

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
BECERİLERİ ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ VE KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melek CENGİZ

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
BECERİLERİ ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ VE KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melek CENGİZ

Danışman

Doç. Dr. Mustafa DOĞRU

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak kullandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

27/05/2019

Melek CENGİZ

İmza

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Melek CENGİZ 'in bu çalışması 24.05.2019 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Furkan ÖZEN
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Mustafa DOĞRU
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA BECERİLERİ
ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hem Lisans hem de Lisansüstü öğretim sürecimin her aşamasında yanımda olan engin bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren, beni aydınlatan zor zamanlarımda yanımda olan, mesleki kariyerime katkılarından dolayı çok değerli hocam **Doç. Dr. Mustafa DOĞRU**' ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezime önerileriyle destek olan hocalarım Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER ve Prof. Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU' ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın gerçekleşmesinde önemli katkıları olan ve çalışmama vakit ayıran öğretmenlere teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezime önerileriyle destek olan çok sevdiğim arkadaşım Dr. Tuna GENCOSMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, hayatta her zaman olduğu gibi bu çalışmamda da beni manevi olarak destekleyen ve yüreklendiren canım annem **Gülseven ZOBUEĞLU** ve bugünlere gelmem de katkısı olan babam **Ayhan İNCE**'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA BECERİLERİ ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Cengiz, Melek

Yüksek Lisans, İlköğretim Fen Eğitimi Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Mustafa DOĞRU

Mayıs 2019, 108 sayfa

Fen bilimleri Dersi öğrencilerin günlük yaşantılarında çevresindekilerle iletişim ve etkileşimlerinde başarılı olmalarını sağlama konusunda önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulanırken başarılı olunabilmesi anlamında önemli unsurlarından bir tanesidir. Bu noktadan yola çıkarak Fen bilimleri Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri ve kaynaştırma becerileri uyguladıkları kaynaştırma eğitimi hakkında fikir sahibi olabilme durumu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı; karma araştırma yöntemi tasarımı kullanılarak Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini ve kaynaştırma becerilerini incelemektir. Paralel karma araştırma yöntemi çalışmanın desenini oluşturmaktadır. Bu kapsamda öncelikle nicel verilerden elde edilen bulgular nitel verilerle zenginleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan Fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 88 Fen bilimleri öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise ankete katılan 88 Fen bilimleri öğretmeni içerisinde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan ve gönüllü olan altı Fen bilimleri öğretmeni amaçsal örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Fen bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşleri anketi, nitel verileri ise Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden, nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında, anketin Kişisel Bilgiler Bölümündeki cevaplardan elde edilen ortalama puanların istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmaya neden olup

olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U ve T-testinden faydalanılmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizinin sonuçları betimsel istatistikler kullanılarak tablolatırılmıştır.

Nicel verilere ilişkin analiz sonuçlarına göre ise Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, sınıf mevcutları, ailede yetersizliği olan birey bulunma durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinde bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak kaynaştırma üzerine eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Kıdem durumlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde farklılık olduğu ve bu farklılığın kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında okul dışı uzmanlardan yeteri kadar bilgi alışverişinde bulunmadıkları belirlenmiştir. Yalnızca okul içi uzman olan rehberlik öğretmenlerine danışıldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Uygulamaları, Fen bilimleri Öğretmenleri, Karma Yöntem, Özel Gereksinimli Öğrenci

ABSTRACT

SELF-EVALUATION OF INCLUSION SKILLS OF SCIENCE TEACHERS' AND THEIR VIEWS ON INCLUSIVE EDUCATION

Cengiz, Melek

M.D., Department of Science Education In Primary School

Supervisor: Associate Professor Mustafa DOĞRU

May 2019, 108 pages

The Science Course has an important place in the students' daily life to ensure that they are successful in their communication and interaction. Teachers are one of the important elements in terms of being successful in the application of inclusive education. From this point of view, it is the problem state of the research to be able to have an idea about the inclusive education and the opinions of the Science Teachers on the inclusive education.

The main purpose of this research is to examine the ideas of inclusion education and the inclusive skills of science teachers by using mixed research method design. Parallel mixed research method is the pattern of the study. In this context, the findings obtained from quantitative data were enriched with qualitative data. In this direction, the science of the research is composed of the Science teachers working in the central districts of Antalya in the 2017-2018 academic year. In the quantitative part of the study, data were collected from 88 science teachers determined by random sampling method. In the qualitative part of the research, six science teachers who were voluntary students in their class were selected by using purposive sampling technique. The quantitative data of the study were conducted as a questionnaire of "Science Teachers' Opinions on Inclusive Education", and qualitative data were conducted as semi-structured interviews using the "Inclusive Skills Self-Evaluation Tool". In the analysis of quantitative data, nonparametric statistical techniques were used and content analysis was used to analyze the qualitative data. Within the scope of the study, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U and T-test were used as parametric and non parametric techniques.

The results of the content analysis carried out within the scope of the research were tabulated using descriptive statistics.

According to the results of the analysis of quantitative data, it was concluded that the gender, age, presence of inclusive students in the class, classroom size, and the presence of a disabled person in the classroom did not make any difference about teachers opinions which are related to inclusive education. However, it has been determined that teachers who were educated for inclusive education have more positive opinions than those who were not. According to seniority status, it is concluded that there is a difference about the opinions' of teachers in the meaning of inclusive education and this difference is in favor of teachers with seniority.

As a result of the analysis of the qualitative data obtained from the research, it was determined that the science teachers did not exchange enough information from the external experts in the mainstreaming practices. It has been determined that only the in-house specialist guidance teachers are consulted. It is seen that science teachers do not have sufficient knowledge and skills about integration applications and they need in-service training on inclusion education.

