hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon kurum ve kuruluşları iş birliği ve koordinasyon toplantıları sonuç raporları. Ankara: Başbakanlık.
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:205961).
- Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:73344).
- Batu, S. (2002). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Editör). Özel Eğitim. (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Yayınları.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. doi: 10.21565/ozegitimdergisi.336925
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2005). Kaynaştırma. ss 20-34. (1.Baskı). Ankara: Kök.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma. Ss 14-22. Ankara: Kök Yayıncılık
- Batu, E. S., Subaşı, B.A. (2017). Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. ss. 44-52. Ankara: Vize Yayıncılık
- Batu, E. S. ve Yükselen, A. (2017). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. E. N. Metin ve A.İ. Yükselen (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma içinde* (4. baskı, s. 11-32). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

- Bayar, A., (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 16, Sayı 3, Aralık 2015, Sayfa 71-85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854073>.
- Bayar, M. ve Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17). DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Bender, W.N., Mathes, M.Y. (1995). Students with adhd in the inclusive classroom: a hierachical approach to strategy selection. *Intervention in School and Clinic*, 30 (4), 226–234. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Students-with-ADHD-in-the-Inclusive-Classroom-Bender-Mathes/6808d52b066d0f89a267dfdf075b7e242e98b673>
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:211466).
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002) Index of Inclusion: developing learning and participation in schools, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Brouwers A, Tomic W. ve Stijnen S. (2002). A Confirmatory Factor Analysis of Scores on The Teacher Efficacy Scale. *Swiss J Psychol.*;61(4):211–9. doi: 10.1024/1421-0185.61.4.211.
- Camcı-Erdoğan, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitime yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271>.
- Campbell, J., Gilmore, L., ve Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4):369-379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Cankaya, Ö., ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. Erişim adrsi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59493/855088>

- Canöz, Ş. (2011). Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu (Ed.), İlköğretimde özel eğitim (ss. 1-18). Ankara Nobel Yayıncılık.
- Cavkaytar, A.(akt.) (2021). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. H. F. ed. Odabaşı içinde, *Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi Kuramdan Uygulamaya* (s. 13). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar A. (2008). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim Diken, İ.H. (Ed.) Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. ss 35-44. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Cavkaytar, A., Diken, İ.H. (2005). Özel eğitime giriş. ss 18-26 Ankara: Kök Yayıncılık.
- Caymaz, B. (2008). Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:254818).
- Cebesoy, Ü. B. ve Tok, G. (2019). Fen Bilgisi Öğretmenleri ile Gerçekleştirilen Tez Çalışmalarının Eğilimi: Bir İçerik Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 22-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/45560/556551>
- Cengiz, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma becerileri öz değerlendirmeleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:552205).
- Ceylan, F., ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Önleme ve Müdahale Stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264. <https://doi.org/10.19171/uefad.323417>.
- Ceylan, R., Aral, N. (2005). Entegre eğitim, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 6 (2), 69-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59538/856363>
- Choate, J.S. (2000). Successful inclusive teaching: Proven ways to detect and correct special needs. Boston: Allyn and Bacon.
- Chopra, R. (2008). Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgh: Heriot-Watt University.

- Civelek, A. (1991). Zihinsel özürlü çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 11(82), 47-53 erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6066/2239>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and Application of Factor Analytic Results. In A. L. Comrey, & H. B. Lee (Eds.), *A First Course in Factor Analysis* (p. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, B. (2001). A comparison of teacher's attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal Special Education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Cook, B.G., Semmel, M.I. & Gerber, M.M. (1999). Attitudes Of Principals and Special Education Teachers Toward The Inclusion Of Students With Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 40(4), 199-207. <https://doi.org/10.1177/074193259902000403>
- Creswell. J.W. (2017) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, Sage: Newbury Park.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Crouch, R., Keys, C. B., McMahon, S.D. ve Sorani Villanueva, S. (2014). School Problems and Solutions For Students With Disabilities: A Qualitative Examination. *Journal of Prevention & Intervention in The Community*, 42(1), 58-71, doi: 10.1080/10852352.2014.855060
- Çakıroğlu, O. (2019). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. V. Aksoy (Ed.) içinde, *Özel Eğitim* (s. 9). Ankara: Pegem Akademi.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretime Yönelik Tutumları ile Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 40-51. Erişim adresi: <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/438>
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108727>

- Çelebi, N. (2014). Bir meslek olarak öğretmenlik. A. Bakioğlu (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 207-237. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çepni, S., Gökdere, M., Şan, H.Ş. (7-8 Eylül, 2001). “İl, İlçe ve köy İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Kavramlarının Anlaşılma Düzeylerinin Belirlenmesi”. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Sempozyumu Bildiri Kitabı. ss 75-83. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 20-32. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59473/854646>
- Çetrez, İşcan, G., Fazlıoğlu, Y. ve Parlak, C. (2014). İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 128-138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17143>
- ÇiHallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (2000). Exceptional learners. USA: Allyn and Bacon.
- Çiftci, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:460459).
- Çimen-Öztürk, C. (2009). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/584796>
- Çiñil, M. (2024, 3 6). *Özel eğitimde Program Geliştirme*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi: <https://adm.ataaof.edu.tr/pdf.aspx?du=hg5yc8NecXQpqaH/vEJ1Fg==> adresinden alındı
- Çolak, A., Vuran, S., ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(02), 33-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000183

- Çuhadar, S. (2013). Özel Eğitim Süreci 2. Vuran, S. (Ed.), Özel Eğitim içinde (3- 30). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık
- Dağlı, A., ve Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 108-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/31928/342117>
- Danyolu, A., (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 477212).
- De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Demir, C. (2015). Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma (Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/705642>
- Demir, M. K., ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625711>
- Demirci, P. T., Çınar, İ., & Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 136-150. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95816>
- Demirel, Ö. (2020). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1206-1223. Erişim adresi: <https://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12451/1422/demirez-en-serpil-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Demirhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile değişme hazır olma durumları arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 589273)

- Deniz, E. (2018). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 512227)
- Deniz, M.E., Özyeşil, Z. ve Yorgancı, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Elementary Education Online*, 8(3), 694-708. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8597/106989>
- Deniz, E., ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>.
- Denizli, H. (2015). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri (Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/88061>
- Denizli, H., & Uzoğlu, M. (2017). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 3-37. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.372160>
- Denizoğlu, P., Matyar, F. ve Özcan, M. (2008). Sınıf öğretmenliği ABD’de okuyan 4. sınıf öğrencilerinin ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine ilişkin alan bilgilerinin belirlenmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(1), 303- 312. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/4378/60024>
- Devocioğlu, G., Doğru, M. ve Zorluoğlu, S. L. (2022). Özel gereksinimli öğrencilere fen konularının eğitsel oyunla öğretilmesi hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1), 60-71. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795465>
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/enad/issue/43049/521553>
- Devlet Memurları Kanunu, 657 (Resmi Gazete 7. 14. 1965).

