



**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA YOLUYLA
EĞİTİMLERİNİ SÜRDÜREN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Serpil KIRAÇ

Yüksek Lisans Tezi

Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN

AĞRI-2024

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN
ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM
ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Serpil KIRAÇ

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
YOLUYLA EĞİTİMLERİNİ SÜRDÜREN ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN

AĞRI-2024

...../...../20....

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik özyeterliklerinin incelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin bir yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Serpil KIRAC

**TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE**

Doç. Dr. Aydın Kızılaslan danışmanlığında, Serpil Kırar tarafından hazırlanan bu çalışma/...../..... tarihinde aşğıdaki jüri tarafından Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

İmza:

.....

Jüri Üyesi :

İmza:

.....

Jüri Üyesi :

İmza:

.....

Jüri Üyesi :

İmza:

.....

Jüri Üyesi :

İmza:

.....

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../20.. tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

..../...../.....

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA YOLUYLA EĞİTİMLERİNİ SÜRDÜREN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Serpil KIRAC

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN

Bedensel, duygusal ve zihinsel alanlarda sağlıklı bir gelişim, kendini ifade, etkili bir sosyal iletişim, karar verme, girişimcilik, analitik düşünme gibi temel yaşam becerilerinin edinilmesinde fen bilgisi dersi önemli bir role sahiptir. Normal gelişim gösteren öğrenciler için bu kadar kazanım sağlayan fen bilgisi dersinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için önemi çok daha fazla olacaktır. Tüm bunlar fen bilgisi öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik özyeterlilikleri ile sağlanabilmektedir. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlilik düzeylerini ve özyeterliliklerini etkileyen faktörleri belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ağrı ili Doğubayazıt ve Diyadin ilçelerindeki okullarda görev yapan yaklaşık 161 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Fen bilimleri öğretmenleri arasındaki farklılaşmayı incelemek için bağımsız gruplar t-testi ve tek faktörlü ANOVA verilerin analizinde kullanılmıştır. Çalışma gruplarında toplanan veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların cinsiyetine göre ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre özyeterlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma

durumunun özyeterlik puanlarına olumlu katkı sağladığı bulunmuştur. Aynı zamanda katılımcıların kıdemi ile özyeterlik puanları arasında ters orantı olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim veya kurs alma durumunun da özyeterliğe pozitif yönde etki ettiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitim, özyeterlik



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF SCIENCE TEACHERS' SELF-EFFICACY TOWARDS INCLUSIVE STUDENTS

Serpil KIRAÇ

Advisor: Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN

Science course has an important role in the acquisition of basic life skills such as healthy development in physical, emotional and mental areas, self-expression, effective social communication, decision-making, entrepreneurship and analytical thinking. The importance of the science course, which provides so many gains for students with normal development, will be much more important for students who continue their education through inclusion. All these can be achieved through science teachers' self-efficacy towards these students. In line with the above explanations, the aim of the study is to determine the self-efficacy levels of science teachers towards inclusive students and the factors affecting their self-efficacy. Relational survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 161 science teachers working in schools in Doğubayazıt and Diyarbakır districts of Ağrı province in 2022-2023 academic year. The data were collected using the "Personal Information Form" prepared by the researcher and the "Teacher Efficacy in Inclusion Scale" to determine the efficacy beliefs of teachers towards students who continue their education through mainstreaming. Independent samples t-test and one-factor ANOVA were used to analyze the data in order to examine the differentiation among science teachers. The data collected in the study groups were analyzed with SPSS 25.0 package program. When the results of the analysis of the data obtained in the study were examined, it was determined that there was no statistically significant difference in self-efficacy scores according to the participants' gender and whether there were inclusion students in the class. As a result of the research, it was found that the teachers' university education on mainstreaming or special education contributed positively to their self-efficacy scores. At the same time, it was observed that there was an inverse proportion between the seniority of the participants and their self-efficacy scores. It

was also found that the participants receiving in-service training or courses related to inclusion and special education positively affected self-efficacy.

Keywords: Inclusive education, special education, self-efficacy.



ÖN SÖZ ve/veya TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans/Doktora eğitimim boyunca, benden bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, çalışmalarımın tamamlanabilmesi için her türlü şartı sağlayan ve bana her zaman her türlü desteği sunan çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN 'a ve kendi danışmanım gibi bilgi ve desteğini esirgemeyen Sayın Dr. Tansel YAZICIOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimim tüm süreçlerinde her türlü destekleriyle beni hiç yalnız bırakmayan aileme teşekkür ederim.

Çalışmalarım esnasında değerli yardımları ile bana yardımcı olan arkadaşlarım Sayın Münevver ÖZLÜLECİ ve Sayın Ezgi GÜNDÜZ' e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

.../.../20...

Sepil KIRAÇ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ ve/veya TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	3
1.4. Varsayımlar (Sayıtlılar).....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
2. KURAMSAL TEMELLER	6
2.1. Özel Eğitim Kavramı.....	6
2.1.1. Özel Eğitimin Amaç ve İlkeleri	6
2.1.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler	8
2.1.3. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler	11
2.1.4. Bedensel Engelliler	11

2.1.5. Diğer Öğrenciler	12
2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları	13
2.2.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin İlkeleri.....	16
2.2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Hukuki Dayanakları.....	18
2.2.3. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Türleri	18
2.2.4. Kaynaştırma Yoluyla Eğitiminin Yararları.....	23
2.2.5. Fen Eğitimi ve Kaynaştırma	24
2.3. Özyeterlik Kavramı	31
2.3.1. Özyeterlik Süreçleri	31
2.3.2. Özyeterlik Kaynakları.....	33
2.3.3. Özyeterlik Düzeyini Etkileyen Unsurlar.....	34
2.3.4. Özyeterlik Düzeyinin Gelişimi	34
2.3.5. Mesleki Özyeterlik Kavramı.....	35
2.3.6. Öğretmen Özyeterliği	35
2.4. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	37
2.4.1. Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar	37
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	43
3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	45

3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ).....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	47
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	48
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Sonuçlar.....	55
5.2. Tartışma.....	56
5.3. Öneriler.....	59
6. KAYNAKLAR	60
7. EKLER.....	78
Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	78
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	80
Ek 4. Ölçek Kullanım İzni.....	81
Ek 5. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ)	81

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA: Amerikan Psikoloji Birliği/ American Psychiatric Association

BM: Birleşmiş Milletler

BEP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı

DEBH: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

DSM: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

KÖYÖ: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NRC: Ulusal Araştırma Konseyi/ National Research Council

OSB: Otistik Spektrum Bozukluğu

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

SERÇEV: Serebral Palsili Çocuklar Derneği

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. KÖYÖ Ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler	48
Tablo 2. Cinsiyet kategorisi normallik testi sonuçları	48
Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetine göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığı incelenmiş buna ilişkin t testi sonuçları	49
Tablo 4. Katılımcıların üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları	50
Tablo 5. Kıdemlere göre, özyeterlik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler .	50
Tablo 6. Kıdemlerine göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin ANOVA sonuçları.....	51
Tablo 7. Katılımcıların sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunup bulunmaması durumuna göre özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları	52
Tablo 8. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alma kategorisinin normallik testi sonuçları	53
Tablo 9. Katılımcıların kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim kurs alma durumuna göre özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları	53

1. GİRİŞ

Eşit şartlarda Dünya'ya gelen insanların hayatları boyunca eşit haklara sahip olmaları beklenmektedir. Buna karşın toplumda bazı insanların fiziksel, bilişsel veya sosyal farklılıkları sebebi ile diğer insanlarla aynı haklara sahip olamadıkları görülmektedir. Bahsi geçen insan gruplarında yetersizliği olan bireylerin geniş bir yer tuttuğu belirtilmektedir (Subaşıoğlu 2008). Gelişimi normal seyreden bireylerde olduğu gibi toplumsal yapıda yetersizliği olan bireylerin de yerine getirmesi gereken sorumluluklarının yer aldığı ve bazı görevlerinin olduğu bilinmektedir. Söz konusu görev ve rolleri yetersizliği olan bireylerin yerine getirebilmelerinde öncelikle bireysel ihtiyaçlarına ve yetersizlik türlerine uygun eğitimi almalarının gerekli olduğu belirtilmektedir (Çulhaoğlu İmrak 2009). Gül ve Vuran (2015)' a göre özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, belirlenen gereksinimlere uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin verilmesi ile beraber bu bireylerin toplumda kendi kendilerine yetebilen ve üretken olan bireyler olmalarının mümkün olması sağlanabilmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin bu ihtiyaçlarını çeşitli eğitim ortamlarında karşılayabildikleri belirtilmektedir.

Özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak özel eğitim almaktadır. Bilim sanat merkezleri, iş okulları, mesleki eğitim liseleri, işitme engelliler okulu, hastane okulları ve görme engelliler okulu gibi eğitim kurumlarının özel gereksinimi olan bireylere eğitim hizmeti sunulması için kurulan müesseselerin başında geldiği belirtilmektedir (Sak vd 2020). Özel eğitim uygulamaları içerisinde yaygın olarak kullanılan eğitim modellerinin başında kaynaştırma yoluyla eğitim gelmektedir. 2018 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)' nin 4. madde ö bendine göre kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları; *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”* olarak ifade edilmektedir.

Türkiye’ de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim gereksinimlerine göre kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir (Bahar 2018). Bunlar tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarıdır. Tam zamanlı kaynaştırma modelinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tüm gün boyunca yaşlılarıyla birlikte okul öncesi, ilk ve ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında aynı koşullar altında eğitimini alması ve toplumsal anlamda bütünleştirilmesinin sağlanması için özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim kaynakları sunulmaktadır. Yarı zamanlı kaynaştırma modelinde ise özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği sınıfların etkinliklerine katılmaktadır (Yazıcıoğlu 2018). Tersine kaynaştırma modelinde ise yaşlılarına göre normal gelişim gösteren öğrenciler istemeleri durumunda eğitimlerine özel eğitim kurumlarında devam etmektedirler (Bahar 2018).

Kaynaştırma yoluyla eğitim özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağlamakta olup, literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Kreimeyer 2000; Mittler 2005; Lindsay 2007). Bununla birlikte kaynaştırma yoluyla eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşılmasında ve öğrenci gelişiminin desteklenmesinde başarıyı etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kaynaştırma yoluyla eğitimin başarıya ulaşmasında önemli olduğu bilinmektedir (Avramidis ve Norwich 2002; Valeo 2008). Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik özyeterlik düzeyleri de kaynaştırma yoluyla eğitimin başarılı olmasında oldukça önemlidir. Literatürde bu konuda yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu (Toy ve Duru 2016; Özsırkıntı 2018), bazı çalışmalarda ise kaynaştırmaya yönelik öğretmen özyeterliğinin düşük düzeyde olduğu (Kargın vd 2003; Babaoğlu ve Yılmaz 2010; Seçer 2011) bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu (Dolapçı ve Yıldız Demirtaş 2016; Başpınar 2019) rapor edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin yükseltilmesi için öncelikli olarak kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeyini etkileyen unsurların iyi bilinmesi

gerekmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmada kaynaştırmaya ilişkin öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Kaynaştırma yoluyla eğitimde en önemli faktörler öğretmen ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerdir. Öğretmen bilgisi, becerisi ve uygulamalarıyla kaynaştırma yoluyla eğitimde önemi bir yer teşkil etmektedir (Can ve Kara 2017). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kaynaştırma yoluyla eğitimin başarıya ulaşmasında önemli olduğu bilinmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Valeo, 2008). Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik özyeterlik düzeyleri de kaynaştırma yoluyla eğitiminin başarılı olmasında oldukça önemlidir. Literatürde öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik özyeterliklerini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu (Toy ve Duru, 2016; Özsırkıntı, 2018), öğretmen özyeterlik düzeylerinin düşük olduğu (Kargın vd., 2003; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Seçer, 2011) çalışmalara rastlanılmaktadır. Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin normal düzeyde olduğu (Dolap ve Yıldız Demirtaş, 2016; Başpınar, 2019) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin yükseltilmesi için öncelikli olarak kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeyini etkileyen unsurların iyi bilinmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik özyeterliklerinin ve özyeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerinin artırılması için öncelikli olarak, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeylerini etkileyen faktörlerin bilinmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada araştırmanın problem cümlesi “Fen bilimleri öğretmenlerinin

kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik özyeterlikleri nasıldır ve fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterliklerini etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda;

- Fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlikleri ne düzeydedir?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri üniversitede özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri meslekteki kıdem yılı durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri sınıfta kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunup bulunmama durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi toplumsal yapıda özel eğitime gereksimi olan bireylerden de bazı görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir. Söz konusu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde özel eğitime gereksinimi olan bireylerin öncelikle bireysel ihtiyaçlarına ve yetersizlik türlerine göre uygun eğitimi almaları gerektiği düşünülmektedir. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, gereksinimlerine uygun eğitim ortamının sağlanması ve gereksinimlerine uygun eğitim hizmetlerinin verilmesi ile birlikte bu bireylerin toplumda kendi kendine yetebilen ve üretken bireyler olmalarını sağlamaktadır.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Mevcut araştırmada katılımcıların araştırma evrenini yansıttıkları, çalışmanın doğasına uygunluk gösterecek yeterliliğe sahip oldukları kullanılan veri toplama araçlarına samimi ve dürüst olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma çalışma grubunu oluşturan 2022-2023 eğitim-ğretim yılında Ağrı ili Doğubayazıt ve Diyadin ilçelerindeki resmî kurumlarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular öğretmenlerden veri toplama amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “KY” den elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik özyeterlik düzeyleri ile ilgili kavramsal açıklamalar ile yerel ve uluslararası yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim Kavramı

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan "Herkesin eğitim görme hakkı bulunmaktadır" ifadesi kapsamında eğitimden herkesin eşit olarak faydalanmasının eğitimin ana faktörlerinden olduğu ve herkes için eğitim hakkının yasalar ile teminat altına alındığı görülmektedir. Söz konusu evrensel ifadeye dikkat edildiğinde özel gereksinimli öğrencilerin de normal eğitim şartlarına sahip olmasının ve diğerlerinin yararlandığı eğitim-öğretim olanaklarından yararlanması gerektiği ifade edilmektedir (Bayar vd 2015). Bu anlamda özel eğitim hizmetlerinin farklılıkları fazla olan bireylerin eğitiminin genel eğitimle tamamlanamaması durumunda gereken eğitim hizmeti olduğu belirtilmektedir. ÖEHY' nin 4. madde 5 bendinde özel eğitim; akranlarına göre bireysel, gelişimsel ve eğitim gereksinimleri açısından anlamlı ölçüde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması amacıyla uygun ortamda bu alanda yetişmiş personellerle eğitimlerinin sürdürülmesi olarak ifade edilmektedir (MEB 2018).

2.1.1. Özel Eğitimin Amaç ve İlkeleri

Özel eğitimin amaçları Türkiye'de 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)' de özel eğitim gereksinimi olan bireylerin genel amaçlar ve temel ilkelere bağlı kalınarak genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmesinin sağlanması olarak ele alınmıştır. Özel gereksinimi olan bireylerin ilgi alanlarının, yeterliliklerinin ve becerilerinin kapsamında özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılması gerekmektedir.

Türk eğitim sisteminde özel eğitim ile ilgili genel ilkeler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Söz konusu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) ise bu ilkeler aşağıdaki şekilde yer almaktadır;

“MADDE 5 – (1) Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilere;

a) Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,

b) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,

c) Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,

ç) Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,

d) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,

e) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,

f) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,

g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,

ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması, esastır.”