Keywords: Inclusive Applications, Science Teachers, Mixed Method, Students with Special Needs

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	v
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
1.BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Problemleri	1
1.3.Araştırmanın Amacı.....	2
1.4.Araştırmanın Önemi	4
1.5.Varsayımlar(Sayıtlar)	4
1..Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.7.Araştırmanın Tanımları.....	5
2.BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1.Eğitim.....	15
2.2.Fen Bilimleri Eğitimi	15
2.3.Özel Eğitim	18
2.4.Kaynaştırma Eğitimi	27
2.4.1.Özel Gereksinimli Bireyler	16
2.4.2.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	18
2.5.Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi Gelişimi.....	21
2.6.Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenlerin Önemi	23
2.7.Fen Eğitiminin Kaynaştırma İçin Önemi.....	25
2.8.İlgili Araştırmalar.....	27
3.BÖLÜM 3 YÖNTEM.....	45
3.1.Araştırmanın Modeli.....	45

3.1.1.Araştırmanın Nicel Kısmı.....	46
3.1.2.Araştırmanın Nitel Kısmı.....	46
3.1.Çalışma Grubu.....	47
3.3.Veri Toplama Araçları ve Süreci.....	50
3.3.1.Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.2.Verilerin Toplanma Süreci.....	53
3.4.Verilerin Analizi.....	54
4.BÖLÜM 4 BULGULAR.....	56
4.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	56
4.1.1.Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	55
4.2.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uygulama Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunma Durumuna Göre Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	57
4.3.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Almış Olma Durumuna Göre Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular.....	57
4.4.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	58
4.5.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ailesinde ya da Yakın Çevresinde Yetersizliği olan Birey Olma Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	59
4.6.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdem Durumlarına Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	60
4.7.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	62
4.2.İkinci Probleme ve Alt Problemlerine Ait Bulgular.....	63
4.2.1.Uzmanlardan Yararlanmaya İlişkin Görüşler	63
4.2.2.Öğrencilerin Kaynaştırmaya Hazırlanmasına İlişkin Görüşler	64
4.2.3.Eğitsel Gereksinimleri ve İşlevde Bulunma Düzeylerini Belirlemeye İlişkin Görüşler	66

4.2.4.Eğitsel Amaç Saptamaya İlişkin Görüşler	68
4.2.5.Öğretimi Desenleme ve Uygulamaya İlişkin Görüşler	70
4.2.6. Öğretimi Kolaylaştırma ve Destekleyici Etkinliklerde Bulunmaya İlişkin Görüşler	73
4.2.7.Diğer Öğrencilerle Etkileşim Kurmaya İlişkin Görüşler	74
4.2.8.Öğretimin Etkililiğini Değerlendirmeye İlişkin Görüşler	76
5.BÖLÜM 5 SONUÇ TARTIŞMA.....	79
5.1.SONUÇ.....	79
5.1.1.Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Sonuçlar.....	79
5.2.1.Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Sonuçlar.....	82
5.2.TARTIŞMA.....	79
5.3.ÖNERİLER.....	88
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	101
EK-1.....	101
EK-2.....	105
EK-3.....	107
ÖZGEÇMİŞ	108
İNTİHAL RAPORU.....	107

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar bilim ve teknoloji ile hızla gelişen çağa kendilerini geliştirerek ayak uydurabilmektedirler. Bilimde gerçekleşen gelişmeler eğitim alanında yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Eğitim alan bireyler günlük yaşamda karşılarına çıkan problemlere kolay çözüm üretirken aynı zamanda gelişen ve büyüyen Dünya'ya daha rahat uyum sağlayabilirler.

Bilimi kullanan bireyler sürekli teknolojileşen dünya ile başa çıkabilirlerken kendi yaşantılarına daha iyi uygulamalarını Fen Eğitimi ile sağlayabilirler. Bu nedenle tüm toplumlar Fen bilimleri eğitimine ayrı bir önem vererek, çağın gereksinimlerini karşılayabilirler. Fen Eğitimi; bireylerin çevre koşulları göz önünde bulundurularak, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişim düzeylerine uygun yöntem ve tekniklerle yapılması gereken somut bir eğitimidir (Akt:Külçe, 2005). Fen Eğitimi, kaynaştırma öğrencisinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırırken, günlük yaşantılarında çevresindekilerle iletişim ve etkileşimlerinde başarılı olmalarını sağlamakta önemli bir yere sahiptir.

Kaynaştırma; özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitime katılmalarıdır (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma Eğitimi; özel gereksinimli bireylerin herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanıp, normal akranlarıyla sosyalleşerek aynı sınıf ortamında eğitim almasıdır. Bu doğrultuda hazırlanan ortam en az kısıtlayıcı eğitim ortamıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007). Özel gereksinimli bireyler toplum içerisindeki rolleriyle bağımsız olarak kendilerini topluma kazandırabilmeleri için yeterlilik ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları içerisindeki programlara dahil olmalıdırlar. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin topluma daha

kolay dahil olmaları, kendilerine uygun eğitimi almalarına bağlıdır (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Kaynaştırma programları başarılı yürütülürse; yetersizliği olan çocukların bağımsız yaşam becerilerini kazanarak toplumla bütünleşmeleri sağlanabilir.(Orel, Gökhan ve Zerey, 2004:23) Kaynaştırma eğitime devam eden çocukların sayısı giderek artmasına rağmen öğretmenlere genel eğitim sınıflarında sağlanan özel eğitim destekleri yetersiz kalmaktadır. Bu durumla karşı karşıya kalan öğretmenler sorunları tek başlarına çözememektedirler (Kargı, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin uygulanırken başarılı olabilmesi için önemli unsurlardan birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları bu doğrultuda yürütülen programın başarılı olmasını sağlar. Öğretmenler kaynaştırma programlarının uygulayıcısıdır ve bu anlamda öğretmenlere çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Literatürde, kaynaştırma ile ilgili öğretmenlerin eğitim ihtiyacı, kaynaştırma programına dahil edilmesi gereken öğrencilere karşı öğretmenlerin olumlu tutum(lar), öğretmenlerin sınıflarına yetersizliği olan öğrenci kabul edilme anlamındaki isteklerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde çok önemli faktörler olduğuna ilişkin çalışmalar yer almaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 1996; Avcı ve Ersoy, 1999; Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma öğrencisi olan Fen bilimleri öğretmenlerinin, bu öğrencilere yönelik eğitim öğretimde kullandıkları etkinlikleri ve uygulamalara yönelik becerileri ele alınarak, bu bağlamdaki görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Problemleri

Yukarıda verilen bilgiler ışığında araştırma kapsamındaki alt problemler:

1.2.1. Fen bilimleri Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.2. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

şeklindedir.