- Dilber, Y. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencileri ile Yürüttükleri Öğretim Sürecinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/653863>
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
- Diken, İ. H. ve Batu. S. (2013). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed). İlköğretimde Kaynaştırma, 2-23, Ankara: Pegem Akademi. DOI: [10.1080/03004430701200478](https://doi.org/10.1080/03004430701200478)
- Diken, İ., ve Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya Giriş. İ. Diken (Ed.) içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 6-8). Ankara: Pegem.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000042
- Dikici Sığırtmaç A., Deretarla Gül E. (2008). Okul Öncesinde Özel Eğitim, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 12, Sayı 4, Aralık 2011, Sayfa 205-223
- Diken, İ. H., ve Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya Giriş. İ. Diken ve diğerleri (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (S. 4-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Mertoğlu, H., Gürbey, Z.B. (2019). Fen eğitiminde öğretimin bireyselleştirilmesi dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarına etkisi, Şahin, H., Avcı Akbel, B. (Ed), Eğitimde Güncel Araştırmalar, ss. 218-236. Birinci Baskı. Cetinje-Montenegro. ISBN 978-9940-46-021-1.
- Dolapçı, S. ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/31813/349090>

- Donyolu, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, T.C Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/410776>
- Dumansever, F. (2007). Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:211618).
- Durğun, B. (2010). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği) (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. (Tez No: 262382)
- Durmaz, O., Kızılaslan, A. ve Yazıcıoğlu, T. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 55, 128-146. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1111836>
- Düz, Y. N. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ve kaynaştırmaya dair algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 608983).
- EHK, (2005). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun. 3 Mart 2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/6552752c-33e1-4dd0-8027-5dcaaeba2a70/sinif-ogretmenleri-ile-ozel-egitim-ogretmenlerinin-kaynastirma-egitimi-ile-ilgili-tutumlarinin-karsilastirilmesi>.
- El-Ashry, F. (2009). General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in egypt. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: Florida University. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED513071>
- Eliçin, Ö., & Yıkılmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 15 (Special Number), 231-242. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17151>

Emam, M. M. ve Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in egypt: the role of experience and self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Engin, A. O., Kaya, M. D., Köselioğlu, Y. S. Ve Tösten, R. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 27-44. doi: 10.9775

Erden, M. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000084

Erişkin-Yıldırım, A., Kırac-Yazar, S., ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-213. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36181/406769>

Eroğlu, E., ve Sığırtmacı, A. D. (2019). Finlandiya İsveç ve Norveç’te, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklara sunulan kaynaştırma eğitimi uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 1705-1711. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3262>

Ertunç, E. N. (2008). Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi (Adana ili örneği). (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:214831).

Ertürk, S., (1975) Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara

Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30216/326182>

- Fırat, T. (2014). Farklı Eğitim Kademelerinde Görev Yapacak Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 7, sayı:18. 597-628. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.808>
- Filiz T. (2016). Milli Eğitim Dergisinde Yayınlanan Makalelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sorunları ve Öneriler (1990-2016) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:495639).
- Fiscus, E. D. and Mandell, Colleen J. (1997). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (Ter.: Gönül Akçamete). Özkan Matbaacılık, Ankara
- Fiscus, E.D. ve Mandell, C.J. (2002). Developing Individualized Education Programs, E. Tekin (çev.), İstanbul: Seçkin Dağıtım.
- Friedman, I. A. and Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*. 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6).
- Galaterou ve Antoniou (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal Of Special Education*. 32(4). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184123.pdf>
- Gencer, E. G. (2022). Özel Eğitim Desteğine İhtiyacı Olan Çocuklar. Ankara: ERG.
- George, D., & Mallery, P. (2003). Using SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (4th ed.). London: Pearson Education.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Soran, H. ve Yılmaz, M., (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uygulanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27). 260-267. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7811/102525>.
- Gersten, R.M., Walker, H., & Darch, C.B. (1988). Relationship between Teachers' Effectiveness and Their Tolerance for Handicapped Students. *Exceptional Children*, 54, 433 - 438. DOI: [10.1177/001440298805400506](https://doi.org/10.1177/001440298805400506)
- Girgin, U. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/631082?show=full>

- Goddard, R. D., Hoy, W.K. and Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Gök, G., ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/290791763_Okuloncesi_Egitimi_Ogretmenlerinin_Kaynastidotlessrma_Egitimine_Iliskin_Gorusleri_ve_Onerileri
- Gök, R. (2013). Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:321934).
- Göksu, ve Çevik, T. (2004). Özel Eğitime Giriş. Adana.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş Ve Önerileri, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000078
- Guskey, T. R., ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Gücüm, B. ve Kaptan, F. (1992). Düünden bugüne ilköğretim fen bilgisi programları ve öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 249-258. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7830/103015>
- Güldü, B. (2010). Sivas ili örneğinde kaynaştırma eğitimi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:263265).
- Güleç, H.ve Metin, N. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin engelli çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3.(1), 27- 31
- Gün-Şahin, Z., ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.89881>
- Gün, N., Zorluoğlu, S., (2024), Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Bazı Kavramlara Yönelik Algıları: Metafor Çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 25(2) sf. 172-189. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2534732>

Gündüz, A. (2015). Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:421953).

Gündüz, T. and Zorluoğlu, S. L. (2021). Determining the awareness for IEP of pre-service science teachers. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(2), 84-100. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1734935>

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817368>

Güney, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:563720).

Gürgür, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m

Gürsel, O. (2003). Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (s. 81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürsel, O. (2022). Özel Eğitimde Değerlendirme. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* (s. 25). Ankara: Pegem Akademi.

Güven Arslan, İ. (2014). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Müşteri Memnuniyeti: Muğla-Menteşe Örneği. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:380678).

Güven, D. (2009). İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:241757).

- Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 355918).
- Güzel-Özmen, R. ve Karakoç, T. (2020). Fen bilgisi öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (ss. 518-549) Ankara: Pegem Akademi.
- Hadjikakou, K., M. Mnasonos. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12: 66–81. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01195.
- Hahs-Vaughn, D.L and Lomax R., (2020). *Statistical Concepts - A Second Course*. (5.edition). New York: Routledge
- Halinen, I., ve Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38, 77-97. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics and Effective Teaching*. (3rd Ed.) Boston: Allyn Bacon
- Hammond, H., ve Ingalls, L. (2003). Teachers' Attitudes toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22, 24-30. <https://doi.org/10.1177/875687050302200204>
- Hanisch, H., Rekaa, H. ve Ytterhus, B. (2019). Inclusion In Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36- 55, doi: 10.1080/1034912X.2018.1435852
- Hausstatter, R.S., and Thuen, H. (2014). Special education today in Norway. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe Advances in Special Education*, 28, 181-207. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028013>
- Hay, J.F., Smith, J. and Paulsen, M. (2001). Teacher Preparedness For Inclusive Education. *South African Journal of Education*, 21(4), 213-218. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/228793568_Teacher_preparedness_for_inclusive_education

- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange College Station, TX. Ss:43. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED452208>
- Heward, W.L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. Boston: Pearson.
- Heward, W.L., Alber Morgan, S.R. ve Konrad, M. (2017) Exceptional children: an introduction to special education. (11th Ed.). Upper Saddle River: Pearson, Education, Inc.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. British Journal of Special Education, 42-(3), 234-255. DOI:[10.1111/1467-8578.12101](https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101)
- Irmak, A. (2018). 1997-2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:548507).
- Isenbarger, L. and Zembylas, M. (2002). Teaching science to students with learning disabilities: subverting the myths of labeling through teachers' caring and enthusiasm. Research In Science Education, 32, 55– 79. <https://doi.org/10.1023/A:1015050706407>
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. (1948). 03.03.2024 tarihinde <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> adresinden alındı.
- Janney, R. E. and Snell, M. E. (2006). Exceptional children: Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. Theory into Practice, 45(3), 215-223. DOI:[10.1207/s15430421tip4503_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_3)
- Järvinen, R. (2007). Finnish National Board of Education. Finland:Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe. DOI:[10.1007/s11125-008-9061-2](https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2)
- Jones, V., and Jones, L. (2001). Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems. (7 th ed.) NJ: Pearson Education, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Yeni İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Yayıncılık

- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Cemalcılar, Z. (2023). Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Üniversiteli Kitapevi.
- Kadioğlu, S. (2018). Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:519961).
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin özyeterkinlik inançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara, 1, 2010, 193-217, pdf. <https://genclikbirikimi.org/kunye-30110-ozel-gereksinimli-olan-olmayan-ogrencilerin-ogretmenlerinin-oz-yetkinlik-inanclari-makale> adresinden erişildi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1997), İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi, İstanbul: MEB Yayınları
- Karabulut, H. A. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 531-542. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.68>
- Karabulut, H. A., Uçar, A. S., ve Uçar, K. (2021). Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 62-85. <https://doi.org/10.33400/kuje.895279>
- Karabulut, A. (2018). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. O. Çakıroğlu (Ed.), içinde, *Özel Eğitim* (S. 4-19). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Karaca, M., (2018). Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:509031).
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. V(I):70-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026>
- Karadeniz B. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığı ikinci kademe fen bilgisi öğretim programına ilişkin görüşleri. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 132644)

- Karaer, G. (2017). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan özel öğretim yöntemleri. M. Sönmez ve diğerleri (Ed.). Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (ss. 39-62) içinde. Pegem Akademi.
- Karakış, H. (2023) Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilik Düzeyleri ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:787702).
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2019). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522. <https://doi.org/10.28949/bilimname.557699>
- Karataş, K. (2000). Görme Özürlülerinin Eğitimi. Ankara: Körler Federasyonu Yayını.
- Kargın T. (2004) Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2) 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1) 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kargın, T. (2015). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilme ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 77-109). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kargın, P. D. (3.6.2024). *BEP'in Yararları*. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemesi: <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=96412> adresinden alındı
- Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bauminger, N. and Akin (1999). Parental perspectives on inclusion. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (4), 297–305. <https://doi.org/10.1023/A:1022159302571>

- Kasayira, J.M., Maunganidze, L., Ruhode, N., Shonhiwa, L. ve Sodi, T. (2007). Teacher Attitudes Towards The Inclusion Of Children With Mild Hearing Impairments Into The Regular School Settings. *Journal Of Psychology In Africa*, 17(1), 141-144, doi: 10.1080/14330237.2007.10820160
- Kaya, İ. (2005). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya. (Tez No: 161742)
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:81682).
- Kazak, K.S., (2022) Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yeterlilik ve Görüşlerinin Belirlenmesi (Denizli Örneği) (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/74499/EFT0364.pdf?sequence=1>
- Keser, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öz yeterlilik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/server/api/core/bitstreams/8959bdbf-9064-4d20-b2df-ffd71dc0e3e1/content>
- Ketenoglu Kayabası, Z. E. (2020). Teachers' Opinions on Inclusive Education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27–36. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.04.003>
- Kılıç, A.F., (2011) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/666659?show=full>
- Kırcaali İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Edt). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:336326).
- Kızılaslan, A., Umar Kaya, Ç.N. (2020). Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerle Fen Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi
- Kızılaslan, A. ve Yazıcıoğlu, T. (2021). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen eğitimi: yöntem ve stratejiler. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. 11(4), 2241-2261. DOI:[10.30783/nevsosbilen.1025041](https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1025041)
- Kızılrnak, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:461567).
- Kim E. K, Shin K. and You S, (2019) Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea. *Sustainability*.11(5):1489. <https://doi.org/10.3390/su11051489>
- Kim, J-R. (2011). Influence Of Teacher Preparation Programmes On Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(3), 355-377, doi: 10.1080/13603110903030097.
- Kirch, S. A., Bargerhuff, M. E., Turner, H., & Wheatly, M. (2005). Inclusive science education: classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops. *School Science and Mathematics*,105(4), 175-196. doi:10.1111/j.1949-8594.2005.tb18157.x
- Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/6889/186547.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü).Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/666683>

- Kök, M. (2019). Kaynaştırma Eğitimi. B. Gençdoğan (Ed.). İçinde, *Kaynaştırma Eğitimi* (ss. 12). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Köroğlu, M., (2024), Emotions, Attitudes, And Concerns Of Candidates Of Science Teachers About Inclusive Education (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:854639).
- Köse-Biber, S. (2009). Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 255473).
- Köse, K. (2017). Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan Kaynaştırma Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmenleri Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:471811).
- Kubilay, M. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına ve öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:372549).
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 300709).
- Kuz, T. (2001). Kaynaştırma eğitime ilişkin tutumların incelenmesi. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Küçükyılmaz, E. A. (2016). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. B. B. Akçay (Ed.), içinde, *Fen Bilimleri Öğretimi* (S. 59). Ankara: Anı.
- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2):117-128. DOI:[10.1080/13598661003678950](https://doi.org/10.1080/13598661003678950)
- Mackey, M. (2014). Inclusive education in the united states: middle school general education teachers' approaches to inclusion. *International Journal of Instruction*, 2(7), 5-20.
Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/286767320_Inclusive_education_in_the_united_states_Middle_school_general_education_teachers'_approaches_to_inclusion
- Mangiardi, A. J. (1993). A child with hearing loss in your classroom? Don't panic. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association

- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D. and Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 6 (3), 249–260. DOI:[10.1177/001440299406000306](https://doi.org/10.1177/001440299406000306)
- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T. S. H., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 108-115. <https://doi.org/10.1177/088840640102400205>
- MEB, (2010). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- MEB, (2018) Fen Bilimleri Öğretim Programı. 10 Mart 2024 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden erişildi.
- MEB, (2024) Fen Bilimleri Öğretim Programı. 10 Mart 2024 tarihinde <https://www.mebpersonel.org/d/file/fen-bilimleri-3-8-op.pdf> adresinden erişildi.
- MEB, (2024, 3 6). *BEP*. Battalgazi MEM: https://battalgaziram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/44/05/763698/dosyalar/2017_10/31215145_12131944_BEP.pdf adresinden alındı.
- MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, (2009). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: MEB Yayınları. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- MEB, (2013). Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Ankara. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2017). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri. 8 Mart 2024 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden erişildi.
- MEGEP, (2007). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuk Gelişimi Eğitimi Kaynaştırma Eğitimi. Ankara: MEB