Yukarıda belirtilen 573 Sayılı KHK ve ÖEHY’ de (2018) belirtildiği gibi özel eğitimin temel amaçlarının başında öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik açıdan geliştirilmeleri gelmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda da özel eğitim uygulamalarının akademik başarıyı yükselttiği (Töret vd 2015), psikolojik yapıyı

geliştirdiği ve sosyal gelişimi desteklediği belirtilmektedir (Önalın Akfırat 2004; İlhan 2008).

2.1.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler

Birleşmiş Milletler Sakat Hakları Bildirgesi'nde yer alan “Bireysel ya da sosyal hayatında kendi başına yapılabilecek işlerde herhangi bir eksiklik sebebi ile yapamayan kişiler” ifadesi özel gereksinimi olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Öztürk 2011). Bunun yanında özel eğitime muhtaç bireylerin hukuki statüleri de bulunmaktadır. Hukuki statüleri bakımından ele alınacak olursa özel gereksinimli bireyler Özel Eğitim Kanunu'nda duygu, beden, ruh, zihin, sosyal ve sağlık yönleri ile bu durumlardaki olağandışı farklılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş aralığında olan çocuklar, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK 1997)' de ise çeşitli nedenlerle sahip olduğu bireysel özellikleri ve eğitim alma hususundaki yeterlilikleri bakımından kendi yaşlılarından beklenen seviyeden farklı olduğu görülen bireyler “özel gereksinimli çocuk” olarak tanımlanmaktadır. Özel Eğitim Yönetmeliği' nde (2018) ise özel eğitime ihtiyacı olan bireyler herhangi bir nedenle, bireysel özellikleri ile eğitim gereksinimleri bakımından yaşlılarından beklenen düzeyden farklılık gösteren birey” olarak ifade edilmektedir.

2.1.2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Çeşitli düzeylerde zihinsel eksikliği olan bireylerin “zihinsel yetersiz” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Öztürk 2011). Toplumda en sık rastlanan yetersizliği olan bireylerin başında zihinsel yetersizliği olan bireyler yer almaktadır (Budak vd 2012). Literatürde yer alan çalışmalarda da zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum içinde en yaygın görülen gruplar arasında yer aldıkları belirtilmektedir (Rivera vd 2006; Downs vd 2017). Ruhsal bozuklukların tanısal ve istatistiksel el kitabında (DSM-V 2015) zihinsel yetersizlik tanısı alabilmek için; zihinsel aktivitelerde zorluk çekme, uyum sağlamada zorluk gösterme ve bu sorunların gelişim dönemlerinde gözlenmesi kriterlerinin karşılanması gerekmektedir. DSM-5 e (2015) göre zihinsel yetersizlik hafif, orta, ciddi ve ağır olmak üzere dört grupta ele alınmıştır. Zeka testleri sonucunda alınan puan 50 ile 70 arasında ise hafif, 35-49

arasında ise orta, 20-34 arasında ise ciddi ve 20 nin altında ise ağır düzey zihinsel yetersizlik olarak değerlendirilmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde zihinsel gelişimde gecikmenin olduğu, içinde bulunduğu sosyal çevre ile uyumsuzluk yaşadığı, yeterli olgunluğa sahip olmayan tepkiler sergilediği, bazı psikolojik bozukluk ve dil gelişim sorunlarının görüldüğü belirtilmektedir (Hulbert Williams ve Hastings 2008; Eripek, 2009). Ayrıca zihinsel yetersizliği olan bireylerin bulundukları çevreyle uyum sağlamada birçok güçlük yaşadığı bilinmektedir. Bu durumun esas nedeninin zihinsel yetersizliği olan bireylerin hem zihinsel hem de fiziksel olarak toplumun beklentilerini karşılayabilecek performansa sahip olmamalarının olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple zihinsel yetersizliği olan bireylerin duygusal, zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan gelişmelerin ve temel hareket becerilerinin kazandırılması için çeşitli eğitsel faaliyetlere katılmalarının gerektiği bilinmektedir (İlhan ve Esentürk 2014). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik özel eğitim uygulamaları da zihinsel açıdan yetersiz olan bireylerin karşılaştıkları söz konusu sorunlara paralel olarak ortaya çıkmıştır.

Dünya genelinde zihinsel yetersizliği olan bireyler için sistemli eğitim çalışmalarının 1700'lerin sonlarında başladığı ve farklı aşamalardan geçip içinde bulunduğumuz döneme kadar geldiği görülmektedir. 1950'lerde İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan normalleştirme kavramıyla zihin yetersizliği olan bireylerin toplumla bütünleşmesi hususunda tartışılmaya başlandığı belirtilmektedir (Eripek 2012). 20. yüzyılın başlarından beri özel eğitim uygulamaları yaklaşımlarında önemli değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. Bunların başında ise ayrıştırılmış eğitim ortamlarının yerine beraber eğitim anlayışının yaygınlaşıp pek çok ülkede benimsendiği belirtilmektedir (Sucuoğlu 2006).

2.1.2.2. Görme Yetersizliği Olan Bireyler

Gözün retinasında başlayan görme, optik sinirler ile beyindeki görme merkezine iletilmektedir. Aktarılan bilgilerin beyin tarafından yorumlanmasının sonrasında görsel imge normal duruma dönüşmektedir. Gözün işlevlerindeki bu yapıda oluşan bozulmalar farklı oranlarda görme bozukluklarına yol açmaktadır (Gürsel 2010;

Köylü vd 2016). Bunun yanında doğumdan sonra yaşanan travmaların da görme bozukluklarına neden olan unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir (Yıldırım ve Akay, 2012).

Yasal olarak incelendiğinde uygulanabilecek her türlü düzeltme ve müdahaleye karşı görme netliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olan bireyin görme yetersizliği olduğu belirtilmektedir. Yasal tanımda belirtilen görme keskinliği kavramının gözün belirli bir mesafeden görme ve ayırt edebilme becerisini ifade ettiği bilinmektedir. Burada ifade edilen 20/200 oranı normal bir bireyin 200 feet uzaklıktan gördüğünü görme yetersizliği olan bireyin 200 feet uzaklıktan göremediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla yasal olarak görme engeli olan bireylerin çok az bir bölümü görme becerisinden tümüyle yoksun sayılmaktadır (Özgür 2008).

Görme yetersizliği olan bireylerin sahip oldukları yetersizlikleri sebebiyle Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki birçok ihtiyacını gidermesinde zorluklar yaşadığı görülmektedir. Dolayısıyla görme yetersizliği olan bireyler, fiziksel gereksinimlerinin ve güvenlik ihtiyaçlarının bir kısmını kendi başına karşılamada sorun yaşamaktadır. Bu durumun da görme yetersizliği olan bireylerin toplum içerisinde diğer insanlar gibi rahat hareket etmelerine engel olduğu belirtilmektedir (Bilgin ve Gökler 2022). Ayrıca görme yetersizliği olan bireylerin birçok gereksinimini karşılayamamasının yaşam kalitesini de düşürdüğü görülmektedir (Güler 2005). Görme yetersizliği olan bireyler yaşadıkları bölgelerdeki kentsel tasarımın kendilerine uygun olmaması durumunda da birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Literatürde yer alan çalışmalarda da kentsel tasarım kaynaklı sorunların görme yetersizliği olan bireylerin yaşamını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Arslan vd 2014; Özteke Kozan vd 2018). Yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir başka faktör ise; gözleri sık sık ovalama, gözlerde kaşınma, sulanma, çapaklanma, ışıktan rahatsızlık duyma, renkleri ayırt edememe, konsantrasyon problemleri yaşama, nesnelerin farkına varamayıp çarpma gibi davranışsal problemler olarak belirtilmektedir (Gürsel 2010).

2.1.3. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

Tek ya da her iki kulağında da kısmen veya tam işitme kaybı olan bireyler ile işitme cihazı kullanan bireyler “işitme yetersizliği olan bireyler” olarak nitelendirilmektedir (Öztürk 2011). 2018 yılında Türkiye’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmet Yönetmeliği’nde işitme yetersizliği olan birey “İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak belirtilmektedir. İşitme yetersizliği olan bireylerin sahip oldukları işitme kaybının her zaman doğuştan olmadığı bilinmektedir. Yaşlanmaya bağlı gelişen bazı işlevsel değişikliklerin de işitme kaybına sebep olduğu belirtilmektedir (Gordon Salant 2005; Glyde vd 2011; Glyde vd 2012). Yaşadığımız dönemde Amerika Birleşik Devletleri’nde 70 yaş ve üzeri bireylerin yaklaşık üçte ikisinde işitme kaybının olduğu düşünülmektedir (Lin vd 2011). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (2023) Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısının 2.511.950 olduğu ve bunların 179.867’sini yani %7,97’ sini işitme yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu belirtilmektedir.

Normal gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığı zaman işitme yetersizliği olan bireylerin sosyal yaşamda birçok sorunla karşılaştıkları bilinmektedir. Bu hususta işitme yetersizliği olan bireylerin sıkça işitme cihazı kullandığı görülmektedir. Yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçları dikkate alınıp teknolojinin gelişimine katkı sağladığı, farklı türlerde işitme cihaz ve aletlerinin geliştirilip hizmete sunulduğu belirtilmektedir. İşitme cihazlarının bireyin günlük hayat, akademik alan, motor gelişim ve sosyal alandaki bazı sorunların giderilip söz konusu sorunların ortadan kaldırılmasında önemli bir rolünün olduğu görülmektedir (Bayrakdar ve Çuhadar 2015).

2.1.4. Bedensel Engelliler

Bedensel engellilik “Sinir sisteminde görülen bozulmalar, genetik problemler, hastalıklar ve kazalar nedeniyle kas, iskelet ve eklem sistemlerinin fonksiyonlarını yerine getirememesi” durumu olarak açıklanmaktadır (Özgür 2008). Bedensel engellerin doğum öncesinde oluşabilmesinin yanında doğum esnasında yaşanan travmalar ya da doğum sonrası faktörlere bağlı olarak da oluşabildiği belirtilmektedir

(Cumurcu vd 2012). Literatürde yer alan çalışmalarda bedensel engelli bireylerin nüfus içerisinde en fazla karşılaşılan dezavantajlı gruplar arasında olduğunu göstermektedir (Bilsin ve Başbakkal 2014).

Bedensel engeli bulunan bireylerin engel düzeyine göre toplumda bazı problemler yaşadığı görülmektedir. Bu sebeple bedensel engelli bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesi, gündelik yaşam aktivitelerine katılımın artması ve sosyalleşme seviyelerinin geliştirilmesi için engel düzeylerine uygun programlara katılmalarının oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Kılıç 2015). Bunun yanında bedensel engelli çocuğa sahip ailelerin de ciddi psikolojik sorunlar yaşadıkları, bu nedenle sosyal destek almaları gerektiği belirtilmektedir (Uğuz vd 2004).

2.1.5. Diğer Öğrenciler

Özel eğitime muhtaç bireyler arasında yer alan diğer öğrenciler ise yaygın gelişim bozukluğuna sahip olan çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadır. APA (American Psychiatric Association, 2000) yaygın gelişimsel bozuklukları (YGB), DSM-5' de nörogelişimsel bozukluklar olarak revize etmiştir. Nörogelişimsel bozukluklar; entelektüel gelişimsel bozukluk, iletişim bozukluğu, otizm açılımı kapsamında bozukluk, dikkat eksikliği (aşırı hareketlilik) bozukluğu, özgül öğrenme bozukluğu, istençdışı hareket(tik) bozuklukları ve diğer nörogelişimsel bozukluklar olarak kategorize edilmiştir (APA 2013).

Nörogelişimsel bozukluklar; çeşitli nedenlerle beyin gelişiminde görülen nörolojik ve psikiyatrik semptomların eşlik ettiği aksaklıkların genel adı olarak ifade edilmektedir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) özellikle çocukluk döneminde en fazla görülen nörogelişimsel bozukluklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Thapar vd. 2017). DEHB' de genel olarak dikkati sürdürmede güçlük çekme, dinleyemiyor gibi görünme, sorumluluklarını tanımlayamama, düzen konusunda sıkıntı yaşama, zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınma, unutkanlık, sabit duramama, aşırı konuşma, başkalarının konuşmasını bekleyememe gibi belirtiler gözlenmektedir (APA 2013).

Otizm spektrum bozukluğunda ise iletişim ve etkileşimde yetersizlik, duygusal karşılıklı eksikliği, ilişki kurma, sürdürme ve anlamada yetersizlikler, basmakalıp davranışlar sergileme, sıradanlık, değişmeyen ilgi alanları dibi belirtiler DSM-5 tanı kriterlerinde yer almaktadır. Geçmişte otizmin yetersiz ve niteliksiz anne-çocuk iletişiminden kaynaklandığının düşünüldüğü, ancak ilerleyen dönemde bu faktörlerin otizmle herhangi bir ilgisinin olmadığı görülmektedir. Özellikle de 1980'lerden bu yana otizmin genetik, nörobiyolojik ve organik bir problem olduğu belirtilmeye başladığı bilinmektedir (Diken 2010). 2020 yılına ait araştırma verileri incelendiğinde OSB görülme sıklığı 54 kişide 1 kişi olduğu önceki yıllara göre atığının, erkeklerde kadınlara oranla 4-5 kat daha fazla görüldüğü görülmektedir (Centers for Disease Control and Prevention 2020).

Yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyen DEHB VE OSB tanısı almış çocukların dil, iletişim, sosyal becerilerinin geliştirilmesi, olumlu davranışların desteklenmesi günümüzde bilinen tek tedavi olan eğitime düşmektedir. Bahsi geçen eğitim ise bu çocukların eğitim alabileceği uygun eğitim ortamlarında sağlanabilmektedir (MEB 2021).

Özel eğitim ihtiyaç duyan bireylere yönelik BM. Engelli hakları sözleşmesi, T.C. Anayasası gibi ulusal ve uluslararası pek çok yasal prosedür mevcuttur. Hazırlanan mevzuat düzenlemeleri bu prosedürlere uygun olarak hazırlanmaktadır. Bu bireylere yönelik yasal haklar arasında; yetersizlik durumuna göre ve yaşa göre değişebilmekle birlikte erken çocukluk dönemi eğitim hizmeti, evde eğitim hizmeti, hastane bünyesinde faaliyet gösteren sınıflarda eğitim hizmeti, halk eğitim merkezlerince uygulanan eğitim hizmeti bulunmaktadır (MEB 2021).

2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları

Eğitim sisteminde önemli bir husus olan kaynaştırma yoluyla eğitim özel gereksinimi olan bireylerin özel eğitime ihtiyaç duymayan akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almasıyla gerçekleştirilen bir eğitim olduğu bilinmektedir (Güven ve Çevik 2011). Böylelikle özel eğitim gereksinimi olan bireylerin de özel eğitim gereksinimi olmayan bireyler gibi en az kısıtlamayla eğitim almaları sağlanmaktadır. Bu durumun eğitim politikalarında olduğu gibi güncel uygulamalarda da kabul gören

“kaynaştırma yoluyla eğitim” ile mümkün olabildiği belirtilmektedir (Çankaya ve Korkmaz 2012, MEB 2021). Bu sebeple uygun olanakların sağlanması ile özel gereksinimi olan bireylerin normal sınıf ortamına uygun bir şekilde yerleştirilmesi sayesinde onların gereksinimleri de kolaylıkla giderilebildiği görülmektedir (Vural ve Yıkmış 2008). Bu süreç içerisinde kaynaştırma eğitiminde öğretim ortamının özel gereksinimi olan kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin engel özelliklerine göre tasarlandığı belirtilmektedir (Görmez 2016).