1. Araştırma Problemine İlişkin Alt Problemler

1.2.1.1. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “öğretmen cinsiyeti” açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.1.2 Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.1.3. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alıp almama durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.1.4. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin yaşına göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.1.5. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “ailede yetersizliği olan birey olma durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.1.6. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “kıdem durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.1.7. Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “sınıf mevcuduna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Araştırma Problemine İlişkin Alt Problemler

1.2.1.2.1. Özel gereksinimli öğrencinin eğitime yönelik uzmanlardan yararlanma,

1.2.1.2.2. Özel gereksinimli ve diğer öğrenciler için eğitime başlamadan önce hazırlık yapma,

1.2.1.2.3. Özel gereksinimli öğrencinin özel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeylerini belirleme,

1.2.1.2.4. Özel gereksinimli öğrenciler için eğitsel amaç saptama,

1.2.1.2.5. Özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimleri doğrultusunda öğretim yöntem ve etkinliklerinde uyarılama yapma,

1.2.1.2.6. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma,

1.2.1.2.7. Özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle kaynaşması için çalışma yapma ve özel gereksinimli öğrenci için gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini değerlendirmedir.

1.3. Araştırmanın Amacı:

Antalya il merkezindeki ortaokullarda görev yapan, Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve yeterlilikleri çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi:

Ülkemizde, özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler son yirmi yıllarda artış göstermiştir. Özel gereksinimli bireylerin toplumsallaştırılması önemli görülüp, üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Özel eğitim ve kaynaştırma alanında Fen bilimleri programına da yer verilmiştir. Bu öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı ile fen eğitimi hedeflerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Alanyazın incelenmesi sonucu Fen bilimleri eğitimi alanında kaynaştırma eğitimine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu anlamda literatüre katkı sağlamak amacı ile Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik beceri ve görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi; uygulama becerileri, görüşleri ve önerileri alınarak bu uygulamalara ilişkin beklentilerinin yanı sıra uygulamadaki eksiklerin de tespit edilmesi açısından önem taşımaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin bu alanda yeterli olmasının özel gereksinimli öğrencilerin Fen bilimleri alanındaki bilgi ve becerilerini arttıracacağı umulmaktadır. Kaynaştırma eğitimi sürecinin başarılı olması için uygulanan programın eksiklerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın diğer çalışmalar için de ilgili veya benzer konu anlamında örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.5.Varsayımlar (Sayılılar):

- Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin uygulanan anketteki sorulara samimi bir şekilde cevap vermeleri,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olması,
- Seçilen örneklemin evreni temsil etme özelliğine sahip olması,
- Araştırmada kullanılan görüşme formu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan Fen bilimleri öğretmenlerinin yeterliliklerini ortaya koyar niteliktedir.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları:

- Araştırmanın örneklem grubu, Antalya il merkezi ve merkez ilçelerine bağlı bazı ortaokullarda görev yapmakta olan Fen bilimleri öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7.Araştırmanın Tanımları:

Eğitim: Bireylerin doğuştan getirdikleri temel yeteneklerini yönlendirirken, bunları üst düzeylere ulaştırarak geliştirmektedir (Başaran,1993).

Fen Eğitimi: Fen bilgisi eğitimi, bireyin başta kendisi olmak üzere çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimidir (Eş ve Sarıkaya, 2015).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimli bireylerin herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanıp, normal akranlarıyla sosyalleşerek aynı sınıf ortamında eğitim almasıdır. Bu doğrultuda hazırlanan ortam en az kısıtlayıcı eğitim ortamıdır (Batu ve Kırcaali-İftar,2007).

Özel Gereksinimli Birey: Özel gereksinimli bireyler, bedensel özellikleri ve/veya öğrenmeye ilişkin yetenekleri normdan (altında ve üstünde olabilir) oldukça farklılaşan bireylerdir (Akçamete, 2010).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programı (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 62. Madde, 2006).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim, genel olarak bireylerde istendik davranış değişimleri oluşturmayı amaçlamaktadır. Fakat bu davranışlar rastlantısal da oluşabilir. Bu sebeple kasıtlı ve öğretmenlerin sorumluluğunda olan formal eğitim; bireyin kasıtlı bir şekilde, davranışlarında değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Sahip oldukları potansiyeller doğrultusunda, bireyler sürekli olarak bir eğitim süreci içerisinde yer alırlar. Günlük yaşantılarındaki alışkanlıklarından, kendileri için karmaşık gelen projelere kadar çeşitli davranışlarına, sosyal ilişki ve anlayışlarından, toplumsal yaşam düzenlerine, bunların yanında mesleki bilgilerine eğitim süreci ile sahip olurlar (Fındıkçı, 1999). Bu bağlamda, formal eğitimde, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarında kasıtlı olarak davranış değişiklikleri oluşmaktadır (Subaşı, 2011).

Eğitim, bireyin hayatı boyunca süren, mekan ve zaman yönünden geniş kapsamlı bir kavram olarak algılanabilir. En sade anlatımla eğitim; doğumla başlayan ve yaşamı boyunca devam eden bilgilenme sürecidir (Varış,1978; Yörükoğlu, 1983; Fındıkçı, 1999). Yani, bireylerin içinde doğdukları, büyüdükleri ve yaşadıkları toplumun değerlerini öğrendikleri kendinden sonraki gelecek nesillere de aktarmaları süreci olarak tanımlanabilir (Özkalp vd. 1997).