- Melekoğlu, M. (aktaran). (2018). Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Eğitim* (s. 185). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Mertoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 66, 343-365. doi: [10.16992/ASOS.13447](https://doi.org/10.16992/ASOS.13447)
- Mertoğlu, H., Macaroğlu Akgül, E., (2021). Fen Eğitiminde Kaynaştırma Modülünün Öğretmenlik Uygulamasına Yansıması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 595-620, doi: 10.23863/kalem.2021.217
- Mertoğlu, H., Sarı Taymaz, O. Balçın, M.D, Pasmaz, A., (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Yeterlikleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ocak 2020, 51: 131-154. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.533609>
- Mete, P., Çapraz, C. ve Yıldırım, A. (2017). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için fen eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 289-304. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/35347/425793>
- Metin, N. (2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (3. baskı, s. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), 2 Mart 2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- Mittler, P. (2005). Building bridges between special and mainstream services. *Asian Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(1), 3–15. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/BUILDING-BRIDGES-BETWEEN-SPECIAL-AND-MAINSTREAM-Mittler/de116790b2cc2e0891b4adba9dd08fee13c5c3e6>
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6 (1):62-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbfd/issue/24782/261823>

- Myles, B.S. ve Simpson, R. L. (1989). Regular educators modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(4). DOI:[10.1177/002246698902200408](https://doi.org/10.1177/002246698902200408)
- Nacaroglu, G. (2014). Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:376446).
- National Research Council 1996. National Science Education Standards. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/4962>.
- Nayır, F., ve Karaman Kepenekci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ebader/issue/44712/555577>
- Neuman, W.L. (2010) Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. 7th Edition, Boston: Pearson.
- Niyazibeyoglu, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 407138).
- Nizamoğlu, N. (2006). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:190219).
- Onur, M. (2009). Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Kağıthane ilçesi örneği) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 303896).
- Oral, A. (2019). Eğitim Psikolojisi ve Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler. *Eğitim Psikolojisi* (s. 200-270). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orhan, E. D. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. H. Özak (Ed.), içinde, *Özel Eğitim* (s. 74). Erzurum: Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.
- ÖEHY, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 27 Şubat 2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ÖEHKHK, (1997): Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 2 Mart 2024 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf> adresinden erişildi.

- ÖEMÇK, (1983): Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. 3 Mart 2024 tarihinde <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf> adresinden erişildi.
- Öncül, N. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:124649).
- Önder M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/585119>
- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59489/854980>
- Özaksoy, M., Zihni, A. (2001). Bireyselleştirilmiş Eğitim Kılavuz Taslağı, Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Özbaba, N. (2000). Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerinin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/479665>.
- Özbuğutu, E., ve Elmaci, E. (2022). Fen Bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yeterlilikleri ve görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 178-203. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1148519>
- Özcan, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:610808).
- Özcan, İ., ve Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul Öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>

- Özdemir, A., Tanoba, T., Akdağ Karaokur, Ş., Tonyalı, Ö., Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. Marmara Üniversitesi *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 54: 23-53. DOI: 10.15285/maruaebd.826728.
- Özdemir, N. (2008). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3168/Tezin%20Tamam%20c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 277-306. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10343/126709>
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetler Genel Müdürlüğü, (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı, <https://orgm.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 26.02.2024)
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2008). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları, Sayı: B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 / 3601 https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluylaetimuygulamasgenelgesi.pdf (Erişim Tarihi: 26.02.2024)
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetler Genel Müdürlüğü, (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı, <https://orgm.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 7.03.2024)
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf adresinden 04.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramı arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/414994>.

- Özengi, S. Ş. (2009). Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249401).
- Özgür, İ. (2015). İlk ve orta öğretimde kaynaştırma uygulamaları. (2. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3) ,211-232. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35206/390663>
- Özkurt, M. F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:493117).
- Özokçu, O. (2003). Kaynaştırma uygulamalarının başarısında rol oynayan etmenler. *Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*. 33. Ss:25-26. Ankara: Kök yayıncılık.
- Özokçu, O. (2020). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 65-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-159. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1499/18144>
- Özyürek, M., (2007), Bütünleştirme: Tüm öğrenciler için etkili öğrenme fırsatları yaratma, İlk öğretmen Eğitimci Dergisi, 10(64):33-37. Özyürek, M., (2007). Olumlu sınıf yönetimi. Ankara: Kök Yayıncılık
- Özyürek, M. (2014). Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri. Ankara: Kök Yayıncılık
- Pajares, F. (1997). Current direction in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Vol. 10*, pp.1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem-Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>

- Pamuk, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430711).
- Parasuram, K., (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21(3): 231-242. doi:10.1080/09687590600617352
- Pesen, A., Demirhan, M. (2021) Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19 (1), 141-158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:306363).
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16696/173558>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., and Oksal, A. (2013). Problems expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1760-1765, doi: 10.12738/estp.2013.3.1546.
- Sak, U. (2010). Üstün zekalılar: Özellikleri tanımlanmaları eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.
- Salah, Ü. (2021). Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:705547).
- Salend, S.J. (2001). Creating Inclusive Classrooms: Effective ve Reflective Practices. T. Kargın (akt.), (2004,16). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2004, 5.(2), 1- 13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000080.
- Salend, S. J. (2005). Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları ve sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509>
- Sardohan, A.E. (2011). İlköğretimde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:280685).
- Sargın, N. (2002). Anasınıfında bulunan zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir çalışma. 11. Özel Eğitim Kongresi Bildirileri içinde. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarı, H. (2002). Özeladay eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 11-12 Kasım, Ankara.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 163-182. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/789> .
- Sazak Pınar, E. ve Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 111-131. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59448/854035>.
- Scott, M., Wilson, N., Vaz, S., Cordier, R., Falkmer, T., Sim, A. ve Falkmer, M., (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8): e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>

- Seçer, F. (2011). Sınıf retmenlerinin kişiler arası zyeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280686).
- Seferoğlu, S.S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: Pegem Academy.
- Selçuk, Z., (1996). Eğitim Psikolojisi. ss:35-53. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Shaukat, S. (2012). Impact of demographic variables in the development of prospective teachers' efficacy beliefs towards inclusive practices in the context of Pakistan. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 3(3), 484-508. doi:10.15405/futureacademy/ejsbs (2301-2218).2012.3.9.
- Sharma, U. and Nuttal, A. (2014). The Impact Of Training On Pre-service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy Towards Inclusion. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 44(2), 142-155, doi: 10.1080/1359866X.2015.1081672
- Sığırtma, A. D. ve Deretarla Gl, E. (2008). Okul ncesinde zel Eğitim, (Birinci Baskı). ss: 29-34-53. Ankara: Kk Yayıncılık
- Silva, J. C., Morgado, J. (2004). Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. 31 (4), 207–212. DOI:[10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x](https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00356.x)
- Smith, M.B. (1968). Attitude change. International encyclopedia of the Social Sciences (s.458-467). Crowell Collierand Mac Millan.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (1995). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings. Boston: Allyn and Baco
- Snell, M. E., Brown F. (2006). Instruction of students with severe disabilities. New Jersey: Prentice Hall.
- Sola-zg, C. (2017). Fen ğretiminde öğretim uyarlamaları ve öğretim etkinlikleri. M. Sönmez-Kartal, . Topar (Ed.), zel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (s. 64-65) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>