Özel eğitim etkinliklerinde yetersizliği olan bireyler için kaynaştırma yoluyla eğitimin tercih edilmesine ortam hazırlayan bazı faktörlerin olduğu bilinmektedir. Genel anlamda kaynaştırma yoluyla eğitimin tercih edilmesinde esas sebepler aşağıda sıralanmaktadır;

- *“Özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim sergileyen akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmelerinin sosyal bakımdan gelişimlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Benzer olarak özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin de kaynaştırma eğitimiyle yükseldiği görülmektedir.*
- *Kaynaştırma eğitiminin kabul edilmesinin diğer bir sebebinin genel eğitim sınıflarına dâhil olan özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin daha hızlı gelişim göstermeleridir. Ayrıca genel eğitim sınıflarındaki yarışmacı havanın özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenme hızlarını olumlu şekilde etkilemektedir.*
- *Yalnızca özel gereksinimi olan öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin olmadığı, aynı zamanda normal gelişim sergileyen akranları için de faydalı olduğu bilinmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile normal gelişim sergileyen öğrencilerin bireysel farklılıklarını benimsediği, farklılıklara yönelik saygı duyma yetilerinin geliştiği, farklı özelliklerdeki akranlarıyla arkadaş olma ve onları anlama davranışı gibi yetileri kazandıkları belirtilmektedir.*

- *Genel eğitim sistemlerinde kaynaştırma eğitimlerinin kabul görmesine katkısı olan diğer bir faktörün de özel gereksinimi olan çocuklara sahip ebeveynler olduğu görülmektedir. Aileler özel gereksinimi olan çocuklarının diğer akranları veya kardeşleriyle aynı sınıflarda eğitim görmelerini istedikleri bilinmektedir. Böylelikle hem çocuklarının hem de kendilerinin toplumdan daha az soyutlandığını düşündükleri belirtilmektedir (Özgür 2011).”*

Kaynaştırma yoluyla eğitime yönelme nedenleri oldukça çeşitli olduğu gibi, kaynaştırma yoluyla eğitimin son yüzyıl içinde yapılan girişimler ile şekillendiği de görülmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim faaliyetlerinin ilk olarak 1970’lerde ABD’de çıkarılan kaynaştırma yasasıyla ortaya çıktığı, sonrasında da diğer ülkelerde başladığı bilinmektedir. Söz konusu yasa ile yetersizliği olan bireylerin herhangi bir yetersizliği bulunmayan akranlarıyla birlikte eğitim almasının gerektiği vurgulanmaktadır. Temel amacının herhangi bir yetersizlik sebebiyle özel gereksinimli olan bireylerin genel eğitim okullarında yaşlılarıyla birlikte eğitim görmelerinin gerçekleştiği kaynaştırma uygulaması, pek çok ülkede tartışmalı olduğu görülmektedir. Yasalar ise yapılan çalışmaların verileri, anne-baba gruplarının baskıları gibi nedenler ile giderek daha çok uygulanmaya başladığı belirtilmektedir (Sucuoğlu 2004). Ayrıca kaynaştırma yoluyla eğitimin fırsat eşitliği kapsamında ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde yetersizliği olan bireylerin eğitim hayatında yetersizliği bulunmayan bireylerle aynı haklara sahip olmaları ve yetersizliği bulunmayan bireylerle aynı eğitim ortamını paylaşmalarını gerektiğini belirtmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitimin son dönemlerde giderek yaygınlaştığı ve özellikle de ilköğretim okullarında arttığı görülmektedir (Türk 2011).

Kaynaştırma yoluyla eğitim okul öncesi eğitim kademesinden itibaren uygulanan bir eğitim modelidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2018) ikinci bölüm 11. Maddesi b bendinde bu durum “36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir.” şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Yönetmeliği'ne göre, “Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde gerçekleştirilen Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından düzenlenmiş olan rapora göre okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirmelerinin uygun bulunan 36-68 aylık çocukların sınıf mevcudunun 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Yalnız talep edilmesi ve okulun imkânlarının yeterli olması durumunda sınıf mevcudu artırılabilir (MEB 2019).

2.2.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin İlkeleri

Başarılı bir kaynaştırma yoluyla eğitim için uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı ilkelerin olduğu belirtilmektedir. Söz konusu ilkelerin başında kaynaştırma yoluyla eğitime uygun öğretimsel uygulamaların yapılması yer almaktadır. Bu hususta en büyük görev kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında görev alan öğretmenlere düşmektedir. Böylelikle kaynaştırma yolula eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin öğretimsel uygulamalar hususunda bilgili olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretim programını iyi şekilde uygulaması ile birlikte öğrencilere uyarlanan programlardan etkili bir şekilde faydalanmaları hususunda gereken önlemleri alması gerekmektedir (Vural ve Yıkmış 2008). Bununla birlikte eğitim sisteminde kaynaştırma yoluyla eğitimin birçok ilkeye göre yürütüldüğü belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kaynaştırma yoluyla eğitimin temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- *“Kaynaştırma eğitimi özel ve genel eğitimden ayrılmakta ve özel gereksinimi olan kişilerin akranları ile beraber aynı kurumda eğitim görme hakkı bulunmaktadır. Eğitimin esas amacı öğrenciyi toplum ile bütünleştirmektir.*
- *Hizmetlerin uygulanmasında yetersizliklerin değil, ihtiyaçların dikkate alınması ile planlamalar yapılmakta ve bireysel farklılıklar kaynaştırma eğitimi esnasında dikkate alınmaktadır.*
- *Karar verme süreci okul, aile ve tanılama sürecinin dikkate alınmasıyla gerçekleştirilmektedir. Erken yaşlarda kaynaştırma eğitime başlanması esas kabul edilmektedir.*

- *Duyulardan (örnek olarak görme yetisi az olan birine Braille alfabesinin öğretilmesinin yerine görme duyusunun geliştirilmesi gibi ya da konuşma yetersizliği olan kişilere işaret dilinin öğretilmesi yerine konuşma becerilerinin geliştirilmesi) faydalanılması esas kabul edilmektedir.*
- *Kaynaştırma eğitiminin uygulanması sürecinde uygulayıcıların gönüllü olmasının gereken sabır, sevgi ve gayreti göstermesi gerekmektedir (MEB 2010).*
- *Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta kabul görmeleri gerekmektedir. Bu hususta sınıf öğretmenin zihin yetersizliği bulunan kişinin kendini iyi hissetmesinin ve sınıfın parçası olması için gereken önlemlerin alınması gerekmektedir. Uygun özellikte olmayan kaynaştırma ortamında zihin yetersizliği olan kişilerin beklenen yararı sağlayamadığı belirtilmektedir (Sucuoğlu 2009).”*

ÖEHY’ nin 23 maddesine göre kaynaştırma yoluyla eğitim hizmetleri sunulurken; kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin okulun belirlenen eğitim programını takip etmesi, bu program esas alınarak BEP hazırlanması, öğrencilere akranları gibi mezuniyet belgesi düzenlenmesi, tam zamanlı kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilere uygun ortam düzenlemeleri yapılması, destek eğitim odası açılması, bu öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak her şubede en fazla iki kişi olacak şekilde sınıflara eşit olarak dağıtılması gerekmektedir. Ayrıca ÖEHY’ nin 23. madde d bendinde “Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan özel eğitim okullarında sınıf mevcutları 5’i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14; diğer kademelerde 15 öğrenci olacak şekilde oluşturulur.” ibaresi yer almaktadır (MEB 2018).

2.2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Hukuki Dayanakları

Modern eğitimde yaygın olarak kabul gören düşünce, bu öğrencilerin kaynaştırma programları ile normal öğrencilerle bir arada eğitim alması gerektiği düşünülmektedir. Temel insan hakları bakımında da ele alındığında, toplumdaki farklı özellikte olan bireylerin varlığı ve ortak paylaşımına dikkat edildiğinde gerekenin bu olduğu görülmektedir. Anayasa’da net olarak yer alan “Kimse eğitim-öğretim hakkından mahrum bırakılamaz.” hükmünü içeren 42. madde ve “Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği” ilkesinin kaynaştırma yoluyla eğitimin özünü oluşturduğu bilinmektedir (Demir ve Açar 2010). Anayasa’nın 42. maddesine ek olarak, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde “Herkesin eğitim görme hakkı vardır.” ifadesi bulunmaktadır. Hem İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi hem de Anayasa dikkate alındığında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin de eğitim hakkının olduğu ve söz konusu öğrencilerin özel eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerle aynı eğitim fırsatlarından faydalanması gerektiği görülmektedir. Bu sebeple kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının yapılmasının önemli olduğu dikkat çekmektedir (Bayar vd 2015).

Türkiye’de 5378 sayılı Engelliler ve bazı KHK’larda değişiklik yapılması hakkında Kanun’un “Eğitim ve Öğretim” başlığı altındaki 15. maddesinde; “Hiçbir gerekçe ile engellilerin eğitimi engellenemez. Engelli çocuklara, yetişkin ve gençlere öze halleri ve farklılıkları dikkate alıp bütünleştirilmiş olan ortamlarda ve engelli olmayanlar ile eşit eğitim imkânı sağlanmaktadır.” ifadesi yer almaktadır. Bu hükmün yerine getirilmesinde her kademe ve türde görev ve sorumluluk sahibi olanların görevlerini yerine getirmesinde hiçbir tereddüdün oluşmayacağı şekilde hareket etmelerinin gerekli olduğu belirtilmektedir (MEB 2010).

2.2.3. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Türleri

Özel eğitim gereksinimi; temelde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte eğitim almasının sağlanmasıdır (Akman vd 2018). Bu eğitim sürecinde farklı kaynaştırma yoluyla eğitim modelleri kullanılmaktadır. Bu modeller Yazıcıoğlu (2018) tarafından tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olarak ifade

edilmektedir. Söz konusu kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genellikle tam zamanlı olabilmekle birlikte yarı zamanlı da olabilmektedir. Yarı zamanlı gerçekleştirilen uygulamalar, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin yalnızca bazı derslerde akranlarıyla aynı sınıfta veya sınıf dışında birlikte etkinlikler yapması olarak belirtilmektedir. Hem tam zamanlı hem de yarı zamanlı gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimlerinin planlanmasında bireyin özel gereksinimleri ve eğitim performanslarının dikkate alınması gerekmektedir (Engin vd 2014).

2.2.3.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma; yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte günün tamamında destek eğitim hizmetleri, özel materyaller sağlanarak eğitim gördüğü kaynaştırma modelidir (Sart vd 2004; Demirezen ve Akhan 2016; Şahbaz 2023). Türkiye’deki ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında tam zamanlı bir şekilde kaynaştırmanın uygulandığı görülmektedir (Sart vd 2004). Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 örgün eğitim istatistik verilerine göre okul öncesi eğitime 8.182 kaynaştırma öğrencisi devam ederken, ilkokula 173.488, ortaokula 192.952 ve ortaöğretime 98.064 kaynaştırma öğrencisi devam etmektedir. Bu verilere göre ülkemizde örgün eğitime devam eden kaynaştırma öğrenci sayısı toplam 472.646’dır.

Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimin gerçekleştirilmesindeki usul ve esaslar aşağıda belirtilmektedir;

- *“Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin tam zamanlı bir şekilde okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında akranları ile bütünleşmesi adına destek hizmetlerine ve özel araç-gereçlerin olması gerekmektedir. Eğitim programının bireyselleştirilmesinin ve bunun sağlanmasının gerçekleşmesi için fiziksel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.*
- *Kaynaştırma eğitiminin gerçekleştiği okullarda her sınıftaki özel eğitim gereksinimli öğrenci sayısı en fazla 2 olabilmektedir. Bu okullardaki sınıf kontenjanların ise okul öncesinde 14, ilkokul ve ortaokullarda 30 öğrenciden fazla olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir.*

- *Bazı öğrencilerin özel durumları sebebiyle ayrı sınıflarda eğitim alması gerekebilmektedir. Bu öğrencilerin özel eğitim sınıflarının özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında açabildiği belirtilmektedir. Bu sınıflarda ise kontenjanın okul öncesinde 6, ilkokul ve ortaokulda 12, lisede 20, yaygın eğitimde 10 öğrenci olabilmektedir.*
- *Yatılılık imkânları olan özel eğitim okullarında kalan özel eğitim gereksinimli öğrencilerden kaynaştırma eğitimi almasının uygun görüldüğü belirtilenlerin yatılı kaldıkları eğitim kurumunun yakınında bulunan eğitim kurumlarından eğitim aldıkları belirtilmektedir.*
- *Özel eğitim gereksinimi olan fakat engelli olmayan öğrencilerin talep etmeleri halinde yakın çevrelerde bulunan kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alabildikleri görülmektedir. Söz konusu okullardaki kontenjanların ise okul öncesinde 14, ilkokul, ortaokul veya lise sınıflarında 20 ve yaygın eğitim sınıflarında 10 öğrencinin bulunması halinde bunlardan en çok 5 tanesinin özel eğitim gereksinimli bireylerden oluşabileceği belirtilmektedir” (Özgür 2011).*

2.2.3.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma; kaydı genel eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında bulunan öğrencilerin başarı gösterdiği dersler ve etkinliklerde normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim almasıdır (Demirezen ve Akhan 2016; Şahbaz 2023). Kaynaştırma yoluyla eğitimin bu şekilde uygulanmasının çok yaygın olmadığı görülmeye karşın, uygulandığı zaman öğrenci bakımından faydalarının çok olduğu bilinen bir uygulama şekli olduğu belirtilmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasında olan özel gereksinimli bir öğrencinin akademik faydalarının yanında sosyal faydalar sağlamanın da hedeflendiği görülmektedir. Söz konusu uygulamanın en fazla faydasının sosyal becerilerin gelişip yenilerinin kazandırılması olduğu belirtilmektedir (Özgür 2011).

Yarı zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitiminin gerçekleştirilmesindeki usul ve esaslar aşağıda sıralanmaktadır;

- “Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarla eş zamanlı bir şekilde gerçekleştirilen özel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin hem özel eğitim hem de kaynaştırma eğitimi gerçekleştirilen sınıflarda etkinliklere katılması için kaynak oda, özel eğitim kurumu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nden eğitim alması adına gereken düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.
- Özel eğitim kurumunda kayıtlı olan öğrencinin kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirildiği etkinliklere katılmasının sağlanması adına gereken önlemlerin alınması gerekmektedir.
- Fiziksel koşullar ve personel açısından uygun olan özel eğitim kurumlarında çevredeki öğrencilerin hazırlanan programlar sayesinde tüm eğitim ortamından yararlanabildiği belirtilmektedir.
- Birden fazla yetersizliği olduğu bilinen öğrencilerin özel eğitim okullarında gündüzlü şekilde eğitim veren özel eğitim sınıflarında, özel araç-gereç, eğitim materyali kullanıp gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilmesiyle uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması adına gereken önlemler alınmaktadır. Söz konusu sınıfların mevcudunun en çok 6 kişi olduğu ve iki öğretmenin görevlendirildiği belirtilmektedir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ise bireyselleştirilmiş eğitim programları kapsamında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi gerekmektedir” (Özgür 2011).