Bloom (1980)'a göre; öğretmenler bireylerde değişmez özellikler (cinsiyet... gibi) yerine, değiştirilebilir özelliklere odaklanmalıdır. Örneğin; bireyler arasındaki farklılıklar bilirse, eğitim planlı bir şekilde sorunları daha iyi çözebilir. Bireyler birçok fark edilemeyen güçle donanmış bir şekilde dünyaya gelirler. Bu güçlerini kullanırken çevreyle uyum içinde olabilmeleri için biyolojik özellikleri yeterli değildir. Uyum sağlayabilecek özelliklere sahip olmak ve doğuştan gelen gizil güçleri yeteneğe dönüştürebilmek amacıyla oluşturulan sisteme eğitim denilmektedir (Subaşı, 2011).

Şimşek (2002) çalışmasında eğitimin çeşitli tanımlarına yer vermiştir;

- İstendik bir şekilde davranış değişikliği meydana getirme durumu.
- Belirli amaçlara göre, bireylerin davranışlarında belli gelişmeler sağlayan planlı etkinliklerdir.
- Geçmişin deneyimlerini her kuşağa düzenli bir biçimde kazandırmak ya da aktarmaktır.
- Bireyin biyolojik olarak kalıtımında bulunan temel ihtiyaçlarını kendi sınırları içerisinde en üst düzeye ulaştırabilen faaliyetlerdir.
- Bireyleri belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir.

Genel olarak eğitimden beklenen, bireylerin süreç içerisinde mümkün olduğunca erken ve eşit yararlanabilmeleridir. Eğitim ile meydana gelen davranış değişiklikleri bireylerin hayatlarını kolaylaştırmakta ve sonrası için yol göstermektedir. Bireylerde meydana gelmesi beklenen değişimler bütün bireyler için aynı özellikte olmamaktadır. Bireylerin öğrenme hızları ve öğrendiklerini uygulamaya dökmeleri farklılık gösterebilir (Diken ve Batu, 2010). Bu nedenle aynı süreç içerisinde uygulanan aynı etkinlikler, her bireye farklı kazanımlar sunmaktadır.

2.2. Fen Bilimleri Eğitimi

Bilim; olayları irdeleme, onlara ilişkin genellemeler yaparak ilkeler çıkarma ve bu çıkarımlarla gelecekteki olayları kestirebilmektedir. Fen; doğayı bir süreç içinde inceleyip sürecin sonucunda bilgiler oluşturmaktır. Fen bilimleri; henüz gözlenmemiş olayları kestirebilmek için doğayı ve doğal olayları incelemektir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ilerlemekte olan teknolojik gelişmelerin kaynağı olarak Fen bilimleri gösterilmektedir. Bilgi çağında yaşadığımızı göz önünde bulundurursak eğitim sistemimizin temel amacı, öğrencilere mevcut bilgileri olduğu gibi aktarmaktan ziyade, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşabilmeleri için becerilerini kazandırmaktır. Bu da zihinsel süreç becerilerinin üst düzeyi ile gerçekleşir. Bu becerilerin kazandırıldığı derslerden Fen bilimleri en başta gelmektedir (Kahyaoğlu & Yangın, 2007).

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi bilimle paraleldir. Bilim alanında gelişmiş ülkeler, Fen bilimleri eğitimine büyük önem vermektedir (Ayas, 1995; Ünal, 2003). Bilim eğitimi ilk olarak ilköğretimdeki Fen bilimleri dersleri ile başlar ve bu da Fen bilimleri eğitiminin önemini daha iyi bir şekilde ortaya koymaktadır (Ergin, 2007). Fen bilimleri

dersinde kazanılan beceriler sayesinde, bireyler olay ve durumlar karşısında objektif düşünerek doğru kararlar alabilirler.

Günlük hayatın içerisinde önemli bir yere sahip olan fen, çevrelerine ve kendilerine yararlı bireyler yetiştirir. Fen eğitime ve bu kültüre sahip olmanın önemi her geçen gün daha fazla gündeme gelmektedir (Dede, 2006). Fen bilimleri öğrencilerin ilk ve ortaöğretim düzeyinde en çok zorlandığı derslerdendir. Öğrencilerin bu zorlukları aşmaları, dersleri daha etkili ve verimli hale getirmeleri için modern fen öğretimi programının amaçlarına bakıldığında; çağın gereği araştırabilen, sorgulayabilen, inceleyebilen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurarak problemleri çözebilen bireyler yetiştirmektir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003).

Fen bilimleri Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, Fen bilimleri Dersi Öğretim Programı bütün bireylerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Programın temel amaçları şunlardır:

- 1. Fen bilimlerine ilişkin dallar hakkında temel bilgiler kazandırmak,*
- 2. Doğa konusunda farkındalık kazanma ve birey-çevre arasındaki etkileşimin ortaya çıkarılması anlamında, bilime ilişkin süreç becerileri ve bilimsel araştırma yöntemini izleyerek bu noktalarda karşı karşıya kalınan problemlere çözüm üretmek,*
- 3. İnsan, çevre ve topluma ilişkin karşılıklı etkileşim konusunda farkındalık kazandırmak; Toplumsal, ekonomik ve doğal kaynakları göz önünde bulundurarak bireysel bazlı sürdürülebilir bir kalkınma bilinci oluşturmak,*
- 4. Bireylerin karşılaştığı gündelik sorunlara ilişkin sorumluluk sahibi olma ve ilgili sorunları çözüme ulaştırmada Fen bilimleri ile ilgili bilgi, bilimsel sürece ilişkin yetkinliklerin ve geriye kalan yaşam becerilerinin işe koşulmasını sağlamak,*
- 5. Fen bilimlerine ilişkin mesleki bilincin ve girişimcilik özelliklerinin gelişimine katkı sağlamak*
- 6. Akademisyenler tarafından teorik ve uygulamalı (bilimsel) bilginin nasıl ortaya çıkarıldığını, üretilen bu bilimsel bilginin hangi aşamalardan geçtiğini ve bu bilginin*

gerçekleştirilmiş olan yeni çalışmalarda nasıl kullanıldığını anlama konusunda katkı sağlamak,

7. Bireyin çevresinde ya da doğada gerçekleşen olaylar ile ilgili ilgi ve merak uyanması konusunda katkı sağlamak, bireyin bu olaylara ilişkin tutum geliştirmesine yardımcı olmak,

8. Akademik çalışmalara ilişkin güvenliğin önemini fark ettirmek ve bu sürecin sonucu olarak güvenli çalışma bilincinin oluşmasını sağlamak,

9. Sosyolojik temelli konular göz önünde bulundurularak öngörü becerisi,, bilimsel düşünme anlamındaki alışkanlıklar ve bireyin karar verme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak ve global anlamdaki etik değerler, içerisinde yaşanan toluma ilişkin millî ve kültürel değerler ile bilime ilişkin etik ile çok yakından veya doğrudan ilgili ilkelerin farkına varılmasına ve benimsenmesine yardımcı olmaktır.