- Soodak, C. L., Poodell, D. M. and Lehman, L. R. (1998). Teacher ,student and school attributes as predictors of teachers" responses to inclusion. *The Journal of Special Education*. 31 (4), 480–497. doi:[10.1177/002246699803100405](https://doi.org/10.1177/002246699803100405)
- Soyyigit, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili, Pendik ilçesi örneği) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 348338).
- Sönmez, V. (2011). Eğitim felsefesi. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez Kartal, M. (2017). Özel eğitimde fen bilgisi öğretimi ve önemi. M. Sönmez-Kartal, Ö. Toper-Korkmaz (Ed.) Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (ss. 4-20) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez Kartal, M. (2022). Özel Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi Ve Önemi . Ö. Toper, ve M. Kartal (Ed.), Sönmez İçinde, *Özel Eğitimde Fen Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (S. 3-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V., Bircan, İ., Karakütük, K., Senemoğlu, N., Tezcan, M., Yanpar, T., Erdem, A.R., Erkılıç, T. A., Şahin, A.E., (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Yenilenmiş 4. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.
- Sözer, D. D. E. (1996). Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretim Programları ve Uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(5), 116-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10390/127124>
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., ... & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15. DOI:[10.1080/13603116.2015.1059501](https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501)
- Spector-Levy, O. ve Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult? *Res Sci Educ*, 49, 737– 766. doi: 10.1007/s11165-017-9636-0.
- Stainback, S. and Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of regular and special education. *Exceptional Children*. 51, 102-111. <https://doi.org/10.1177/001440298405100201>

- Stephens, T. M., and Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*. 46(4), 292–294. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1980-08329-001>
- Strickland, B. B., Turnbull. A. N. (1990). Developing and implementing individualized education program (3. baskı). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Subban, İ. ve Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in victoria, australia. *International Journal of Special Education*. 21(1), 42-52. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/289066461_Primary_school_teachers'_perceptions_of_inclusive_education_in_Victoria_Australia.
- Sucuoğlu, B. (2004) Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2) 15-23. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/277120085_Turkiye'de_kaynastirma_uygulamaları_yayınlararaştırmalar_1980-2005
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Ankara:Kök Yayınevi
- Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Swain, K.D., Nordness, P.D ve Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *preventing school failure: alternative education for children and youth*, 56(2), 75-81, doi: 10.1080/1045988X.2011.565386
- Symeonidou S., Phtiaka,H., Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4):543-550. DOI:[10.1016/j.tate.2009.02.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001)
- Synder, R. F. (1999). Inclusion: A qualitative study of inservice genereal education teachers' attitudes and concerns. *Education*, 120 (1), 3-13. Erişim adresi:

<https://www.semanticscholar.org/paper/INCLUSION%3A-A-QUALITATIVE-STUDY-OF-Inservlce-GENERAL-Snyder/811aa4483be02723e5bb89ff17a84dee6e6dce06>

- Şahan, S. (2019). Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:561751).
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, M ve Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (Karma Yöntem Araştırması). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150. <https://doi.org/10.33206/mjss.792294>
- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 64108)
- Şahin, A. (2010). Kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin sosyalleşme sürecinde karşılaştığı sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum ili örneği) (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263834).
- Şahin, S. (2005). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. (İkinci Baskı), (Ed. Ayşegül Ataman) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahsuvaroğlu, N.T. (2018). Bütünleştirmenin Temelleri. M. Çitil (Ed.), Özel Eğitimde Bütünleştirme içinde (1-20). Ankara: Vize.
- Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademedeki branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşler (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279695).
- Şişman, M., (2019). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Pegem Akademi 11.Baskı Ankara
- Takala, M., & Aunio, P (2007). Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/1360311042000239000>
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayınları.

- Tavşancıl, E., Güler, G. ve Ayan, C. (2014 Haziran). 2002-2012 yılları arasında Türkiye’de geliştirilen bazı tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme süreci açısından incelenmesi. V. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Uluslararası Katılımlı), Ankara.
- Teke, D. ve Sözbilir, M. (2021). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirme. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejte/issue/62027/858787>
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimecilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 22-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7818/102722>.
- Timuçin, E. U. (2008). Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:227848).
- Tolman, M.N, Hardy, G.R. (1999). Discovering elementary science: Method,content, and problem-solving activities. (2nd ed.) Needham heights: Allyn & Bacon.
- Toy, S. N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:423231).
- Toy, S. N., ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, (17)1, 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Tuncer, T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.) Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (s.289-309). Ankara. Gündüz Eğitim ve yayıncılık
- Turnbull, A. R., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L. ve Shogren, K. A. (2013). Exceptional lives: Special education in today’s schools. Colombus, OH: Merrill.
- Turnbull, H.R., Turnbull, A.P., Shank, M., and Smith, S. (2004). Exceptional lives: Special education in today's schools (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili sosyolojik bir araştırma. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:289528).

- Türkoğlu, Y. K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210102).
- Uçar, S., Balbağ, M. (2023), Fen Bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutumları ve kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Estüdam Eğitim Dergisi*, (8. Cilt, 1. Sayı), s. 11-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2837413> .
- Ulusoy, A. (2006). Kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim yapılarında engellilerin kullanımına yönelik mimari düzenlemeler. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 202475).
- Unianu, E.M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Uslu, Y., ve Çoruhlu, E. (2012). Öğretimsel düzenlemeleri etkileyen faktörler. Y. Uslu, ve E. Çoruhlu (Ed.) içinde, *Kaynaştırma Eğitiminde Öğretimsel Düzenlemeler* (S. 13-33). Ankara: EPAMAT Matbaacılık.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.
- Üçüncü, M. ve Kütükçü, Ş. (2017). Özel eğitimde araç ve materyal geliştirme. (4.Baskı). Ankara: İzge.
- Ünal, A., ve Sarpkaya, R. (2020). Hak ve sorumlulukları. A. Ünal, ve R. Sarpkaya (Ed.), içinde, *Eğitim Hukuku* (s. 458-478). Ankara: Anı.
- Ünay, E., ve Çakıroğlu, O. (2021). Kapsayıcı eğitim etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür, ve S. Rakıp (Ed.) içinde, *Kapsayıcı eğitim -Özel eğitimde bütünleştirme* (s. 67-72). Ankara: Pegem.
- Üzümcü, M., ve Nazıroğlu, B. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştığı problemler ve bunlarla başa çıkma yolları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1546- 1557. DOI:[10.17719/jisr.20164317725](https://doi.org/10.17719/jisr.20164317725)

- Varlier, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 578-585. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15154>
- Verschueren, K., Van Mieghem, A., Struyf, E. and Petry, K., (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi:10.1080/13603116.2018.1482012
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (1999). Collaboration for inclusive education. Boston: Allyn and Bacon.
- Weisel, A. ve Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174, doi: 10.1177/1746197906064677.
- Weishaar, P. M. (2010). Twelve ways to incorporate strengths-based planning into the iep process. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(6), 207–210. <https://doi.org/10.1080/00098650903505381>
- Wilmschurst, L., ve Brue, A.W. (2005). A parent's guide to special education: insider advice on how to navigate the system and help your child succeed. Amacom Books.
- Yavuz, C. (2005). Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 159147).
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 401-415. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40052/476431>.
- Yavuz, M. (2018). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal Dergisi*, Sayı:26, 2057-2067. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/571622>.
- Yaylacı, Z., ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 19-4. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379157>

- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yekeler, B. (2005). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas. (Tez No: 161037).
- Yenioğlu, S. (2020). Kaynaştırma öğrencilerine fen konularının öğretiminde tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan fen deneylerinin etkililiği (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 615724).
- Yeung, A.S., Tracey, D., Lee, F.L.M. ve Barker, K. (2015). Inclusion Of Children With Special Needs In Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics In Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88, doi: 10.1177/0271121414566014
- Yıkıms N., (2006). İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:189613).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394663).
- Yıldız, M. (2015). Lise öğrencilerinin akran öğretimi olarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:414414).
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politikalar Çalışmaları Dergisi*, 13(31), 111-127. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21092/227153>
- Yılmaz, E. (2015). Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:407803).