Yarı zamanlı olarak gerçekleştirilen kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrencilerin eğitimin gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim almasında gereken kaynak oda ve rehberlik hizmetinin sağlanması, araştırma merkeziyle özel eğitim kurumundan eğitim desteğini alması için gereken düzenlemelerin güvence altına alındığı görülmektedir (Sart vd 2004). Özel eğitim gereksinimi olup zorunlu eğitim yaşlarında olan bazı öğrencilerin ilköğretim programına devam edemeyecek durumda olabildiği belirtilmektedir. Bu öğrencilerin yetersizliklerine göre yarı kaynaştırma yoluyla eğitimi çerçevesinde bireysel hazırlanan özel eğitim programlarını takip ettikleri görülmektedir. Söz konusu öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanmasında takip edilecek özel eğitim programının dikkate alınması gerekmektedir.

2.2.3.3. Tersine Kaynaştırma

Yetersizliği olmayan öğrencilerin talep etmeleri durumunda çevrelerinde bulunan kaynaştırma yoluyla eğitimin gerçekleştirildiği özel eğitim okullarında eğitim alabildikleri görülmektedir. Hardin' e (2002) göre tersine kaynaştırma sosyal etkileşim kurmak amacıyla normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilerle birlikte eğitim gördüğü bir kaynaştırma modelidir. Başka bir tanıma göre tersine kaynaştırma modeli; çoğunlukla erken çocukluk dönemi özel eğitim personelleri tarafından uygulanmakla birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimlerine özel eğitim sınıflarında devam etmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Guralnick 2001). Bir özel eğitim öğretmeni tarafından geliştirilen tersine kaynaştırma modelinde amaç öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılarken akran etkileşimi fırsatını da sağlayabilmektir. Tersine kaynaştırma modelinin başarısı ve tekrarlanabilirliğinin sağlanabilmesi için uygun öğrencilerin seçilmesi, etkili etkileşim planının yapılması, uygun aktivitelerin planlanması, hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir (Schoger 2006). Literatür incelendiğinde tersine kaynaştırma modelinin ilk kez Weinstein (1968) tarafından New York' ta işitme yetersizliği olan öğrenciler için uygulandığı ve programa dahil edilen yetersizliği olan öğrencilerin özyeterliklerinde, anlama ve anlatma yeteneklerinde gelişme olduğu belirtilmektedir. Bir başka tersine kaynaştırma modeli ise OSB bozukluğu olan ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Wooten ve Mesibov (1988) tarafından Kuzey Carolina' da uygulanmıştır. Program sonucunda iletişim ve sosyal becerilerinde gelişme olduğu gözlenmiştir (Akt. Yazıcıoğlu 2018). Tersine kaynaştırma modelinin uygulandığı bir çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu bilişsel ve sosyal beceriler geliştirdikleri gözlenmiştir (Odom 2000). Türkiye' de ise tersine kaynaştırma modeli ilk olarak 1990 yılında MEB ve Anadolu Üniversitesi iş birliğiyle işitme yetersizliği olan öğrenciler için Ankara' da uygulanmıştır. 2006 yılında MEB ve Serebral Palsili Çocuklar Derneği (SERÇEV) iş birliği ile Serebral Palsili öğrenciler için tersine kaynaştırma modeli uygulanmıştır. Yine SERÇEV katkılarıyla 2017 yılında Serebral Palsili öğrenciler için Ankara' da "Engelsiz Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi" eğitim öğretime başlamıştır (Yazıcıoğlu 2018; MEB 2023).

2.2.4. Kaynaştırma Yoluyla Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma yoluyla eğitiminin temelinde özel eğitim gereksinimi olan oğrencilerin özel eğitim gereksinimi olmayan akranları ile en az kısıtlanacak şekilde eğitim alması ve bylelikle sosyal yetilerinin ve toplum içerisindeki kabullenilmelerinin sağlanması olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma yoluyla eğitime dâhil olan oğrencilerin sınıflarında etkin bir rol üstlenmelerinin de kaynaştırma yoluyla eğitimin önemli bir amacı olduğu bilinmektedir (Batu ve Kırcaali İftar 2005; Eren 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaynaştırma yoluyla eğitimin özel gereksinimi olan oğrencilere sağladığı yararlar şu şekilde ele alınabilir;

BEP ile oğrenci, performansına ve kapasitesine uygun eğitimi alabilmekte toplumda yer edinebilmek için gerekli cesaret ve güven duygularını kazanabilmekte ve işe yaradığını hissetmektedir (MEB 2013). Bu oğrencilerin uyum davranışlarında artışa bağlı olarak başarılarında artış görülmekte oğrenciler olumlu davranış ve tutum örüntüleri geliştirirken olumsuz davranış örüntülerinin gelişmesi engellenmektedir bununla birlikte normal gelişim gösteren akranlarından çeşitli davranışları model olarak öğrenebilmektedirler (Ceylan ve Aral 2005; Yazıcıoğlu 2018).

Kaynaştırma yoluyla eğitim özel gereksinimli oğrencilerin yanında normal gelişim gösteren çocuklar açısından da yararlıdır. Literatürde yer alan çalışmalarda da kaynaştırma yoluyla eğitimin normal gelişim gösteren çocuklara da fayda sağladığı belirtilmektedir (Batu vd 2004). Normal gelişim gösteren bu oğrencilerin özel eğitime gereksinimi olan akranlarına karşı kabul, hoşgörü, yardımlaşma, demokrasi ve ahlak anlayışları gelişmekte bireysel farklılıklara karşı saygı gösterilmesi gerektiğini öğrenmekte bireysel yetersizliklere karşı farkındalık geliştirmektedirler. Özel gereksinimi olan bu bireylerle birlikte yaşama becerileri, sorumluluk alma ve liderlik duyguları gelişmektedir (MEB 2013).

Kaynaştırma yoluyla eğitim aileler açısından da yararlı bir eğitim modeli olarak değerlendirilmekte olup, bu faydalar ise;

Çocuğun kapasitesinin farkında olarak beklentiye girmelerini sağlamakta ebeveynlerin okula olan bakış açılarını değiştirmekte aile içi çatışmaları azaltmakta aile içi sağlık seviyelerini yükseltmekte ebeveynlerin çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yeni bilgiler öğrenebilmelerini sağlamaktadır (MEB 2013; Yazıcıoğlu 2018) şeklinde açıklanabilmektedir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim normal gelişim gösteren öğrenci sınıflarında bulunan öğretmenler açısından da birçok faydası bulunmaktadır. Öğretmenlerin koşulsuz kabul, saygı, hoşgörü, sabır ve bireysel özelliklerine ilişkin saygı davranışları gelişmekte, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hem hazırlama hem de uygulama süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencisiyle gerçekleştirilen eğitim faaliyetleriyle öğretmenlerin hem öğretim yetileri gelişmekte hem de deneyimleri artmaktadır. Eğitim ortamında fırsat eşitliği ve ekonomiklik sağlanmaktadır (Zigmond vd 2009; MEB 2013).

2.2.5. Fen Eğitimi ve Kaynaştırma

Fen bilimleri alanının tanımı altında biyoloji, kimya ve fizik biçiminde sınıflara ayırmak olanaklı olsa da bilim ve teknoloji evreninde meydana gelen hızlı gelişmeler bilginin giderek artmasına imkân sağlayan ve fen bilimlerinin daha kendine özgü alanları olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan fen bilimlerinde meydana gelen hızlı bilgi artışı ile söz konusu bilgilerin yeni nesillere anlamlı şekilde aktarımı durumu ortaya çıkarmakta ve fen bilimlerinin bir çalışma ve araştırma dalı olarak öğretmenlerin karşısına çıktığı görülmektedir (Akgün 2014). Fen eğitim ve öğretiminin gayesi, gündelik hayatta karşı karşıya kalınan sorunları bilimsel tekniklerle bütünleşmiş olan, problem çözme becerilerine sahip, bilgiye ulaşabilen, teknolojiden faydalanan, bilime ilişkin olumlu bir yaklaşım geliştirmiş, yaşamını sürdürdüğü çevrede yorumlayabilen fen okur-yazarı bireyler yetiştirebilmektir (Balbağ vd 2016).

Geçmişten bugüne kadar geçen süre diliminde insanlık, yaşamını daha güvenli ve refah hale getirmek adına tabiatı keşfetme, olaylar ve varlıklar arasında bağlantıların gizemini meydana getirdiği, olayları denetimine alabilme ve doğadan yararlanabilme

abası içinde olmuş ve bu uğraş sonucunda bugünün teknolojileri gelişmiştir. Böylelikle fen bilimleri ülkelerin gelişmişlik seviyesi ve kalkınması hususunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Bilim ve teknoloji alanlarından geri kalmak istenmeyen ülkeler fen bilimleri eğitimine ayrıca önem vermektedir. Taşar ve Karaçam 2008; Dindar ve Taneri 2011). Batı toplumları (Avrupa, Kuzey Amerika) biçiminde nitelendirilen, teknolojik ve bilimsel gelişme bakımından ilk sıralarda olan ülkelerde fen bilimleri eğitimi orta çağın ardından süreç içinde her dönemde önemini arz etmektedir (Demirci Güler 2017). Bugün de bilim okur-yazarı olarak yetişen bireylerin, rutin yaşamda yaşadıkları sorunların çözümlenmesinde elde ettikleri bilgilerden yararlanmak daha gözle görülür ve akılcı çözümler sunulmaktadır. Bu nedenle fen bilimlerinin öğrencilere etkin ve verimli biçimde öğretilmesi oldukça önemli kabul edilmektedir (Kırpık ve Engin 2009).

Fen bilimlerini öğrenen öğrenciler aynı zamanda bilimsel düşünme evresini de öğrenmektedir. Böylelikle onların yaşamları süresince ihtiyaç duyacakları bilgi edinme yöntemlerini keşfetme, bakış açılarını analiz etme ve arama becerilerini geliştirme gibi deneyimler öğrenme süreci çerçevesinde aşılanmaktadır (Demirbaş ve Yağbasan 2006). Öğrenciler adına önemli bir ders olan fen eğitimi genel anlamda; Sorgulayıcı Fen, Fiziksel Fen, Yaşam Döngüsü, “Dünya ve Uzay Bilimi”, Fen ve Teknoloji ve “Kişisel ve Sosyal Bakış Açısıyla Fen” konu başlıklarından meydana geldiği görülmektedir (National Research Council [NRC] 2012).

Sorgulayıcı Fen: Çocukların araştırma, sorgulama, inceleme, öngörme, tahmin yürütme, gruplandırma ve kıyaslama becerileri için sık sık şans verilmektedir. Modeller, “merak ediyorum”, “bunu nasıl bulabilirim” gibi sorular ile araştırmacı fen eğitiminin temel becerilerini geliştirmektedir (Akpulluu 2011).

Fiziksel Fen: Uygun ekipmanlardan yararlanarak elle gerçekleştirilen keşifler çocukları, nesnelerin özelliklerini araştırmaya yönlendirmektedir. Örneğin, yapı inşa köşesi araç-gereçleri rampalar, tekerlekler, tüneller ve toplar çocukların nesnelerin yer ve durumları ile alakalı bilgisini geliştirmektedir. ller, tüpler, kutular, su vb. materyaller ise hacim, g, yerçekimi, ağırlık hususundaki bilgilere girişi oluşturulmaktadır (NRC 2012).

Yaşam Döngüsü: Gözlem süresince çocuklar canlıların nitelikleriyle ilgili soruları formüle eder ve gözlemleri boyunca ölçer, tartışır, kaydeder ve düşünmektedirler. Tohum ekmek ve süre içerisinde yaşanan değişikliği izlemek çocuklar için oldukça anlamlı faaliyetlerdir (NRC 2012).

Dünya ve Uzay Bilimi: Küçük çocuklar yağmurlu ve güneşli günleri kaydedebilirler, oyun alanlarındaki yağmuru ölçerek, yağışı kaydedebilir, bir hortum meydana geldiğinde rüzgârın yönünün etkilerini görebilmektedirler. Bir aile gezisinden sonra sınıfa getirilen taşlar, araştırmak, incelemek, sınıflandırmak için kullanılmaktadırlar (NRC 2012).

Fen ve Teknoloji: Tabii ve insanlar tarafından yapılan nesneleri karşılaştırmak, çocukların fen ve teknoloji ve özellikle gündelik hayattaki teknik araçlar aracılığı ile ilişkili algı geliştirmelerini sağlanmaktadır (NRC 2012).

Kişisel ve Sosyal Bakış Açısıyla Fen: Muhafaza edilmesi gereken kaynaklar ve geri dönüşüme ilişkin konuşmak, faaliyet gerçekleştirmek, bilime sosyal ve bireysel bir yaklaşım getirmektedir. Beyin fırtınası metodu, üst düzey düşünme yetileri ve problem çözme yetilerini geliştirmektedir (NRC 2012).

Fen eğitiminde soyut kavramlar fazla olduğu için birçok konu ve ünitenin geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilere aktarılması mümkün değildir. Bu nedenle son yıllarda fen öğretiminde geleneksel yaklaşımların yanında bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Söz konusu yöntemlerin öğrenci gelişimini daha fazla desteklediği belirtilmektedir. Örneğin Ceylan (2018) tarafından yürütülen araştırmada liselerde 11'inci sınıf kimya dersinde 5E öğrenme modeli esas alınarak yürütülen animasyon ve eğitsel oyun temelli öğretim yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 99 öğrenci araştırmaya katılmış ve öğrenciler çalışma grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler tepkimelerde hız ve denge ünitesini bilgisayar destekli öğretim yöntemine göre işlerken, kontrol grubunda bulunan öğrenciler aynı üniteyi geleneksel öğretim yöntemlerinden yararlanarak işlendiği, çalışmanın sonunda geleneksel yaklaşıma göre ders işleyen öğrenciler ile karşılaştırıldığında çalışma grubunda yer alan

öğrencilerin tepkimelerde hız ve denge ünitesine ait başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Gökçe ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerine fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarından yararlanılmasının mantıksal düşünme, akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 35 öğrenci katılmış ve öğrenciler çalışma grubu ile kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler asitler ve bazlar ünitesini geleneksel öğretim yöntemlerine göre işlerken, çalışma grubunda yer alan öğrenciler aynı üniteyi bilgisayar destekli öğretim uygulamaları ile işlemiştir. Araştırmanın sonunda kontrol ve çalışma grubunun mantıksal düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna karşılık derse yönelik tutum ve akademik başarı düzeyinde çalışma grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek (2017) tarafından yapılan araştırmada fen bilimleri dersinin işlenişinde simülasyon ve animasyon tekniklerinden yararlanılmasının öğrencilerde akademik başarı düzeyi ve bilgi kalıcılığına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya 22 çalışma ve 20 kontrol olmak üzere toplam 42 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışma kapsamında kontrol grubunda bulunan öğrenciler geleneksel yöntemle ders işlerken, çalışma grubunda yer alan öğrenciler EBA uygulamasında yer alan animasyon ve simülasyonlardan yararlanarak dersleri tamamlamıştır. Araştırmanın sonunda akademik başarı ve bilgi kalıcılık düzeyinin çalışma grubunu oluşturan öğrenciler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda yer alan bilgiler değerlendirildiğinde fen bilimlerinin birçok dala ayrıldığı, fen öğretimi ile bilim okur-yazarlık düzeyi yüksek nesiller yetiştirilmesi amaçlandığı, bunun yanında geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla fen öğretiminde teknolojik ders materyallerinde yararlanılmasının öğrenci gelişimini daha fazla artırdığı görülmektedir (Derviş 2009; Gömleksiz ve Fidan 2013). Ancak öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu göz önüne alındığında derslerde öğretmenlerin bu

farklılıkları dikkate almaları önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sınıflarda kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenci olması durumunda öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim yöntemlerini de kullanmaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmenlerin hem kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik tutumları olumlu olmalı hem de fen öğretimine yönelik özyeterlik düzeyleri gelişmiş olmalıdır. Bu durum son yıllarda fen öğretiminde öğretmen özyeterliği ile kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik tutum üzerine yapılan araştırmaların artmasına zemin hazırlamıştır (Hamurcu 2006; Berkant ve Ekici 2007; Kaya ve Böyük 2011; Küçük vd 2013; Köse 2017; Uzoğlu ve Denizli 2017; Mertoğlu vd 2020).