Öğretim Programı'nda Fen bilimleri Dersi alanına özgü beceriler ise şu şekilde belirtilmiştir:

a. Bilimsel Süreç Becerileri

b. Yaşam Becerileri

- Analitik düşünmeye ilişkin beceriler
- Karar vermeye ilişkin beceriler
- Yaratıcı düşünmeye ilişkin beceriler
- Girişimciliğe ilişkin becerileri
- İletişime ilişkin becerileri
- Takım çalışmasına ilişkin beceriler

c. Mühendislik ve Tasarım Becerileri

- Yenilikçi (inovatif) düşünmeye ilişkin beceriler

2.3. Özel Eğitim

Özel eğitim, 30.05.1997 tarihli 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 18.01.2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özürlerine ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.”

Özel eğitimin temel amacı, özel eğitim alması gereken insanların yaşamlarını kaliteli bir şekilde sürdürebilmeleri anlamında kolaylaştırmak, hayatlarını özel gereksinimi olmayan

insanlar gibi sürdürebilmelerine yardımcı olmaktır. Özel gereksinimli öğrenciler, normal öğrencilerden farklı tutularak farklı bir eğitime ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimli öğrenciler, kendi yaşlıtlarına göre daha farklı ihtiyaçları olan ve daha fazla ilgiye ihtiyaç duyan bireylerdir. Bu öğrencilerin kendi yaşlıtlarıyla birlikte aynı ortamda bulunması, onların sosyalleşmelerine ve topluma daha kolay biçimde uyum sağlamalarına fırsat verir (Pamuk, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin normal öğrencilerle beraber yaşamaları için en büyük ihtiyaçları özel eğitimidir.

Özel eğitim; üstün yeteneklere sahip bireylere veya fiziksel, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal anlamda yetersizliklere sahip olan öğrencilere çok daha geniş içerikli, araştırma, sorgulama yapmalarına yardımcı olmaya ve bu öğrenciler için hazırlanmış olan programlar kapsamında işe koşulmasıdır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Salend, 2008). Özel eğitim ve genel eğitim programının içeriğinin düzenlenişi ile birbirinden ayrılır. Genel eğitim kapsamında öğrenciler için içerik merkezi programlar vasıtasıyla belirlenirken, özel eğitim ile ilgili olan program içeriğini öğrencilerin ihtiyaçları şekillendirmektedir (MEB, 2006).

Kırcaali-İftar, (1998)'in tanımında ise özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden daha farklı özelliklere sahip olan öğrencilere sunulan, bireysel olarak planlanmış ve bireylerin bağımlı olmadan hayatlarını devam ettirme olasılığını daha üst seviyelere çıkarmayı amaçlamış eğitim hizmetleridir. Özel gereksinimli öğrencilerin kendi yaşlıtlarından farklı kılan özellikler ışığında plan yapılması, eğitim faaliyetlerinin de bu planlara göre uygulanması özel eğitimin amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Geçmişte yetersiz olarak görülen öğrencilere eğitim vermek söz konusu olduğu zaman bu eğitimin farklı okullarda olması gerektiği düşünülürdü. Öğrenciler bu yönde yetersizlik seviyelerine göre açılan ayrı yatılı ya da sadece gündüz öğretimi veren özel eğitim okullarına veya sınıflarına yerleştirilirdi. Yetersizlik derecesi çok fazla olmayan bireyler ise herhangi bir değerlendirme yapılmadan ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecine dahil edilmeden diğer öğrencilerle beraber genel eğitim sınıflarında eğitim-öğretim görürlerdi. Bu yüzden de akademik başarı ve uyum yönünden problemlerle karşılaşılırdı. Yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi, yerleştirilmesi ve BEP sürecinde yapılması gereken düzenlemeler ülkemizde yasal olarak 1997 yılında başlatılmıştır (Kargın, 2007).

1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve sonrasında 2000 yılında resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim verilirken nasıl değerlendirileceği, onlar için uygun görülen eğitim ortamları, yerleştirme ve BEP hazırlama sürecinin onlar için nasıl olması gerektiği ayrıntılı bir biçimde ilk kez belirtilmiştir. İlgili yönetmeliğin ikinci kısmının ikinci bölümünde yer alan Madde 11’de Eğitsel Tanılama **“Eğitsel hedefler güderek bireyin bütün gelişimsel ve disiplinel kapsama giren özelliklerinin ortaya çıkarılarak değerlendirilmesi”** olarak tanımlanmıştır. Aynı madde **“Bireyin eğitsel anlamdaki tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde meydana getirilen eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ile ilgili birim tarafından gerçekleştirilir.”** Cümlesi ile devam etmektedir ve ilgili tanılama bireyin;

- a) *Zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal gelişimine ilişkin geçmişi,*
- b) *Tıbbi ve psiko-sosyal niteliklere ilişkin değerlendirme raporu,*
- c) *Bireysel yeterlilikleri ile ilgili gelişim özellikleri,*
- d) *Eğitim ile ilgili hizmetlerden yararlanma süresi,*
- e) *Eğitim ile ilgili olan performansı,*

göz önünde bulundurulmaktadır. Yönetmeliğin ikinci kısmının dördüncü bölümünde yerleştirme ve izleme süreci tanımlanmıştır.