- Yılmaz, E., ve Batu, E.S. (2016). Farklı branştan ilköğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yığiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:158642).
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10) 47-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210741>
- Yönter, S. (2009). İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:241755).
- Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:388883).

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenlerimiz,

Bu anket; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerimize yani kaynaştırma öğrencilerimize yaptığımız çalışmaların verimini artırmak için alandaki durumu araştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmacılar haricinde hiç kimse tarafından okunmayacak ve verdiğiniz yanıtlar sadece analiz sürecinde kullanılacaktır. Samimi ve gerçekçi yanıtlarınız bilimsel bilgi üretilmesi sürecinde çok önemlidir. Bu nedenle, herhangi bir endişe duymadan soruları yanıtlamanız çalışmamızda bize çok yardımcı olacaktır.

Anket 7 bölümden oluşmaktadır. Anketin yanıtlanma süresi 10-20 dk'dır. Sabrınız ve katkınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Fatma Betül BAL (Sakarya Üniversitesi)

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. *

☐ Onaylıyorum.

Demografik Özellikler

Bu bölüm 5 sorudan oluşmaktadır.

Cinsiyetiniz

☐ Kadın

☐ Erkek

Kıdem Yılınız

☐ 1-5 yıl arası

☐ 5-10 yıl arası

- ☐ 10-15 yıl arası
- ☐ 15 yıl ve üzeri
- ☐ Henüz başlamadım

Çalıştığınız okul bölgesi

- ☐ Köy okulu
- ☐ İlçe merkezi
- ☐ İl merkezi
- ☐ İlçe çevresi
- ☐ İl çevresi
- ☐ Diğer

Özel eğitime yönelik eğitim aldınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi yaşadınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

EK 2: Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

İzin isteği

Gelen Kutusu x

✕ 🖨️ 🔗



Fatma Betül Altıntaş

Alıcı

2 May 2023 Sal 13:16

☆ 😊 ↩️ ⋮

İyi günler, rahatsız ettiğim için özür dilerim. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yüksek lisans tezi yazmakta olan bir öğrenciyim. Yazmayı planladığım özel eğitim ile ilgili tezde sizin daha önce 'FARKLI BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ' adlı çalışmadakullanmış olduğunuz Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Ölçeğini kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim

Fatma Betül BAL



mehmet ali kandemir

Alıcı: ben

2 May 2023 Sal 13:19

☆ 😊 ↩️ ⋮

Merhaba Ölçeği kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

2 May 2023 Sal 13:16 tarihinde Fatma Betül Altıntaş

şunu yazdı:



Fatma Betül Altıntaş

Alıcı: mehmet

2 May 2023 Sal 17:56

☆ 😊 ↩️ ⋮

Teşekkür ederim

2 May 2023 Sal 13:19 tarihinde mehmet ali kandemir

şunu yazdı:

↩️ Yanıtla

➡️ Yönlendir



EK 3: Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Kullanım İzni

×

<

>

Re: İzin İsteği

AB

Adem Bayar

To: You

Thu 3/16/2023 6:24 AM

Kaynaştırma Uygulamalarınd...

373 KB

Öğretmen Yeterliliği Ölçeği...

388 KB

2 attachments (761 KB) Save all to OneDrive Download all

Merhabalar Betül,
İstemiş olduğun ölçeği ve makalemi ekte gönderiyorum.
Kolay gelsin.
Danışman Hocana selamlar.
Prof. Dr. Adem Bayar

betul altıntas 15 Mar 2023 Çar, 19:59 tarihinde şunu yazdı:
İzin isteği

Android için [Outlook](#) edinin

Kimden: betul altıntas

Gönderildi: 11 Mart 2023 Cumartesi 20:40

Kime:

Konu: İzin İsteği

İyi günler, rahatsız ettiğim için özür dilerim. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yüksek lisans tezi yazmakta olan bir öğrenciyim. Yazmayı planladığım özel eğitim ile ilgili tezde sizin daha önce Türkçeye uyarlanmış olduğunuz Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim

Fatma Betül BAL

EK 4: Başarı Testi

FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İÇİN EĞİTİMDE BİLGİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Bu test çoktan seçmeli 8 soru Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine, 5 soru kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına, 8 soru BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamaya, 6 soru Fen Bilimleri dersine uyarlanarak BEP hazırlamaya ve 6 soru ölçme değerlendirmeye yönelik olmak üzere 28 sorudan oluşmaktadır. Soruların tek doğru cevabı bulunmaktadır. Soruları atlamadan cevaplamanızı rica eder, ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

1.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği göre özel eğitime ihtiyacı olan bireyin tanımı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerinde yetersizliği nedeniyle sınırlı özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan birey
- B. Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozuklukla nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey
- C. Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey**
- D. Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey
- E. Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeyde sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan birey

2.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği göre aşağıdakilerden hangisi özel eğitimin amaçlarından değildir?

- A. Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim sunmak
- B. Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlamak
- C. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimini sürdürebilmesi için diğer kurumlarla iş birliği yapmak
- D. Ailelerin süreçten uzak tutarak özel eğitimde öğretmenlerin aktif görev almasını sağlamak**

- E. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitimin bireyselleştirilmek

3.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği göre bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılması nasıl yapılır?

- A. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde bulunan özel bir kurul tarafından öğrenci değerlendirilir**
- B. Bütün alan öğretmenleri tarafından değerlendirilir ve ortak karar alınıp sonuca varılır.
- C. Okul rehber öğretmeni tarafından değerlendirilir.
- D. Okul idaresi tarafından değerlendirilir.
- E. Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından değerlendirilir.

4.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği göre bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılması amacıyla başvuru nasıl yapılır?

- A. Okul ya da velinin yazılı talebiyle**
- B. Okulun sözlü talebiyle
- C. Okul rehber öğretmenin yazılı talebiyle
- D. Şube rehber öğretmenin yazılı talebiyle
- E. Okul rehber öğretmenin sözlü talebiyle

5.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında (BEP) aşağıdakilerden hangisine yer verilmez?