Kaynaştırma yoluyla eğitimde başarı elde edilmesinin altında yatan pek çok faktör olmasının yanı sıra söz konusu unsurların başında eğitiminin her kademesinde öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin pozitif tutumlara sahip olmaları geldiği söylenmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitimde okul yönetimi, aile ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde olmaları eğitimin başarısını doğrudan etkilediği gibi bu süreçte öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişki pozitif tutumlara sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir (Kahyan vd 2012). Metin ve Altunay (2020)' a göre, etkili kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi adına öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencileri benimseyen olumlu davranışlarına sahip olmaları ve bunlara ek olarak öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencileri için etkili bir öğretim teknikleri ile sosyal ve akademik becerileri kazandırmaları gerektirmektedir. Bilhassa okuma-yazma, fen bilimleri ve matematik gibi akademik derslerde müfredatta planlanan gayelere öğrencilere kazandırabilmek adına öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir.

Fen eğitiminde öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki deneyimlerinin de artması kaynaştırmaya yönelik tutum ve yeterliliği etkilemekte olup, bu durum öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimin daha başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri ile branş

öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmış olup, araştırma kapsamında yaş değişkenlerine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin yaşları yükseldikçe kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Gökdere (2012) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan benzer bir araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş olup, öğretmenlerin meslek yaşamları süresince kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin pozitif tutumlara sahip olmaları adına meslek yaşamlarına ilk yıllarından itibaren bilgi seviyelerinin geliştirmelerine ilişkin uygulamalara önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Fen öğretiminde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı olması için öğretmen tutum ve özyeterlik düzeyinin yanında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerinin de yüksek olması gerekmektedir. Fen eğitiminde öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olmasında hem hizmet içi eğitimlerin hem de meslek yaşamı öncesinde alınmış eğitimin büyük önemi bulunmakta olup, yapılan araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir (Orel vd 2004; Kayılı vd 2010; Sadioğlu vd 2013; Bayar ve Üstün 2017).

Bek vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitim alma durumu değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi hedeflenmiş, araştırmaya 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 140 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda hem kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğretmen adaylarının hem de kaynaştırmaya ilişkin bilimsel bir aktiviteye dâhil olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının bu hususta herhangi bir eğitim görmemiş öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Mertoğlu ve Macaroğlu Akgül (2021) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma yoluyla eğitimin başarılı olması adına önemli unsur öğretmenlerin bu konudaki eğitimleri olmaktadır. Diğer bir söylemle öğretmen adaylarının alacakları kaynaştırma yoluyla eğitimin kaynaştırmanın başarı ile uygulanması adına en önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin fen öğretiminde kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olması kaynaştırma yoluyla eğitimi olumlu yönde etkileyen bir unsur olsa da yapılan bazı çalışmalarda fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu göze çarpmaktadır. Bu konuda yapılan bir çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi ve görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kendini yeterli hissettiği, yetersiz hissedenlerin büyük çoğunluğunun rehber öğretmenden yardım istedikleri, öğrenciyle birebir ilgilendikleri, destek özel eğitim hizmetlerini kullanmadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca birçok öğretmenin konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, alanların çoğunluğunun ise yalnızca lisans eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili ders aldıkları, çok az öğretmenin BEP hakkında bilgi sahibi olduğu söylenmektedir (Özbuğutu ve Elmacı 2022).

Öğretmen özelliklerinin yanında kullanılan ders materyalleri de fen öğretiminde kaynaştırma başarısını etkilemektedir. Fen Bilimleri konusundaki kaynak kitaplar irdelendiğinde özel eğitim gereksinimli olan öğrencilerin yaşadıkları Güneş, Ay ve Dünya, Canlılar Dünyası, Sürtünme, Kuvvetin Ölçülmesi, Işığın Yayılması, Madde ve Değişim, İnsan ve Çevre ve Elektrik Devre Elemanları konularındaki güçlüklerin giderilmesine yönelik etkinliklerin kısıtlı olduğu bilinmektedir. Bu alanda meydana gelen eksikliklerin giderilmesi sağlayacak yeni bir kaynak kitap geliştirme gereksinimi duyulmuştur. Bu gereksinim karşısında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin fen bilimleri dersi müfredatında olan kazanımlara ilişkin özel hazırlanmış etkinlikleri kapsayan toplam üç kitaptan meydana gelen “Fen Bilimleri Alanı Uyarlanmış Etkinler Seti” hazırlandığı görülmektedir. MEB tarafınca hazırlanan set ile öğrencilerin öğrenme ve gelişim düzeylerine uygun şekilde dil ve iletişim, öz bakım ve günlük yaşam alanlarında, bilişsel, bedensel, sosyal ve duygusal alanlarda sağlıklı biçimde gelişmelerine destek olmayı amaçlanmıştır (MEB 2020).

2.3. Özyeterlik Kavramı

Özyeterlik kavramının belli bir durumda bireyin sergilemesi gerekli olan performans düzeyi ile ilgili geleceğe yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlik algısının bireyin belirli sonuçlar üretebilmesine ilişkin olarak bireysel yeterliliğine ilişkin yargıdır (Ekinci 2015). Başka bir tanımda ise özyeterlik, bir bireyin bireysel anlamda bir işi gerçekleştirebilme düzeyine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Kurbanoğlu 2004). Mulholland ve Wallace (2001) ise özyeterlik kavramını; “Kişinin düzenlemesi veya yürütmesi gerekli olan görevlerde kendi kapasitesine olan inancı” olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin sahip oldukları özyeterlik algılarının sıkça beceri veya özgüvenle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bireylerin yeteneklerine göre bir işi başarıp başaramayacaklarını düşündükleri bilinmektedir. Ancak bu kavramların birbirinden ayrıldığı bazı özellikleri bulunmaktadır. İnsanların yetenek algıları veya özgüvenlerinin sahip oldukları potansiyelin farkında olmaları ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Özyeterlik algısının ise bireyin sahip olduğu potansiyelinin davranış veya performansa dönüştürüp dönüştüremeyeceğine dair bir kavram olduğu görülmektedir (İpek ve Bayraktar 2009).

Özyeterlik kavramının bazı niteliklerinin olmasının yanında bazı temel özellikleri vardır. Özyeterlik inancı, bireyin belli bir performansı sergileyebileceğine yönelik kendine duyduğu inanç olarak tanımlanmakta bireyin kendi yetenek algısı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bandura 1993). Özyeterlik inancının bireysel seviyede gelişen bir tutum olduğu bireyin belirli bir görevi gerçekleştirebileceğine dair inancı olarak bilinmektedir. Özyeterlik inancının temelinde bireyin bireysel algılarının olduğu belirtilmektedir (Kurt 2012).

2.3.1. Özyeterlik Süreçleri

Bandura (1994)’ ya göre özyeterlik algılarının oluşmasında katkısı olan süreçlerin, seçim, duyuşsal, motivasyonel ve bilişsel süreçler olduğu belirtilmektedir. Bandura (1994) özyeterlik kavramına ilişkin bahsi geçen süreçleri genel özellikleriyle şu şekilde açıklamaktadır;

Bilişsel süreçler: Bireylerin özyeterlik algılarının üzerinde bilişsel süreçlerin farklı şekillerde bulunduğu belirtilmektedir. Bireylerin hedef davranışları başta olmak üzere sergiledikleri pek çok davranışın beklentilerinden etkilendikleri görülmektedir. Özyeterlik inancının güçlü olmasının bireyin zorlu hedeflerin peşinde olmasına katkı sağladığı ve bireyin hedeflerine ulaşmaları için sorumluluk duygusunu taşımasında katkısı olduğu belirtilmektedir. Bireylerin eylemleri çoğunlukla zihinde oluşmaktadır. Bireyin sahip olduğu özyeterlik algısının yaşamında birçok senaryonun oluşmasını sağlamaktadır. Özyeterlik ihtiyacının güçlü olması bireyin zihnindeki başarı senaryolarını artırmakta, düşük özyeterlik algısının olması halinde ise bireyin algısında olumsuz düşüncelerin olduğu görülmektedir. Özyeterlik inancı düşük olan bireyin herhangi bir hususta ne kadar çaba gösterirse göstereceği başarılı olamayacağını düşündükleri ve eyleme geçmeden önce yenilgiyi kabul ettikleri belirtilmektedir.

Duyuşsal süreçler: İnsanların karşılaştıkları sorunlar ile baş etme inançlarının, güdülenme, stres ve kaygı seviyelerinin bunları nasıl algıladıkları ve nasıl bir yol izledikleri ile alakalı olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda bireylerin gerçekleştirecekleri eylemlerde oluşacak stres ve kaygı düzeylerinin onların özyeterlik algıları ile paralel bir şekilde değiştiği görülmektedir. Özyeterlik inancı yüksek bireylerin karşılaştıkları sorunlar veya yaptıkları eylemler karşısında düşük kaygı ve stres seviyesine sahip olmalarına karşın özyeterlik inancı düşük olan bireylerin bu durumda kaygı ve stres yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca özyeterlik inancı düşük olan bireylerin eylemler veya olaylar karşısında yaşamakta oldukları kaygı ve stresin sorunlara çözüm bulma konusundaki bakış açılarını daralttığı görülmektedir.

Motivasyonel süreçler: Bireylerin sahip olduğu öz-yeterlik inançlarının güdülenme seviyesinde önemli belirleyici olduğu belirtilmektedir. Güdülenmenin de öz-yeterlik inancı gibi bilişsel bir süreç olduğu bilinmektedir. Özyeterlik inancının bireylerin hedeflerinin düzeylerini, amaçlarına ulaşma da başarılı veya başarısız olmalarını etkilediği görülmektedir. Özyeterlik inançlarının bireylerin deneyimlerine göre sorunlarla nasıl baş edebileceklerini belirlediği belirtilmektedir. Bununla birlikte öz-yeterlik inancının yüksek olduğu bilinen bireyler ile devamlı olarak geleceğe ilişkin yeni hedefler belirleyebildikleri görülmektedir.

Seçim süreçleri: Bireylerin zyeterlik inançlarının olay veya eylemler karşısında gerçekleştirdikleri seçim süreçlerini etkilediği belirtilmektedir. Bireylerin sahip oldukları becerilerin üzerinde bir işle karşılaşmaları durumunda başaramama hissine kapıldıkları ve kaygı seviyelerini arttıracakđ beklenmektedir. Aynı zamanda bireyin eylemden kaçmasına da sebep olabildiği belirtilmektedir. Özyeterlik inancı güçlü olan bireyin ise çabalama ve başarılı olma hususunda istekli olmasına katkısının olduğu görülmektedir. Özyeterlik düzeyi düşük olan bireylerin başarısızlık yaşaması durumunda becerilerinin ulaşmak istedikleri amaç için yetersiz olduğunu düşündükleri belirtilmektedir. Söz konusu algıların ve nedensel yüklemelerin zyeterlik aracılığıyla bireyin performansını, güdülenme seviyesini ve sergileyecekđ duygusal tepkilerini etkilediği görülmektedir (Akt. ubuku ve Girmen 2007).

2.3.2. Özyeterlik Kaynakları

İnsanların zyeterlik düzeylerini belirleyen dört temel kaynak bulunmaktadır. Söz konusu kaynaklar; yaşantı, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur.

Yaşantı: İnsanların direkt olarak yaptıkları, bazen başarılı bazen başarısız oldukları faaliyetler sonucunda elde ettikleri bilgilerin zyeterlik algısını etkilediği belirtilmektedir.

Dolaylı yaşantılar: Bireylerin etrafındaki insanların gerçekleştirdikleri işlerde başarılı veya başarısız olmalarını gözlemledikleri belirtilmektedir. Zamanla kendisi de bahsi geçen işleri yapıp yapamayacağını düşünmektedir. Böylelikle başarılı veya başarısız olma hususundaki yargıları güçlenmektedir.

Sözel ikna: Bireylerin bařaracakđ veya bařaramayacakđ durumlara yönelik öğüt, teşvik ve nasihatlerin çeşitli seviyelerde zyeterlik algısını etkilediği bilinmektedir.

Psikolojik durum: Bireyin belirli bir sorumluluğu başarılı bir biçimde gerçekleştirme olasılığı veya başarısız olma beklentisi zyeterlik algısında etkili olmaktadır (Senemoğlu 2009; Akt. Acuner 2012).

2.3.3. Özyeterlik Düzeyini Etkileyen Unsurlar

Özyeterlik düzeyini etkileyen unsurların başında çocukluk yaşantıları gelmektedir (Bandura 1994). Günlük yaşamda çocukların var olan fiziksel potansiyellerini, dil becerilerini, bilişsel becerilerini ve sosyal niteliklerini devamlı olarak test etme eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Bu sebeple özyeterlik gelişiminin büyük bir oranda çocukların çevrelerini keşfetmesi ve istediği şekilde davranmalarıyla şekillendiği görülmektedir. Çocukların bebeklik döneminde oyunlardan edindikleri başarılı deneyimleriyle bireysel kontrol becerilerinin gelişiminde katkısının olduğu belirtilmektedir. Söz konusu tecrübelerin ilerleyen süreçlerde bilişsel ve sosyal yeterliğin merkezini oluşturduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bebeklerin ilk keşiflerinin rahat, bağımsız bir ortamda gerçekleştirilmesinde katkısı olan ailelerin bebeklerin sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklediği belirtilmektedir (Çubukçu ve Girmen 2007).

Yetişkinlik yıllarında ise özyeterlik düzeyini etkileyen unsurların başında demografik faktörlerin geldiği görülmektedir. Aslan (2018)' ın çalışmasında ortaokul ve liselerde görevli olan öğretmenlerin mesleki özyeterliklerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda 93 ortaokul ve 163 lise olmak üzere 256 öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, ayrıca mesleki kıdem düzeyi ve mezun olunan okul değişkenlerine göre özyeterlik düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir.

2.3.4. Özyeterlik Düzeyinin Gelişimi

Bebeklik dönemlerinden itibaren oluşan özyeterlik inancının gelişiminde özellikle ailenin bebek davranışlarına yönelik verdiği tepkinin önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir (Bandura 1994). Söz gelimi, bebek elindeki çingırak veya oyuncak sallayarak veya etrafındaki nesnelere vurarak ebeveynlerinin yanına gelmesini istedikleri bilinmektedir. Yaptığı eylemle ebeveynlerinin yanına geldiğini gören bebeklerin bu eylemin ebeveynlerinin davranışlarında etkisi olduğunu görmektedir. Bebeklerin bu şekildeki davranışlarını arttırıp çevresindekileri daha çok kontrol altına aldıkları ve insanların davranışlarını şekillendirmeye başladıkları

belirlenmektedir. Sonraki dönemlerde bebeklerin aileleriyle geçirdikleri deneyimler ve neyi yapıp neyi yapmamaları gerektiği hususunda ebeveynlerinin verdikleri telkinler sayesinde bebeklerin kapasitelerine ilişkin algı gelişimlerinin şekillendiği görülmektedir (Çubukçu ve Girmen 2007).