Özel gereksinimli öğrencileri en az sınırlandıran ortam ilkesi göz önünde bulundurularak genel eğitimin gerçekleştirildiği sınıflarda tam ya da yarı zamanlı eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler, özel gereksinimi olmayan öğrencilerle birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu destek hizmetlerinin karşılanmasıyla eğitim almalıdır (Gürgür, 2005).

MEB Özel Hizmetler Yönetmeliği’nde, *“özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır”* şeklinde ifade edilmiştir.

Bireylerin yaşlıları bireylerle birbirlerini kabullenip yaşadıkları topluma uyum sağlaması hedeflenmektedir. Özel gereksinimli bireylerin yaşlılarıyla aynı okula gitmeleri, yaşlıları öğrencilerle aynı sınıfta bulunmaları konusunda öğrencilere ve öğretmenler duyulan destekle özel eğitim gereksinimlerinin sağlanması hedeflenmektedir (Eurybase, 2009). Her bireyin kendi yetersizliğinin yanında ihtiyaçlarının belirlenmesi, bireyin tanınması, eğitimde uygun planlama yapılması ve yol gösterici olması için ihtiyaç duyulduğu düzeyde

değişiklikler yapılmalıdır. “Kaynaştırma” kavramı, özel eğitim anlamında en fazla kullanılan kavramlardan bir tanesidir (Güteryüz, 2014).

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin başkalarına bağlı olmadan hayatlarını devam ettirme olasılığını olabildiğince üst düzeylere çıkartmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda bireysel planlama, sistematik uygulama ve dikkatli olarak değerlendirilen öğretim hizmetleridir (Eripek, 2005). Özel eğitime ilişkin uygulamalar, özel gereksinimli bireylerin akranlarından farklı tutularak genellikle aynı yetersizliğe sahip olan bireylerin beraber eğitim aldıkları özel eğitim kurumlarında, özel alt sınıflarda veya “kaynaştırma” uygulaması ile normal bireyler ve özel gereksinimli bireylerin birlikte eğitim almasıyla gerçekleştirilmektedir (Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015).

2.4. Kaynaştırma Eğitimi

Alanyazın incelendiğinde “kaynaştırma” kelimesinin birden çok tanımı görülmektedir. Kaynaştırma, yeri geldiğinde özel gereksinimli öğrenciye veya bu öğrencilere ders anlatan öğretmenlere yardımcı olması anlamında özel eğitim hizmetleri göz önünde bulundurularak ilgili bireylerin özel gereksinimi olmayan bireylerle normal bir eğitim ortamında bir arada eğitim almasına yardımcı olmaktır. Bu şart ile kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin diğer öğrencilerle birlikte normal eğitim ortamında eğitim almasıdır (Kırcaali-İftar, 1992). Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırmayı, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini kendi yaşlılarıyla devam ettiği okullarda ve yaşlılarıyla aynı sınıflarda sürdürmesi olarak tanımlarken, Fairchild ve Henson (1993) kaynaştırma sistemini, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları mümkün olduğunca normal düzeydeki çocuklarla bir arada tutmak ve onları olabildiğince az sınırlandırarak gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayabilecekleri bir eğitim ortamında buldurmak olarak tanımlamıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’ne göre kaynaştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere, eğitimleri için destek eğitim hizmetleri sağlanarak normal eğitim alan yaşlılarıyla birlikte resmi ve özel; tüm eğitim kurumlarında sürdürdükleri özel eğitim uygulamaları olarak tanımlamaktadır. Çolak (2007)’a göre; kaynaştırma ilk olarak özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında sadece fiziksel olarak buldurulması olarak algılanmasına karşın, tüm öğrencileri içerisine alacak bir kapsama sahip olacak şekilde bireylere verilecek olan destek ve hizmetlerin aynı sınıf ortamında sunulması olarak düşünülmektedir.

Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında eğitim almaları değildir. Bunun yanı sıra özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmelidir (Kargın, 2010). Kaynaştırma, bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilmesiyle fiziksel kaynaştırmayı, bireylerin akranları ve yetişkinlerle ilişkilerini desteklenmesiyle sosyal kaynaştırmayı ve bireylerin belirlenmiş olan program standartlardan ziyade gereksinimlerine dayalı olarak öğretimiyle eğitsel kaynaştırmayı içermektedir (Eripek, 2012).

Kaynaştırma ile özel gereksinimli bireyler ve yetersizliği olmayan bireyler birbirlerini farklı yönlerde etkilemektedir. Bu şekilde, kendilerini akademik ve sosyal alanlarda geliştirme fırsatı bulabilmektedir. Ayrıca sosyal hayata uyumunu kolaylaştırıcı kazançlar da elde etmektedirler. Böylece kaynaştırma yoluyla eğitim alan bireyler, yetersizliği bulunmayan bireyleri gözleme, model alma, işbirliği kurma, paylaşma ve iletişim kurma fırsatlarından yararlanabilirler (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Kaynaştırma uygulamasıyla dahil olan öğrencilerin akademik ve sosyal kazanımlara sahip olabilmesi kaynaştırma uygulamalarının da başarılı olmasına bağlıdır. Başarılı bir kaynaştırma uygulamasında programa, öğrencilerin ailesine, okuldaki personele ve özellikle öğretmenlere önemli bir rol düşmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri (yaş, cinsiyet, sosyal beceri düzeyi, problemleri davranışlarının olup olmaması, vb.) kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasında en önemli faktör olarak görülmektedir (Uysal, 1995; Sucuoğlu, 1996a).