- A. Öğrencilerin kişisel bilgilerine
- B. Eğitim planında yer alan yıllık amaçlara
- C. Ölçme ve değerlendirmede sorulacak sorulara**
- D. Eğitim ortamına ilişkin düzenlemelere
- E. Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve tekniklere

6.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği göre ilköğretim kurumlarında açılan destek eğitim odaları ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A. Görev alacak öğretmenlerin çalışma programını okul idaresi hazırlar.
- B. Bir dersin destek eğitimi başka derslerin zamanında da verilebilir.**
- C. Öğrenci sayısına göre birden çok destek eğitim odası açılabilir.
- D. Öğrencilerin alacağı derslerin saati toplam ders saatinin %40'ını aşmaz.

- E. BEP geliştirme biriminin kararıyla eğitim performansı aynı olan üç öğrenciye bir arada destek eğitimi verilebilir.

7.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği göre ilköğretim kurumlarında kaynaştırma eğitimi yapılan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A. Öğrenciye hazırlanan BEP'lere (Bireyselleştirilmiş eğitim Programı) göre yapılır.
B. Öğrencinin yetersizliğine uygun önlem ve tedbirler alınarak ortam hazırlığı yapılır.
C. Merkezi sınavlarda gerekli tedbirler alınır.
D. Öğrencinin yetersizliğine uygun değerlendirme türleri kullanılır.
E. **Özel eğitim gereksinimi olan birey yetersizse daha iyi öğrenebilmesi için sınıf tekrarı yaptırılabilir.**

8.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği incelendiğinde aşağıda verilenlerden hangisi kurumunda özel eğitim öğrencisi olan bir öğretmenin görev ve sorumluluklarından biri değildir?

- A. BEP (Bireyselleştirilmiş eğitim Programı) hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar.
B. BEP'i uygular ve değerlendirir.
C. Okuldaki aile eğitimi çalışmalarına katılır.
D. Bireysel gelişim raporu hazırlanmasında diğer öğretmenlerle iş birliği yapar.
E. **Öğrencileri eğitim performanslarına göre yönlendirilmesinde aileyi destekler.**

9.) Görev yapmakta olduğu kurumda 5. sınıfa giden hafif zihinsel yetersizlik tanısı almış bir öğrencisi bulunan fen bilimleri öğretmeni bireysel eğitim planına aşağıdaki kazanımlardan hangisini yazabilir?

- A. **Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar.**
B. Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır.
C. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.
D. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.
E. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yaparak sonuçlarını yorumlar.

10.) 8. sınıfa giden hafif zihinsel yetersizlik tanısı almış bir öğrencisi bulunan fen bilimleri öğretmeni bireysel eğitim planına aşağıdaki kazanımlardan hangisini yazabilir?

- A. Akriba evliliklerinin genetik sonuçlarını tartışır.
- B. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır.
- C. Gelecekteki genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının neler olabileceği hakkında tahminde bulunur.
- D. DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir.**
- E. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler zerek sonuçlar hakkında yorum yapar.

11.) 7. sınıfa giden orta zihinsel yetersizlik tanısı almış bir ğrencisi bulunan fen bilimleri ğretmeni bireysel eğitim planına aşağıdaki kazanımlardan hangisini yazabilir?

- A. Uzay kirliliğinin nedenlerini ifade ederek bu kirliliğin yol açabileceği olası sonuçları tahmin eder.
- B. Cisimlerin aynalarda oluşan görüntülerini gösterir.**
- C. Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır.
- D. Mitozun birbirini takip eden farklı evrelerden oluştuğunu aıkılar.
- E. Hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik bir araç tasarlar.

12.) 7. sınıfa giden hafif zihinsel yetersizlik tanısı almış bir ğrencisi bulunan fen bilimleri ğretmeni sınavında aşağıda verilen sorulardan hangisini sorabilir?

- A. Uzay kirliliğinin olası sonuçlarını açıklayınız.
- B. Hücrenin yapısını geçmişten günümüze teknoloji ile ilişkilendirerek açıklayınız.
- C. Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin değişimini açıklayınız.
- D. Geri dönüşümü kaynakların etkili kullanımı bakımından ele alarak açıklayınız.
- E. Enerji çeşitlerini örnek vererek açıklayınız.**

13.) 5. sınıfa giden hafif zihinsel yetersizlik tanısı almış ve okuma yazma bilmeyen bir ğrencisi bulunan fen bilimleri ğretmeni BEP hazırlarken ne yapmalıdır?

- A. BEP geliştirme birimine yazılı dilekçe ile bildirerek BEP hazırlamaz.
- B. Ders saatlerinde Türkçe derslerine yönlendirildiğine dair tutanak yazar.
- C. Öğrencinin BEP'ine okuma yazmaya ilişkin kazanımlar yazar.
- D. BEP'i hazırlar, uygulamada okuması ve yazması gereken kısımları ğrencisi adına kendi yapar.

- E. **Kazanımları öğrencinin sözlü ya da davranış olarak ifade edebileceği şekilde düzenler.**

(19. ve 20. Soruları aşağıda verilen duruma göre cevaplayınız.)

Betül Öğretmen bir ortaokulda fen bilimleri öğretmeni olarak çalışmaktadır. Dersine girdiği sınıfların birinde bir öğrencisinin zihinsel yetersizliği olduğunu düşünmektedir. Ancak öğrenci ile ilgili araştırma yaptığında öğrenciye bu yönde bir tanı koyulmadığını tespit etmiştir.

14.) Betül öğretmen bu kaniya varmak için aşağıdakilerden hangisini gözlemlemiş olabilir?

- A. **Akademik ve sosyal açıdan akranlarının çok altında gelişim göstermektedir.**
- B. İlgisi kısa sürelidir.
- C. Bağımsız hareket etmekten çekinir.
- D. Sözcük dağarcığı zayıftır.
- E. Kendine güveni azdır.

15.) Betül öğretmen bu durumda aşağıdakilerden hangisini en son yapmalıdır?

- A. Gözlemlerini aile ile paylaşmak
- B. Akademik yönden güçlü ve zayıf olduğu alanlarla ilgili bilgi toplamak
- C. **Çocuğa tanı koyulması için okul yönetimine başvurmak**
- D. Çocuğun aile ortamındaki durumu ile ilgili bilgi toplamak
- E. Çocuğun sosyal becerileri ile ilgili bilgi toplamak

16.) Hafif zihinsel yetersizlik tanısına sahip bir öğrencisi bulunan fen bilimleri öğretmeni öğrencinin başarı değerlendirmesinde aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A. Sınıfa uygun sınav yaparak 45'in altında not alırsa farklı bir sınav hazırlayıp uygulamak
- B. Sınav yapmamak
- C. Sınıfa uygun sınav yaparak ek süre ve ek puan vermek
- D. Öğrenciye uygun sınav yaparak 60'ın altında not alırsa farklı bir sınav hazırlayıp uygulamak
- E. **Öğrenciye uygun sınav yaparak 45'in altında not alırsa farklı bir sınav hazırlayıp uygulamak**

17.) Hafif zihinsel yetersizlik tanısına sahip bir öğrencisi bulunan fen bilimleri öğretmeni aşağıdaki yöntemlerden hangisini kullanırsa öğrenci için daha yararlı bir teknik seçmiş olur?