İlerleyen yaşlarda özyeterlik gelişimini etkileyen unsurların başında sosyal çevre ve eğitim faktörü gelmektedir. Örneğin; öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olmasının meslek hayatlarına başlamadan önce almış oldukları eğitimle doğru orantılı olduğu belirtilmektedir (Hoy ve Spero 2005).

2.3.5. Mesleki Özyeterlik Kavramı

Özyeterlik inancının meslek hayatında bireylerin kariyerinde etkisi olan önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Belgi 2016). Örneğin; meslek hayatından önce öğretmen adaylarının eğitim yaşamları süresince mesleki özyeterlik algılarının gelişimi, gelecekteki mesleki kalitelerinin artması, buna bağlı olarak da eğitimin niteliği açısından gelişmesinde zemin oluşturduğu belirtilmektedir. Mesleki özyeterlik seviyesinin yüksek olması mesleğinden memnun olmasına, azimli ve hevesli çalışmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım 2011).

Mesleki özyeterlik düzeyinin yüksek olması çalışan performansını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle mesleki özyeterlik kavramı örgütsel davranış literatüründe üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer almaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda iş performansını doğrudan etkileyen bir unsur olan mesleki özyeterlik düzeyinin eğitim ile geliştirilebileceğini belirtilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da eğitim düzeyinin mesleki özyeterlik gelişimine katkı sağladığına vurgu yapılmaktadır (Kemer 2021).

2.3.6. Öğretmen Özyeterliği

Öğretmenlik mesleği tanımı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde belirtilmektedir. Söz konusu maddedeki tanımda öğretmenlik “genel kültür, eğitim, özel alan ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği” olarak ifade edilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlerin sahip

olduğu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin temel ilke ve amaçlarına göre gerçekleştirme yükümlülüğünün olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede öğretmenlik mesleği, üniversite diplomasının olmasına karşın herhangi bir yerde iş bulma olanağı olmayan herkesin yapabileceği bir meslek dalı olmadığı belirtilmektedir (Özyurt 2000; Özkan ve Arslantaş 2013).

Modern toplumda yaşamın içinde öğretmenlik mesleğinin özel ihtisas, yetenek ve bilgi gerektiren meslek dalı olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlık seviyesinin ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Şişman 2002). Eğitimin verimliliğinde etkisi olan faktörlerden birinin de öğretmenlerin sahip olduğu nitelikleridir. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretme becerisi, alan bilgisi, bilimsel ve çağdaş düşünce yapısı ile bazı bireysel özelliklerinin öğrencilerin gelişimini etkilediği belirtilmektedir. Bilimsel araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerde olması gereken niteliklerin, özel alan yeterlikleri, mesleki yeterlikler, genel kültür bilgi ve becerileri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Tan vd 2005).

Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiğinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki niteliklerin başında özyeterliğin geldiği görülmektedir. Kavramsal olarak öğretmen öz-yeterliği, öğrencilerin performans ve başarı düzeylerini etkileme becerisine inancını ifade etmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Başka bir tanımda ise öğretmen özyeterliği, “eğitim ortamında öğretme hususunda bireysel yeteneklerine ilişkin yargıları” şeklinde ifade edilmektedir. Buradaki yetenek yargısının normal öğrenim gören öğrencilerin sınıflarında olduğu gibi motivasyonu düşük öğrencilerin sınıflarındaki yetenek yargısını da belirttiği görülmektedir (Ekinci, 2015). Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de özyeterlik inancının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu durum ise öğretmenlerin sahip olduğu yetenek ve becerilerinin her türlü ortamda en iyi biçimde kullanabilmeleri ile özyeterlik inancı arasındaki yakın ilişkiden kaynaklandığı belirtilmektedir (Çolak vd 2017).

Öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerinde kendi beceri ve yeteneklerine ilişkin yargılarını değerlendirdikleri ve bunda öz-yeterlik inancının önemli bir yerinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik inancının öğrencilerin güdülenme seviyesini artırdığı, akademik

başarılarını geliştirdiği, sınıf yönetiminde öğretmenlerin sorunlarının çözümünde etkili olduğu, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde etkili olduğu görülmektedir (Özdemir 2008).

2.4. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili olarak Türkiye’ de ve yurtdışında yapılan araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.4.1. Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Aküzüm ve Akbulut (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarıyla kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 26 resmi ilkokulda görevli olan 415 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel özyeterlik ve alt boyutlarındaki yeterliklerinin “çok üst düzeyde” olduğu belirtilmektedir. Ayrıca elde edilen bulgulardaki anlamlı düzeydeki farklılıklara bakıldığında ailesinde yetersiz birey olmayan öğretmenlerin öğrencilerin güdülenmesi, öğretim stratejilerinin uygulanması ve sınıf yönetimi hususundaki özyeterliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumlarının ise “orta düzeyde” olduğu belirtilmektedir. Ayrıca kaynaştırma veya özel eğitime ilişkin eğitim/kurs alan öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu, ailesinde yetersiz birey olan öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimde anlamlı yordayıcı olduğu belirtilmektedir.

Öztürk (2021) tarafından yapılan çalışmada Fen Bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre destek eğitim odasındaki fen öğretimine ilişkin yeterlik inanç düzeylerinin incelendiği görülmektedir. 287 fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ve özel eğitim dersi alanların fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, değerlendirme alt

boyutunda fen bilimleri öğretmenlerinin iş yükü ve fen öğretimi yeterlik inanç düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Sonuç beklentisi alt boyutunda ise mesleki deneyimle özel eğitim öğrencilerine fen bilimlerini öğretme sorumluluğu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni, okul yönetimi ve aile ile iş birliğinin fen bilimleri öğretmenlerinin yeterlik inanç düzeyini arttırdığı belirtilmektedir. Bununla birlikte özgüven, cinsiyet, duyuşsal eğilimler ve anahtar kavramlardan bütünleştirme/kaynaştırma ve değerlendirme beceri/bilgisinin fen öğretimi özyeterlik inancının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Salah (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimdeki yeterlikleriyle kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelendiği görülmektedir. 490 öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarındaki yeterlikleri ile kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Kaynaştırma ile ilgili eğitim alan ve kaynaştırma ile ilgili herhangi bir yayın okuyan öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim özyeterliklerinin kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan ve herhangi bir yayın okumayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının orta düzeyde olduğu rapor edilmektedir.

Evyapan (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri ve BEP hakkındaki görüşlerinin incelendiği görülmektedir. 335 okul öncesi öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda, erkek öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterlik algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerinden ölçme değerlendirmede öz-yeterliklerinin ön lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrencisi olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının kaynaştırma yoluyla eğitimin sürdüren öğrencisi olmayan

öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin BEP' in gerekli ve faydalı olduğunu düşündükleri, içeriği hakkında bilgi sahibi oldukları, BEP uygulanmasında yaşanan zorlukların nedeninin altyapı yetersizliklerinden kaynaklandığı rapor edilmektedir.

Akıncı, Sazak ve Alpagut (2019) tarafından yapılan çalışmada müzik öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrenciler ile müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya katılan 227 müzik öğretmeninden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin konuya yönelik özyeterlik algıları ele alındığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının güzel sanatlar fakültesi mezunu öğretmenlerden; konservatuar mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının ise güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi veren öğretmenlerin özyeterlik algılarının özel gereksinimi olan öğrencinin evinde müzik eğitimi vermeyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik seminer, sertifika, kurs, proje vb. katılan öğretmenlerin özyeterlik algılarının katılmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin kendisine ait müzik dersliği olması değişkenine göre ise kendi dersliği olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve çalıştığı okulda rehber öğretmeni olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının da olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu rapor edilmektedir.

Şahan (2019) tarafından yapılan çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin özyeterlik algıları ile kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Sakarya'da görevli olan 173 rehber öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmanın sonucunda, erkek öğretmenlerin özel eğitim özyeterlik puanlarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin özel eğitim özyeterlik puanlarının almayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte rehber öğretmenlerin

özel eğitim özyeterlik puanlarının artması ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının arttığı rapor edilmektedir.

Taş (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim gerektiren çocukların eğitimiyle ilgili yeterliklerinin incelendiği görülmektedir. 324 öğretmen adayının katıldığı çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının konuyla ilgili kaygılarının olduğu, bunun için özel eğitim ders saatinin artırılmasının gerektiği, kaynaştırma, özel eğitim ve BEP ile ilgili bilgi edinmeye gereksinimlerinin olduğunu belirttikleri rapor edilmektedir.

Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimde özyeterlik algılarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının incelendiği görülmektedir. 475 öğretmenin katıldığı çalışmanın nicel boyutunda öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimde kendilerini yeterli buldukları ancak nitel boyutunda kaynaştırma yoluyla eğitimde yetersiz olduklarını ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri rapor edilmektedir.

Yavuz (2018) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin, özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Edirne Merkez ilçesinde görevli olan 148 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda kadın öğretmenlerin özyeterlik inançlarının erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, ancak kıdem yılı, yaş, yöneticiden destek alma ve aldığı ücretten memnun olup olmama değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı görülmektedir.

Toy ve Duru (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen özyeterlikleri ile kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik yeterlik inançlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. 340 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel özyeterlik inançlarının “oldukça yeterli düzeyde” olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının ele alınan değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik özyeterlik inançlarının “yapabilirim” düzeyinde olduğu, kadın öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim özyeterliklerinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan

öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim özyeterliklerinin 11-15 yıl kıdemi olan ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdem olan öğretmenlerin de 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre özyeterlik algılarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlikleri ve alt boyutlarıyla kaynaştırma yoluyla eğitime dair yeterlik inançlarının pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu rapor edilmektedir.

Üzümcü (2016) tarafından yapılan çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik yeterlikleri, beklentileri ve sorunlarının incelendiği görülmektedir. Rize il merkezinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda görevli olan 26 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenin katılımıyla çalışmanın gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında öğretmenlerin olumsuz görüşlerinin olduğu, yeterli eğitim almadıkları, desteğe gereksinimlerinin olduğu ve kendilerinin donanımlı olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerin aileleri ile verimli bir iletişim kuramadıkları rapor edilmektedir.

Camadan (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya ilişkin özyeterliklerinin incelendiği görülmektedir. Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenci olan 107 öğretmen adayı ve Rize ili Çayeli ilçesinde görevli olan 131 sınıf öğretmenin çalışmaya katıldığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliklerinin öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, öğretmen adayları ile öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitim özyeterliklerinin kadın öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin de kaynaştırma yoluyla eğitim ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu rapor edilmektedir.

Seçer (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin bireyler arası özyeterlik inançlarıyla kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği görülmektedir. 204 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak özyeterlik inançlarının olumlu olduğu, sınıf yönetimi açısından özyeterlik inançlarının olumlu olduğu, idareden ve meslektaşlarından aldıkları desteğin olumlu olduğunu düşündükleri belirtilmektedir. Bununla birlikte aylık gelirinden memnun olan öğretmenlerin idarecilerden destek sağlama özyeterliliğinin memnun olmayanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin özyeterlik algısının desteklendiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetiminde özyeterlik inançlarının olumlu olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okulunda rehber öğretmenin olmasının kaynaştırma yoluyla eğitime karşı olma ve sınıf kontrolüne ilişkin tutumlarının farklılaştığı, kaynaştırma yararlarına ilişkin tutumlarında farklılık oluşturduğu rapor edilmektedir.

Avcılar (2010) tarafından yapılan çalışmada fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarındaki özyeterliklerine ilişkin görüşlerinin ele alındığı görülmektedir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ il Merkezi'ndeki 10 resmî ilköğretim okulunda görevli olan ve sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrencisi olan 12 Fen ve Teknoloji öğretmenin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında okullarındaki rehber öğretmenden yardım aldıkları, özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaç ve işlev düzeylerini belirlemeye yönelik yeterli çalışmalar yaptıkları belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin uygun teknikler kullandığı, ancak kullanılacak yöntem ve tekniklere ilişkin planlama yapmadıkları, öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci sınıfta olmadığına diğer öğrencileri bilgilendirdikleri rapor edilmektedir. Değerlendirme sürecinde ise öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin de diğer öğrenciler ile aynı soruları sorduğu, sözlü değerlendirme, derecelendirme ölçeği ve gözlem formlarını kullandıkları belirtilmektedir. Çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bazı uyarlamalarının da sınırlı kaldığı rapor edilmektedir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Sharma vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerde kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterlik düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya 121 kadın ve 73 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün özel eğitim ile kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman erkek öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin özyeterlik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu, bunun yanında kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin olumlu tutum düzeyinin de erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Urton vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutum ve özyeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya 48 ilkokul öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini etkileyen unsurların başında öğrenciler ile sosyal etkileşime girme düzeyinin geldiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerde kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik tutum ile özyeterlik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Loreman vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya 380 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterlik düzeylerini etkileyen unsurların başında kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin kanun ve politikaları bilme düzeyi, geçmiş dönemde kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci ile çalışma durumu ve özel gereksinimli öğrencilere güvenin geldiği tespit edilmiştir.

Emam ve Mohamed (2011) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik tutum ve özyeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 71 öğretmen ile ilkokullarda görev yapan 95

öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin daha önce kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci ile çalışmış olmalarının kaynaştırmaya ilişkin tutum ve özyeterlik düzeyini arttırdığı rapor edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik özyeterlik düzeyinin ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleminin nasıl seçildiği açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış, verilerin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma fen bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeylerinin ve özyeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılmış nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu üzerinde çalışma yapılan gruplara müdahale edilmeden var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki değişimin derecesini ya da düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırma şeklidir (Karasar 2005).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir bir çalışma grubu olması açısından Ağrı ili Doğubayazıt ve Diyadin ilçelerindeki okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 161 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Bu ilçelerde görev yapmakta olan tüm fen bilimleri öğretmenlerine ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin bazı bireysel özelliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla Meral ve Bilgiç (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” (KÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanım izni Ek 1’de yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda fen bilimleri öğretmenlerinin; cinsiyeti, mesleki kıdemi, üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu, dersine girdiği sınıflarda kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim/kurs alma durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek 2’de yer almaktadır.

3.3.2. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ)

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ) Hollender’ in (2011), kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında öğretmen yeterliğinin belirlenmesi amacı ile geliştirilmiş ve Bilgiç ve Meral (2012) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutlu ve 24 maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler yeterlik inançlarını ölçmeye dayalı olup olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi olup “Hiç Yapamam-1”, “Yapamam-2”, “Kısmen Yapabilirim-3”, “Yapabilirim-4” ve “Yüksek Olasılıkla Yapabilirim-5” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 ve en düşük puan 24’tür. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğretmen yeterlik inancında artış olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .945 olarak hesaplanmış geçerlik ve güvenirlik değeri yüksek bulunmuştur. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ) Ek 3’ de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 22.02.2023 tarihli ve 29 sayılı etik izni, E-78971437-20-73824795 sayılı MEB uygulama izni, ölçek sahibinden de ölçek kullanım izni alınmıştır. Araştırmada Ağrı ili Doğubayazıt ve Diyadin ilçelerindeki okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan yaklaşık 161 fen bilimleri öğretmenleri ile çalışılmıştır. Çalışmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğretmenlerin bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, meslek yılı, hizmet içi eğitim ve kurs alma durumu gibi soruları içeren Kişisel Bilgi Formu ve kaynaştırma yoluyla eğitimlerini

sürdüren öğrencilere yönelik yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) kullanılmıştır. Veriler tek bir araştırmacı tarafından google forms kullanılarak online olarak toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri ölçeklerin çevrimiçi ortamda uygulanması ile toplanmış olup, öncelikle verilerin SPSS 25.0 programına girişi yapılmıştır. Ölçekleri eksiksiz dolduranlar incelendikten ve gerekli işlemler yapıldıktan sonra veriler her değişken için ayrı ayrı uç değer açısından incelenmiştir. Dağılımların normallikleri kontrol edildikten sonra iki grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar için t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA ile veriler analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin analizinde Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Dağılımların normalliği sağlamaması durumunda ise bu istatistiksel tekniklerin nonparametriği ile analizlere devam edilmiştir.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeylerinin ve özyeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?