Son yıllarda, bütün öğrenciler içerisinde yaşanan toplumun bir parçasıdır görüşünün benimsenmesiyle kaynaştırma kavramının yerine daha çok “sürece dahil etme” ya da “kapsayıcı eğitim” kavramları daha çok tercih edilmektedir. Kaynaştırma kavramının gereksinimleri içerisinde bulunan özel gereksinimli bireylerin, kısıtlayıcının en düşük düzeyde yer aldığı ortamlar göz ardı edilmeden yerleştirilmiş, yetersizlik kavramı temelli oluşturulmuş grupların bazıları kaynaştırmanın dışında bırakılmıştır (Avramidis, Bayliss & Burden, 2010). Bu bağlamda günümüzde bütünleştirilmiş eğitimden ziyade “dahil etme” eğitiminin benimsenmesine yönelik çalışmalar yoğunlaşmıştır. Aynı görüş UNESCO (1994) “eğitimde özel ihtiyaçlar” adı ile dünya çapında gerçekleştirilen konferans kapsamında benimsenmiştir. Konferansta tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımının sağlanması anlamında öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılanmasının gerekliliği noktasına vurgu yapılmıştır. Benimsenen ilgili görüş vasıtasıyla

genel eğitim sisteminde olan okullar çocuğu merkeze alan bir yaklaşımı benimseyerek bu yaklaşımla eğitim vermenin bir yolunu keşfetmiş olacaktır (Fazlıoğlu, 2011).

Ülkemizde, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ve kaynaştırma programları içerisine alınarak bu yöndeki çalışmalar son yıllarda önemli gelişmeler kaydetmiştir. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin yedinci kısmın birinci bölümünde bulunan Madde 67’de kaynaştırma, **“özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayana, destek eğitim hizmetlerinin sağladığı özel eğitim uygulamalarıdır”** olarak tanımlanmıştır. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ilkeleri Madde 68’de şu şekilde belirtilmiştir:

- a) Özel eğitime gereksinimi olan her bir bireyin yaşlıtları ile aynı ortamda eğitim alma hakkı vardır,
- b) Hizmetler öğrencilerin yetersizlikleri göz önünde bulundurularak değil, öğrencilerin eğitim ile ilgili ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanır,
- c) Gerçekleştirilmesi gereken hizmetler okulu merkeze alır,
- d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirmeye ilişkin grupların birlikte hareket etmesine dayalı olarak başlar ve devam eder,
- e) Bütün bireyler öğrenebilme ve öğretebilme yetisine sahiptir ve kaynaştırma, bir program kapsamında gerçekleştirilen özel eğitime ilişkin bir uygulamadır.

Kaynaştırma eğitimin doğru bir şekilde yapılması için anne-babalar, kaynaştırma öğrencileri, sınıftaki normal öğrenciler, okul yönetimi, okuldaki fiziksel ortamlar, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve öğretmenlerin bu doğrultuda uygun bir şekilde işbirliği içerisinde olması gerekir (Batu, 2000). Bireylerin ihtiyaçları ve yeterlilikleri göz önünde bulundurularak en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim sağlanmalıdır. Kaynaştırma uygulamalarının başarısı, öğrenme ortamı ve öğrenciler için gerekli olan değişkenlerin yasal düzenlemelerle bir araya gelerek, kaynaştırma öğrencilerine uygun ve etkili bir şekilde hizmet vermesine bağlıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

Kaynaştırma eğitime ilişkin uygulamaların başarısız olmamaları için öğretmenlerin öncelikle özel gereksinimli öğrencilere pozitif tutum ve davranışlarda bulunması gerekmektedir. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004) özel gereksinimli öğrencilerin

kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini incelediği araştırmasında, kaynaştırma eğitiminin başarısında rol oynayan etmenlerden biri olarak öğretmenlerin kendilerini gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi kapsamında özel gereksinimi olan öğrencileri kabul eder bir tutum sergilemelerinin diğer öğrencileri de pozitif bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

2.4.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Farklı bireysel özelliklere sahip olan bireylerin yetenek ve yeterlilikleri de farklı düzeylerde görülmektedir. Yetenek ve yeterlilikleri geliştirilen özel gereksinimli bireyler bir işi yaparken başkasının yardımına en az düzeyde ihtiyaç duyarlar. Normal akranlarından farklı olan özel gereksinimli çocuklar daha fazla ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Onların sosyalleşmesi ve topluma uyumlu bireyler olabilmelerini kolaylaştırmak için akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin gerek duydukları ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretmenler sınıf ortamında özel gereksinimli bireylere sevgi ve sabırla yaklaşmalıdırlar bu yaklaşım bireylerin bulunduğu ortama kendilerini ait hissetmeleri ve okulu sevmelerini sağlar. Öğretmenler ve yöneticilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum içerisinde olmaları bu eğitimi başarılı bir şekilde yürütülmesi için önemlidir (Scruggs ve Mastropieri,1996; Avcı ve Ersoy,1999; Sucuoğlu,2006; Çakıroğlu Wilbrandt, Aydoğan ve Kılınç, 2008).

Kırcaali-İftar (1998), Özel gereksinimli bireyleri çeşitli yönlerine göre sınıflandırmıştır. Zihinsel anlamda özel gereksinimi olan bireyler, öğrenme güçlüğü anlamında özel gereksinimi olan bireyler, duygu ve davranış bozukluğuna sahip olan bireyler, bedensel yetersizliğe sahip olan bireyler, konuşma ve dil sorununa sahip olan bireyler, işitme anlamında özel gereksinime sahip olan bireyler, üstün zekalı bireyler ve üstün yeteneğe sahip olan bireyler şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Bu sınıflandırma öğretmenlere bireylerin ihtiyaç tespitinde kolaylık sağlamaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin toplum içerisinde bağımsız ve üretken olarak yaşamalarını devam ettirebilmeleri, günlük yaşamdaki becerilerini gerçekleştirmelerine bağlıdır. Bu bireylerin toplumsal rollerini üstenebilmeleri için, tam bağımsızlıklarını kazanmaları gerekir. Toplumsal rollerini kazanabilmeleri, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları ve yapabildikleri dikkate alınarak gerekli eğitimin belirlenmesi ve bu eğitimler için uygun ortamların sunulmasıyla mümkündür. Hem demokratik görüş gereği hem de insancıl görüş gereği özel

gereksinimli bireylerin ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri göz önünde bulundurularak eğitilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin toplum dışında tutulmasından ziyade daha kolay kaynaşmaları ve sunulan eğitim haklarından yararlanmaları gerekmektedir (Civelek, 1991; Eripek, 1992; Kırcaali-İftar, 1998; I. Özürlüler Şurası, 1999; Cavkaytar, 2003).