- A. Konferans

- B. Panel
- C. Analiz
- D. **Gösterip yaptırma**
- E. Diyalektik yaklaşım

18.) Hafif zihinsel yetersizlik tanısına sahip bir öğrencisi olan fen bilimleri öğretmeni öğrencisinin derse ilgisini artırmak istemektedir. Bunun için aşağıdakilerden hangisini yapması uygun olur?

- A. Özgüveni zedelenmesin diye ona grup değil bireysel çalışmalar yaptırmak
- B. **Dersin başında önce öğrenilen konuları kısaca tekrarlamak**
- C. Sınıf içinde söz hakkı vermemek, sorusu varsa dersten sonra sormasını istemek
- D. Boyama gibi etkinlikler hazırlayarak derste oylanmasını sağlamak
- E. Öğrenciler arasında ayırım yapmamak için diğer öğrencilerle aynı soruları sormak

19.) Sınıfında zihinsel yetersizlik tanısı koyulmuş bir öğrencisi olan öğretmen aşağıdakilerden hangisini yapmamalıdır?

- A. Öğrenciye dersin konusunu ve beklentilerini açık şekilde ifade etmek
- B. **Öğrenciyi rahat edebilmesi için en arkaya oturtmak**
- C. Ders içindeki teknik terimleri anlayabileceği şekilde açıklamak
- D. Sınıf kurallarını belirlemek ve ona tek tek öğretmek (görsel pano hazırlamak)
- E. Başarabileceği görev ve sorumlulukları vermek

20.) Hafif zihinsel yetersizlik tanısına sahip bir öğrencisi olan fen bilimleri öğretmeni öğrencinin değerlendirilmesi sürecinde aşağıdakilerden hangisini yapmamalıdır?

- A. **Yanlış yaptığını onaylamak**
- B. Geri bildirim vermek
- C. Doğru yanıtları pekiştirmek
- D. Konuların analizini yapmak
- E. Başarılı yaşantılar sağlamak

21.) Aşağıdakilerden hangisi öğrencinin eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi ile ilgili yanlış bir bilgidir?

- A. Değerlendirme ölçeklerine göre oluşturulur.
- B. Performans belirleme formu ya da kaba değerlendirme araçları ile belirlenir.
- C. **Akademik becerilere odaklanılır.**
- D. Diğer branş öğretmenleri ile iş birliği yapılır.
- E. Güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilme sürecidir.

22.) Aşağıda verilen süreçlerden hangisi BEP hazırlama süreçlerine dâhil değildir?

- A. BEP hazırlayacak ekibin oluşturulması
- B. Çocuğun eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi
- C. Uzun ve kısa dönem amaçlarının belirlenmesi
- D. Öğrenci hakkında bilgi edinilmesi**
- E. Bireyselleştirilmiş öğretim programının hazırlanması

23.) Milli eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ilköğretim kurumlarında birden fazla özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci varsa sınıflarda öğrenci mevcutları nasıl olmalıdır?

- A. Sınıf mevcuduna bakılmaksızın aile isteği dikkate alınır.
- B. Sınıf mevcuduna bakılmaksızın idare ve öğretmen isteği dikkate alınır.
- C. Sınıf mevcudu 25 olan sınıflara iki, 35 olan sınıflara ise bir özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci verilebilir.**
- D. Sınıf mevcudu 30'a kadar olan sınıflara 2, 20'ye kadar olan sınıflara 1 özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci verilebilir.
- E. Sınıf mevcuduna bakılmaksızın öğrenci isteği dikkate alınır.

24.) BEP hazırlanırken uzun dönemli amaçlar yazılırken dikkat edilmesi gereken özelliklerden değildir?

- A. Uzun dönemli amaçlar hazırlanırken mutlaka yıllık plana uygun olmalıdır.**
- B. Uzun dönemli amaçlar gerçekçi olmalıdır.
- C. Uzun dönemli amaçlar açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmelidir.
- D. Uzun dönemli amaçlar yeni beceriler kazandırmalıdır.
- E. Uzun dönemli amaçlar uygulanabilir olmalıdır.

25.) Aşağıda verilenlerden hangisi BEP hazırlama sürecinde kısa dönemli amaçlar yazılırken dikkat edilmesi gereken özelliklerden değildir?

- A. Kısa dönemli amaçlar belirlenirken uzun süreli amaçlar dikkate alınır.
- B. Kısa dönemli amaçlar gerçekçi ve olabildiğince çok sayıda olmalıdır.**
- C. Kısa dönemli amaçların değerlendirilmesi için mutlaka ölçüt belirtilir.
- D. Kısa dönemli amaçlar basitten karmaşığa sıralanarak yazılır.
- E. Kısa dönemli amaçlar gözlenebilir ve ölçülebilir amaçlardan başlanarak hazırlanır.

26.) Aşağıdakilerden hangisi aile eğitiminde ailenin bilgilendirilmesi sürecinde öğretmenin yapması gerekenlerden biri değildir?

- A. Anne babanın gerçekçi beklentiler oluşturmalarına yardımcı olur.

- B. Ailenin çocuğun durumunu kabullenmesini destekler.
- C. Aileyi psikolojik destek almak için yönlendirmelidir.
- D. Özel eğitim gereksinimi olsa da son kararı ailenin inisiyatifine bırakmalıdır.**
- E. Ailenin duygularını anladığını göstermelidir.

27.) Aşağıdakilerden hangisi BEP hazırlama biriminin görevlerinden biri değildir?

- A. Eğitim materyalleri araç-gereçler konusunda kurumlarla iş birliği yapılması
- B. Gerektiğinde değerlendirerek planların yenilenmesi
- C. Tanısı koyulmamış öğrencilerin belirlenmesi**
- D. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi
- E. BEP sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların koordinasyonunun sağlanması

28.) Bireyselleştirilmiş öğretim programı hakkında verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A. Bireysel eğitim programında belirtilen amaçları ayrıntılı ve açıkça ifade eder.
- B. Kişiye özgü hazırlanmış günlük planlardır.
- C. Ders öğretmeni tarafından hazırlanır.
- D. Hazırlanması zorunludur.**
- E. Günlük, haftalık ya da aylık hazırlanabilir.

EK 5: Yapılandırılmış Form (Açık Uçlu Sorular)

1. Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin mevcut durumunu göze alırsak biz öğretmenler olarak bu öğrencilere nasıl katkı sağlayabiliriz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Kaynaştırma eğitiminde değiştirilmesi gereken en önemli uygulama sizce nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Kaynaştırma eğitiminin daha verimli hale gelmesi için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 6: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.03.2024-E.344768



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-344768
Konu : 29/04 Fatma Betül BAL

08.03.2024

Sayın Fatma Betül BAL

İlgi : 29.02.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 06.03.2024 tarihli ve 29 sayılı toplantısında alınan "04" nolu karar ile Fatma Betül BAL'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

KARAR

4. Fatma Betül BAL'ın “ Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Yönelik Tutum ve Yeterlilik Algıları ile Bu Alandaki Bilgi Yeterliliklerinin Karşılaştırılması ve Görüşleri ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Fatma Betül BAL'ın “ Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Yönelik Tutum ve Yeterlilik Algıları ile Bu Alandaki Bilgi Yeterliliklerinin Karşılaştırılması ve Görüşleri ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.