Tablo 1. KÖYÖ Ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
KÖYÖ Ortalama	161	2	5	3,76	,524	,219	,320

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlikleri madde ortalaması 5 üzerinden 3,76 olarak bulunmuştur. Bu sonuca bakılarak fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin yeterliliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.2. Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Tablo 2. Cinsiyet kategorisi normallik testi sonuçları

Cinsiyet	Std. Sapma	Ort	Basıklık	Çarpıklık	Min.	Max.
Kadın	12,658	89,50	,459	,255	56	120
Erkek	12,423	91,81	,244	,181	64	120
Total	12,585	90,33	,320	,219	56	120

Analizden önce dağılımların normalliği her alt grupta ayrı ayrı incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda cinsiyet kategorisinde çarpıklık ve basıklık katsayıları -

1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilerek t testi analizi yapılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetine göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığı incelenmiş buna ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetine göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığı incelenmiş buna ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet		N	Ort	SS	t	sd	p
Özyeterlik toplam	Kadın	103	89,50	12,66	-1,12	159,00	0,264
	Erkek	58	91,81	12,42			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetine göre özyeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(159)=-1,12$; $p>.05$).

4.3. Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Analizden önce dağılımların normallliği her alt grupta ayrı ayrı incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda eğitim alanlarda çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 0,58 ve 0,14; eğitim almayanlarda -0,10 ve 0,00 olarak elde edilmiştir. Bu değerler -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilerek t testi analizi yapılmıştır. Katılımcıların üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

Üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim aldınız mı?		N	Ort.	SS	t	sd	p
Özyeterlik toplam	Lisansta özel eğitim dersi alan öğretmenler	96	92,69	12,03	2,96	159,00	0,004
	Lisansta özel eğitim dersi almayan öğretmenler	65	86,85	12,66			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre özyeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t(159)=2,96$; $p<.05$).

4.4. Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri mesleki kıdem yılı durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Analizden önce dağılımların normalliği her alt grupta ayrı ayrı incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda çarpıklık ve basıklık verileri -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilerek t testi analizi yapılmıştır.

Kıdemlere göre, özyeterlik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5. Kıdemlere göre, özyeterlik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Mesleki Kıdem	Mean	Basıklık	Çarpıklık	Min.	Max	N
1-5 Yıl	92,14	,321	,228	61	120	80
6-10 Yıl	89,55	,406	,221	56	120	44
11-15 Yıl	85,00	,743	-,871	66	97	13
16-20 Yıl	88,09	,164	,551	64	120	11
21 Yıl ve Üstü	89,08	,093	-,082	70	110	13

Tablo 5 incelendiğinde özyeterlik puan ortalamalarının normal düzeylerde olduğu ve birbirlerinin arasında farklar olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem azaldıkça özyeterlik puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Kıdemlerine göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6’ de gösterilmiştir.

Tablo 6. Kıdemlerine göre, özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin ANOVA sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Özyeterlik toplam	Gruplar arası	616,72	2,00	308,36	1,97	0,143
	Grup içi	24722,83	158,00	156,47		
	Toplam	25339,55	160,00	0,00		

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların kıdemlerine göre özyeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(2, 158)=1,97$; $p>.05$).

4.5. Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmaması durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Analizden önce dağılımların normalliği her alt grupta ayrı ayrı incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olanlarda çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 0,34 ve 0,71; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayanlarda -0,21 ve -0,09 olarak elde edilmiştir. Bu değerler -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilerek t testi analizi yapılmıştır.

Katılımcıların sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunup bulunmaması durumuna göre özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 7' te gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunup bulunmaması durumuna göre özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

Derslerine girdiğiniz sınıflarda kaynaştırma öğrenciniz var mı?		N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Özyeterlik toplam	Özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenler	124	89,41	12,27	-1,70	159,00	0,090
	Özel gereksinimli öğrencisi olmayan öğretmenler	37	93,41	13,29			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunup bulunmaması durumuna göre özyeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(159)=-1,70$; $p>.05$).

4.5. Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alma durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

Tablo 8. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alma kategorisinin normallik testi sonuçları

Kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim veya kurs	Basıklık	Çarpıklık
Hizmet içi eğitim veya kurs alan öğretmenler	,511	,522
Hizmet içi eğitim veya kurs almayan öğretmenler	-,043	-,007
Total	,320	,219

Analizden önce dağılımların normalliği her alt grupta ayrı ayrı incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda hizmet içi eğitim alanlarda çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 0,52 ve 0,51; hizmet içi eğitim almayanlarda -0,00 ve -0,04 olarak elde edilmiştir. Bu değerler -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilerek t testi analizi yapılmıştır.

Katılımcıların kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alma durumuna göre özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim kurs alma durumuna göre özyeterlik ölçeği puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim/kurs aldınız mı?	N	$\bar{x}$	ss	T	sd	p
--	---	-----------	----	---	----	---

Özyeterlik toplam	Evet	55	93,22	13,01	2,12	159,00	0,035
	Hayır	106	88,83	12,15			

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alma durumuna göre özyeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t(159)=2,12$; $p<.05$).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ve öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılmış araştırmada elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin bazı bireysel özelliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla Bilgiç ve Meral (2012) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” (KÖYÖ) kullanılmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir bir çalışma grubu olması açısından Ağrı ili Doğubayazıt ve Diyadin ilçelerindeki okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan yaklaşık 161 fen bilimleri öğretmeninden oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında ilk olarak fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik özyeterlik ortalamaları ortalamanın üstünde bulunmuştur. Araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ve öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinde, katılımcıların cinsiyetine göre öz yeterlik puanlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunup bulunmaması durumuna göre özyeterlik puanlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bununla beraber katılımcıların üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre özyeterlik puanlarında anlamlı fark olduğu görülmekte ve üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alan katılımcıların özyeterlik puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeyleri mesleki kıdem yılı durumuna göre özyeterlik puan ortalamalarının normal düzeylerde olduğu ve birbirlerinin arasında farklar olduğu görülmektedir. Elde edilen

sonuçlarda ayrıca kıdem azaldıkça özyeterlik puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alma durumuna göre, özyeterlik ölçeği puanlarında anlamlı fark olduğu görülmekte ve kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alan katılımcıların özyeterlik puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamındaki öğretmenlerle yapılan araştırmadan elde edilen bulguların literatürle karşılaştırıp tartışarak, değerlendirmesi yapılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik özyeterlik ortalamaları ortalamanın üstünde bulunmuştur. Özsirkıntı (2018)' nın okul öncesi öğretmenlerin özyeterlik algılarına yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenin özyeterlik düzeyleri bu çalışmaya paralel olarak ortalamanın üstünde bulunmuştur. Seçer (2011) Konya İli' ne bağlı merkezdeki resmi okullarda çalışan 204 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere yönelik özyeterlik ortalamalarını orta düzeyde bulmuştur. Dolapçı ve Yıldız Demirtaş (2016) 640 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik özyeterliklerini yine orta düzey olarak bulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakılarak bu durumun gelişen teknolojiyle birlikte öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri ya da bilmedikleri bir konuda bilgiye ulaşmada yaşadıkları kolaylığın özyeterlik inançlarını olumlu olarak etkileyebileceği düşünülmektedir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeylerine cinsiyet rolleri açısından bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamakla birlikte erkeklerin puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarından bir miktar yüksek bulunmuştur. Yavuz (2018) tarafından Edirne Merkez ilçesinde görevli olan 148 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada kadın öğretmenlerin özyeterlik inançlarının erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Evyapan (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterlik algı düzeyleri ve BEP hakkındaki görüşlerinin incelendiği 335 okul öncesi öğretmenin katıldığı bir

çalışmada ise erkek öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterlik algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şahan (2019) tarafından Sakarya’da görevli olan 173 rehber öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmanın sonucunda, erkek öğretmenlerin özel eğitim özyeterlik puanlarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Camadan (2012) tarafından Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenci olan 107 öğretmen adayı ve Rize ili Çayeli ilçesinde görevli olan 131 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitim özyeterliklerinin kadın öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sharma vd. (2014) tarafından 121 kadın ve 73 erkek öğretmen adayı ile yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin özyeterlik düzeylerinin ve kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin olumlu tutum düzeyinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın erkek öğretmenlerin daha fazla kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciyle karşılaşmış olabileceği ya da kadın öğretmenlerin daha duygusal olmasından dolayı süreci daha zor yönetebiliyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kıdem açısından bakıldığında ise özyeterlik puan ortalamalarının normal düzeylerde olduğu ve kıdem azaldıkça özyeterlik puanlarının yükselmekte olduğu gözlenmektedir. Yavuz (2018) tarafından yapılan çalışmada ise kıdem yılının ve özyeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Toy ve Duru (2016) tarafından 340 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmanın sonucu ise bu çalışmayı destekler nitelikte olup kıdem yılı arttıkça özyeterlik algılarının düştüğü bulunmuştur. Kıdem yılının artmasıyla birlikte özyeterlikteki düşmenin nedeninin ilgili öğretmenlerin kaynaştırma çocuklarıyla karşılaşma oranına dair bir genellemeye izin vermemesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre katılımcıların sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci bulunup bulunmaması durumuna göre özyeterlik puanlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Loreman vd. (2013) tarafından 380 gönüllü öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterlik düzeylerini etkileyen unsurların başında kaynaştırma yoluyla eğitime

ilişkin kanun ve politikaları bilme düzeyi, geçmiş dönemde kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumu ve özel gereksinimli öğrencilere güvenin geldiği tespit edilmiştir. Emam ve Mohamed (2011) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 71 öğretmen ile ilkokullarda görev yapan 95 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğretmenlerin daha önce kaynaştırma yoluyla eğitimini sürdüren öğrenci ile çalışmış olmalarının kaynaştırmaya ilişkin tutum ve özyeterlik düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgunun araştırmanın yapıldığı örnekleme kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerle geçmişinin olmamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumuna göre özyeterlik puanlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim alan katılımcıların özyeterlik puanları daha yüksek bulunmuştur. Kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim / kurs alma durumuna göre Özyeterlik puanlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Aküzüm ve Akbulut (2021) tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 26 resmi ilkokulda görevli olan 415 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olup kaynaştırma veya özel eğitime ilişkin eğitim/kurs alan öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Salah (2021) tarafından yapılan bir çalışmada kaynaştırma ile ilgili eğitim alan ve kaynaştırma ile ilgili herhangi bir yayın okuyan öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitimi özyeterliklerinin kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan ve herhangi bir yayın okumayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Şahan (2019) tarafından Sakarya’da görevli olan 173 rehber öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmanın sonucunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin özel eğitim özyeterlik puanlarının almayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Camadan (2012) tarafından Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenci olan 107 öğretmen aday ve Rize ili Çayeli ilçesinde görevli olan 131 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin de kaynaştırma yoluyla eğitim ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Eğitim ya da kurs olarak yükselen özyeterlik puanlarının bireyde kaynaştırma ve özel eğitimle ilgili farkındalık yarattığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın çalışma grubu Ağrı ili Doğubayazıt ve Diyadin ilçelerindeki okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan yaklaşık 161 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Bu grup genişletilip, farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik yeterlikleri karşılaştırılabilir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin özyeterlik düzeylerinin ve özyeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılmış nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılacak araştırmalarda karma model kullanılarak daha derinlemesine araştırma yapılabilir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ve öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla mezun edilmeden önce bu öğretmenler için üniversite müfredatına bu konuda farkındalık yaratacak derslerin konulması planlanabilir.

Türkiye’ de Doğu bölgelerindeki akraba evliliklerinin fazla olması nedeniyle özel gereksinimli öğrenci sayısı fazla olabilmektedir. Bu Doğu ve Batı bölgelerinde yapılan çalışmaların sonuçlarını etkileyebilmektedir. Batı bölgelerinde bu konuda araştırmaların yapılması önerilebilir.

Literatür incelemesi ve araştırma sonucuna bakıldığında cinsiyetine göre özyeterlik sonuçlarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun nedenine yönelik daha fazla araştırma yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

6. KAYNAKLAR

- Acuner, A. 2012. Farklı Dansları Yapan Bireylerin Çeşitli Değişkenlere Göre Özgüven ve Özyeterliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. 2023. https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_23.pdf adresinden 05.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Sonekinici, A. ve Aygün, H. A. 2014. Fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı seviyeleri ile özyeterlik ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Akademik Bakış Dergisi, 43(3), 1-22.
- Akıncı, M. Ş., Sazak Akıncı, E. ve Alpagut, U. 2019. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları. Kastamonu Education Journal, 27(4), 1609-1622.
- Akman, B., Mercan Uzun, E., ve Yazıcı, D. N. 2018. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1), 96-114.
- Akpullukçu, S. 2011. Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aküzüm, C. ve Akbulut, E. 2021. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 74-91.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Text Revision. 2000. 4th ed. Washington D.C., APA.

- Arslan, Y., Şahin, H. M., Gülnar, U. ve Şahbudak, M. 2014. Görme engellilerin toplumsal hayatta yaşadıkları zorluklar (Batman merkez örneği). Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 4(2), 1-14.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. 2018. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 477-493.
- Avcılar, D. 2010. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avramidis, E. and Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. 2010. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 345-354.
- Bahar, M. 2018. Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfların Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(3), 12-23.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Encyclopedia of Human Behavior, 4, 71-81.
- Başpınar, S. 2019. Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Batu, S., ve Kırcaali İftar, G. 2005. Kaynaştırma. Kök Yayıncılık No: 8, 9 s, Ankara.

- Bayar, A., Özaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. 2015. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Bayar, M. ve Üstün, A. 2017. İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(24), 73-88.
- Bayrakdar, U. ve Çuhadar, C. 2015. İşitme engelliler okullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 172-191.
- Bek, H. ve Başer, H. G. A. 2009. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Belgi, S. 2016. Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. 2007. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Bilgin, B. B. ve Gökler, R. 2022. Görme engelli yetişkin bireylerin gelecek beklentileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 3 (2) , 184-203.
- Bilsin, E. ve Başbakkal, Z. 2014. Dünyada ve Türkiye'de engelli çocuklar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30(2), 65-78.
- Budak, Ç., Reyhan, S. ve Yıldırım, Y. 2012. 10-14 yaş arası öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda rekreatif etkinliklerin hareket gelişimine etkisinin

incelenmesi. Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimler Dergisi, 3(2), 5-19.

Camadan, F. 2012. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliklerinin belirlenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(39), 128-138.

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

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

Centers for Disease Control and Prevention (2020). Amerikan Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezleri otizm ve gelişimsel yetersizlikleri izleme ağı verileri. <https://www.cdc.gov/> adresinden edinilmiştir.

Ceylan, N. 2018. Bilgisayar Animasyonları Destekli 5E Öğrenme Modelinin “Tepkimelerde hız ve Denge” Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ceylan, R., ve Aral, N. 2005. Entegre eğitim. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (2), 69-79.

Cumurcu, B. E., Karlıdağ, R. ve Almış, B. H. 2012. Fiziksel engellilerde cinsellik. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4(1), 84-98.

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. 2017. Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 20-32.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. 2007. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), XX.
- Çulhaoğlu İmrak, H. 2009. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Darıca, N. ve Gümüşçü, Ş. 2005. Otizm ve Otistik Çocuklar. Özgür Yayınları No: 23 s, İstanbul.
- Demir, M. K. ve Açar, S. 2010. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 749-770.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. 2006. Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanma çalışması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 271-299.
- Demirci Güler, M. P. 2017. Fen bilimleri öğretimi. Pegem Akademi No:1, 1 s, Ankara.
- Demirezen, S., Akhan, N. E. 2016. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Derviş, N. 2009. Bilgisayar Destekli Fen ve Teknoloji Öğretiminin Öğrencilerin “Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma” Ünitesindeki Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Bilimsel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Diken, İ. H. 2010. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Pegem Akademi No: 412 s, Ankara.
- Diken, İ. H. 2020. Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Pegem Akademi No: 412 s, Ankara.

- Dindar, H. ve Taneri, A. 2011. MEB' in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç , kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (2), 363-378.
- Dolapçı, S. ve Yıldız Demirtaş, V. 2016. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (13), 141-160.
- Downs, J., Blackmore, A. M., Epstein, A., Skoss, R., Langdon, K., Jacoby, P., Whitehouse, A. J. O., Leonard, H., Rowe, P. W., Glasson, E. J. and Cerebral Palsy Mental Health Group. 2018. The prevalence of mental health disorders and symptoms in children and adolescents with cerebral palsy: A systematic review and meta analysis. Develop Mental Medicine and Child Neurology, 60(1), 30-38.
- Ekinci, N. 2015. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlilik inançları arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 62-76.
- Emam, M. M., and 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, 976-985.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D. ve Köselioğlu, Y. S. 2014. İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 13, 27-44.
- Eren, B. 2012. Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff schulwerk. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 14-25.
- Eripek, S. 2009. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. Maya Akademi No: 52, 53 s, Ankara.

- Evyapan, G. 2020. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. 2013. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 223-234.
- Glyde, H., Cameron, S., Dillon, H., Hickson, L. and Seeto, M. 2013. The effects of hearing impairment and aging on spatial processing. Ear and Hearing, 34(1), 15-28.
- Glyde, H., Hickson, L., Cameron, S. and Dillon, H. 2011. Problems hearing in noise in older adults: A review of spatial processing disorder. Trends in Amplification, 15(3), 116-126.
- Gordon Salant, S. 2005. Hearing loss and aging: New research findings and clinical implications. Journal of Rehabilitation Research and Development, 42(4), 9-23.
- Gökçe, H. ve Saraçoğlu, S. 2018. Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin Asitler ve Bazlar konusundaki akademik başarı düzeylerine, mantıksal düşünme yeteneklerine ve tutumlarına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(4), 1383-1394.
- Gökdere, M. 2012. Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2789-2806.
- Gömlüksiz, M. N. ve Fidan, E. G. 2013. Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12(3), 403-426.

- Görmez, E. 2016. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35), 144-158.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. Early childhood inclusion, 3-35.
- Gül, S. O. ve Vuran, S. 2015. Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. Eğitim ve Bilim, 40(180), 169-195.
- Gürsel, O. 2010. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ed: Diken, İ. H. Pegem Akademi No: 221-233 s, Ankara.
- Güven, E. ve Çevik, D. B. 2011. Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir üniversitesi örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Hamurcu, H. 2006. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. Eurasian Journal of Educational Research, 24, 112-122.
- Hardin, B. Hardin, M. (2002). Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. The Clearin House, 175-178.
- Hollender, I. 2011. The Development and Validation of a Teacher Efficacy for Inclusion Scale. Unpublished Doctoral Dissertation. The City University of New York. UMI Microform Number: 3443933.
- Hoy, A. W. and Spero, R. B. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. Teaching and Teacher Education, 21(4), 343-356.

- Hulbert Williams, L. and Hastings, R. P. 2008. Life events as a risk factor for psychological problems in individual with intellectual disabilities: A critical review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(11), 883-895.
- İlhan, E. L. ve Esentürk, O. K. 2014. Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ) geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 19-36.
- İlhan, L. 2008. Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İpek, C. ve Bayraktar, C. 2009. Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Karasar, N. 2005. Bilimsel araştırma yöntemi. 15. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. 2003. Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 4(2), 55-76.
- Kaya, H. ve Büyük, U. 2011. Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 27(1), 126-134.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe, P. P. 2012. İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S. S. Y. ve Çiftçi, S. 2010. Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 48-65.

- Kemer, E. 2021. Mesleki öz yeterlilik ile iş performansı arasındaki ilişkide eğitim seviyesinin düzenleyici rolü: aşçılar üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(2), 899-920.
- Kılıç, N. 2015. Engelsiz beyinler engelsiz bedenler. II. Uluslararası Spor Bilimleri Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Kırpık, M. A. ve Engin, A. O. 2009. Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Kilimcioğlu Güler, E. 2005. Tıbbi Ortamların ve İlişkilerin Engelli Kişilere Uygunluğunun Etik Yönden Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Köse, K. 2017. Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan Kaynaştırma Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmenleri ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Köylü, M. T., Özge, G., Mumcuoğlu, T. ve Gökçe, G. 2016. Bitlis ili ve çevresinde askerlik çağındaki genç erkeklerin yasal körlük ve şiddetli görme bozukluğu sebepleri. *Gülhane Tıp Dergisi*, 58(2), 157-160.
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. and Klein, B. 2000. Academic and social benefits of a coenrollment model of inclusive education for deafand hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 174-185.
- Kurbanoglu, S. S. 2004. Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. 2012. Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.

- Küçük, M., Altun, E. ve Paliç, G. 2013. Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örneklemi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 45-70.
- Lin, F. R., Thorpe, R., Gordon Salant, S. and Ferrucci, L. 2011. Hearing loss prevalence and risk factors among older adults in the United States. Journals of Gerontology Series A: Biomedical Sciences and Medical Sciences, 66(5), 582-590.
- Lindsay, G. 2007. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ main streaming. British Journal of Educational Psychology, 77(1), 1-24.
- Loreman, T., Sharma, U. and Forlin, C. 2013. Do preservice teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self efficacy. Australian Journal of Teacher Education (Online), 38(1), 27-44.
- Meral, B. F. ve Bilgiç, E. 2012. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. International Journal of Human Sciences, 92, 253-263.
- Mertoğlu, H. ve Macaroğlu Akgül, E. 2021. Fen eğitiminde kaynaştırma modülünün öğretmenlik uygulamasına yansımaları. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11(2), 595-620.
- Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pasmaz, A. ve Balçın, M. D. 2020. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51(51), 131-154.
- Metin, H. ve Altunay, B. 2020. Kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerinin öğretimine yönelik görüş ve önerilerinin incelenmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. Journal of Turkish Studies, 15(5), 2481-2505.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 2019.<https://www.mevzuat.gov.tr/file/generatepdf?mevzuatno=19942&mevzuattur= kurumvekurulusyonetmeligi&mevzuattip=5> adresinden 05.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistik Verileri. 2021-2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden 15.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2006. Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden 07.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2013. Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2018. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden 07.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2020. Özel öğrenciler için uyarlanmış etkinlikler (UYET). Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. 2023. https://sercevangelsizmtal.meb.k12.tr/icerikler/tarihcemiz_4504688.html adresinden 19.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2021. Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireyler “Aileler için Rehber Kitapçık”. Afşar Ofset.

Mittler, P. 2005. Building bridges between special and main stream services. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 16(1), 3-15.

- Mulholland, J. and Wallace, J. 2001. Teacher induction and elementary scienceteaching: Enhancing self efficacy. Teaching and Teacher Education, 17(2), 243-261.
- National Research Council (NRC). 2012. A framework for K-12 science education: practices, crosscutting, concepts and core ideas . The National Academic Press, Washington, D. C.
- Odom, S. L. 2000. Preschool inclusion: What we know and where do we go from here. Topics in Early Childhood Special Education, 20(1), 20-27.
- Orel, A. ve Zerey, Z. 2004. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(1), 23-33.
- Önalın Akfırat, F. 2004. Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(1), 9-22.
- Özbuğutu, E. ve Elmacı, E. 2022. Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/ bütünleştirme eğitime yönelik yeterlilikleri ve görüşleri e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(5), 178-203.
- Özdemir, S. M. 2008. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54(54), 277-306.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 1997. <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> adresinden 05.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Özgür, İ. 2008. Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim. Karahan Kitabevi No: 5, 41, 85 s, Adana.

- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. 2013. Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özsırkıntı, D. 2018. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Pilot Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirilmesi (Adana İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özteke Kozan, H. İ., Bozgeyikli, H. ve Kesici, Ş. 2018. Engelsiz kent: Görme engelli bireylerin kentlerde yaşadıkları problemler. *İdealkent*, 9(23), 216-235.
- Öztürk, C. 2021. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Farklı Değişkenlere Göre Destek Eğitim Odasındaki Fen Öğretimine İlişkin Yeterlik İnanç Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Öztürk, M. 2011. Türkiye’de Engelli Gerçeği. *Müsiad Cep Kitapları*: 30, İstanbul.
- Özyurt, S. 1999. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. *Değişim Yayınları*, Adapazarı.
- Rivera, W. L., Santos, S. R. And Kanbara, H. 2006. Prevalence and genetic diversity of *Entamoeba histolytica* in an institution for the mental lyretarded in the Philippines. *Parasitology Research*, 98(2), 106-110.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. 8(2):139-61.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A. ve Batu, S. 2013. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sak, U., Çitil, M., Atbaşı, Z., Özdemir, C., Polatoğlu, Y., Şen, R., ve Onat, R. 2020. Türkiye’ de Özel Eğitim Hizmetleri. *Afşar Ofset No*: 11-42, 117-129 s, Ankara.

- Salah, Ü. 2021. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Kantaş Yılmaz, F. 2004. Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye Öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.
- Schoger, K. D., (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities To Students Placed In Self-Contained Special Education Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1-10.
- Seçer, F. 2011. Sınıf Öğretmenlerinin Kişiler Arası Özyeterlik İnançları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Senemoğlu, N. 2009. Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Pegem A Yayıncılık 14. Baskı, Ankara.
- Sharma, U., Shaukat, S. and Furlonger, B. 2014. Attitudes and self efficacy of preservice teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105.
- Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. 2018. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde özyeterlik algıları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2270-2297.
- Subaşıoğlu, F. 2008. Üniversitelerin bilgi ve belge yönetimi bölümlerinin “engellilik farkındalığı” üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 399-430.

- Sucuoğlu, B. 2004. Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 15-23.
- Şahan, S. 2019. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahbaz, Ü., Akçamete, G., Yıldırım Doğru, S., Akoğlu, G., Şafak, P., Piştav Akmeşe, P., Bildiren, A., Ardıç, A., Fırat, T., Arıkan, M., Bilgiç, H. C., ve Demiryürek, P. 2023. Özel Eğitim ve Kaynaştırma. Ed: Şahbaz, Ü. Anı Yayıncılık No: 395 s, Ankara.
- Şimşek, F. 2017. Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 3(3), 112-124.
- Şişman, M. 2002. Öğretmenliğe Giriş. Pegem Yayıncılık No: 1-79 s, Ankara.
- T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. 2008. Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat. Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları Yayın No: 43, Ankara.
- Tan, Ş., Sevinç, Ö.S. ve Akçan, K. 2005. Çağdaş öğretmen nitelikleri hakkında öğrenci görüşleri. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 97-115.
- Taş, Y. 2019. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Eğitimi ile İlgili Yeterliklerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Taşar, M. F., ve Karaçam, S. 2008. T.C. 6-8 Sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programının A.B.D. Massachusetts eyaleti bilim ve teknoloji/ mühendislik dersi öğretim programı ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, 37(179), 195-211.

- Thapar, A., Cooper, M., and Rutter, M. 2017. Neurodevelopmental disorders. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 339–346.
- 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.
- Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A. ve Özkubat, U. 2015. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 125-147.
- Türk, N. 2011. İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Uğuz, Ş., Toros, F., Yazgan İnanç, B. ve Çolakkadıoğlu, O. 2004. Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7(1), 42-47.
- Urton, K., Wilbert, J. and Hennemann, T. 2014. Attitudes towards inclusion and self efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Uzoğlu, M. ve Denizli, H. 2017. Fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1271-1283.
- Üzümcü, M. 2016. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Valeo, A. 2008. Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.

- Vural, M. ve Yıkmaş, A. 2008. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 141-159.
- Weinstein, G. 1968. Nursery school with a difference. Parents Magazine, 4, 68-70.
- Yavuz, M. 2018. Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 26(6), 2057-2067.
- Yazıcıoğlu, T. 2018. Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8 (1), 92-110.
- Yazıcıoğlu, T. 2018. Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4(1), 39-48.
- Yıldırım, A. 2011. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Y. ve Akay, F. 2012. Güneydoğu Anadolu Bölgesi genç erkek popülasyonunda ciddi görme bozukluğu ve yasal körlük sebepleri. TAF Preventive Medicine Bulletin, 11(6), 737-740.
- Zigmond, N., Kloo, A., and Volonino, V. 2009. What, where, and how? Special education in the climate of fullinclusion, Exceptionality, 17(4), 189-204.

7. EKLER

Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
DOĞUBAYAZIT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-41463522-605.01-74034856
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Serpil KIRAÇ)

10.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Valilik Makamının 05/04/2023 tarihli ve E-78971437-20-73824795 sayılı onay yazısı.

İlgide kayıtlı onay yazısına istinaden Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Serpil KIRAÇ' ın, "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öz Yeteneklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının ortaokullarda uygulanması hususunda olur yazısı ekte sunulmuştur. Denetimi okul müdürlüklerince yapılmak üzere gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Cemil ÖZDEMİR
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

EK:

- Valilik Onay Yazısı
- İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Dağıtım:

- Tüm Ortaokul Kurum Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d3a7-40e5-3a4c-9084-22a9 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.02.2023-E.65646



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-65646
Konu : Etik Kurul Kararı

27.02.2023

Sayın Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN'ın danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Serpil KIRAÇ'ın "**Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 22.02.2023 tarih ve 29 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜRAY OKYAR (Etik Kurul - Başkan) 27.02.2023 15:29

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSP4PD0R5C* Pin Kodu : 58652

Belge Takip Adresi : https://cbys.agri.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburosui@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

3. Üniversitede kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili eğitim aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

4. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında hizmet içi eğitim/kurs aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

5. Derslerine girdiğiniz sınıflarda kaynaştırma öğrenciniz var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Ek 4. Ölçek Kullanım İzni



Ek 5. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)

<i>Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeyi 1'den 5'e kadar olanderecelendirmeyi kullanarak cevaplayınız.</i>		Hiç yapamam	Yapamam	Kısmen yapabilirim	Yapabilirim	Yüksek olasılıkla yapabilirim
1	Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	1	2	3	4	5
2	Dersi, öğrenme güclüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	1	2	3	4	5
4	Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	1	2	3	4	5
5	Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5

7	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
8	Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternative ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	1	2	3	4	5
10	Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
12	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
14	Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	1	2	3	4	5

15	Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	1	2	3	4	5
16	Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
17	Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
19	Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarımın olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
20	Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	1	2	3	4	5
21	Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
22	Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5

23	Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
24	Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	1	2	3	4	5