Toplumsal yaşam içerisinde özel gereksinimli bireylerin bağımsız bireyler olarak yaşayabilmesi için yapılması düşünülenler iki alt başlıkta incelenebilir. Bunlar:

- a) Yaşamakta olduğumuz ortamı, özel gereksinimli bireyler için elverişli bir şekilde sokmak.
- b) Özel eğitim sayesinde özel gereksinimli öğrenciler bilgi ve beceri kazandırmak (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimli bireylerin günlük yaşantılarında diğer insanlara bağımlı olmadan yaşayabilmeleri için dikkat edilmesi gereken kritik nokta bu bireyleri özel eğitim vasıtasıyla bilgi ve beceri sahibi yapmaktır. Böyle bir durum da özel eğitim sayesinde gerçekleştirilebilir (Eripek, 1998).

Özel gereksinimli birey, 30.05.1997 tarihli 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 18.01.2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre:

“Farklı sebeplerle bireysel nitelikler ve eğitim yeterlilikleri anlamında yaşatlarından beklenen düzeyde anlamlı bir şekilde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin farklı başlıklar altında toplanarak gruplandırıldıkları görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler genellikle;

- a) Zihinsel yetersizliği olanlar,
- b) öğrenme konusunda yetersizliği olanlar,
- c) duygu ve davranış bozukluğuna sahip olan bireyler,
- d) bedensel yetersizliğe sahip olan bireyler,
- e) işitme yetersizliği,
- f) konuşma ve dil sorunları,
- g) görme yetersizliği olanlar

h) üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler olarak gruplandırılmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Daha önceki yıllarda özel gereksinimli çocuklar toplumdan ve sınıf ortamlarından izole edilmeye çalışılırken, son yıllarda bu düşünceden uzaklaşmış ve bu çocukların toplumda ki diğer bireylerle yaşaması ve toplumsallaşması düşüncesi benimsenmiştir. Ayırıştırılmış okullarda ya da sınıflarda bu çocukların eğitiminin yetersiz olduğu görülmüştür. Böyle bir düşünce yapısının meydana gelmesinin temelinde Kırcaali-İftar 'a (1998) göre çeşitli nedenler bulunmaktadır:

a) Özel gereksinimli çocukları özel gereksinimli olmayan akranlarından farklı bir fiziksel ortam içerisinde eğitim sürecine dahil etmek insan haklarına aykırıdır.

b) Normal gelişim gösteren akranlarından izole edilerek farklı fiziksel ortamlarda verilen özel eğitim hizmetleri sonucunda özel gereksinimli öğrenciler yaşama uyum sağlama konusunda bazı engellerle karşılaşmaktadır.

c) Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimleri özel eğitim ortamlarında verilmesindenense bazen normal eğitim ortamlarında daha iyi karşılanabilir.

Özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim alma haklarına sahiptirler. Özel gereksinimli bireyler ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen programlarla ve normal akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim alarak sosyalleşmeleri sağlanabilir (Pamuk, 2010).

2.4.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Öğrencilerin herhangi bir yetersizliğinin olup olmadığı tespit edildikten sonraki değerlendirme öğretim programları üzerine odaklanır. Bu süreç 3 ile 21 yaş arasında olup, herhangi bir yetersizliği olan öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) geliştirilip uygulanmasına yol gösterir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), 69. maddesinde; **“bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı”** olarak tanımlanmıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), yetersizliği olmayan normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak olağan eğitim olanaklarından faydalanamayan öğrenciler için geliştirilir. Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilmesi yasal olarak zorunluluktur. Bu programlar, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim

olanaklarından en üst düzeyde faydalanmasını sağlarlar. Bu yüzden kaynaştırma sınıfı veya ayrı eğitim ortamlarında yerleştirilen özel gereksinimli öğrenciler için bu programların hazırlanıp uygulanması oldukça önemlidir (Gürsel ve Vuran, 2015).

1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve sonrasında 2000 yılında resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde altıncı kısım birinci bölümde yer alan Madde 62'de; **“Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır.**

Bu birim; kurum müdürü veya görevlendirileceği müdür yardımcısının başkanlığında, gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen, aile, özel eğitim gerektiren öğrenci, rehber öğretmen-psikolojik danışman eğitim programların hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, özel eğitim gerektiren öğrencinin sınıf öğretmeni veya hazırlanan programın içeriğine uygun branş öğretmeni, gerektiğinde izleme tanılama ve değerlendirme ekibinden görevli bir kişiden oluşur.” tanımları bulunmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi içerisinde önemli bir yeri olan bireyselleştirilmiş eğitim programı, eğitsel değerlendirme ve izleme ekibi tarafından gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme süreci sonucunda, ekip tarafından özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun görülen programlardır (Kargın, 2012).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, ayrıntılı değerlendirme sürecinden sonra özel eğitim hizmetlerinden faydalanması uygun görülen çocuklar için hazırlanmıştır (Kargın, 2012). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel gereksinimli bir bireyin eğitim ortamına yerleştirilmeden önce, yani her birey için ders dönemi başlamadan önce geliştirilmelidir. Bazen ders dönemi başladıktan sonra özel gereksinimli olduğu anlaşılan bireyler için, yetersizliği belirlenen zamanda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanabilir (Fiscus & Mandel, 2002a). Bireyselleştirilmiş eğitim programının ders döneminden önce hazırlanmasının en önemli nedeni, yetersizliklerden etkilenmiş bireylerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi ve eğitsel gereksinimlerinin en uygun şekilde sunulması içindir (Şafak, 2012).

Bireyselleştirilmiş eğitim programının içeriği;

- a) *Çocuğun gösterecek olduğu performansı,*
- b) *Dönemsel hedefleri,*
- c) *Uygun öğretim planlarını,*
- d) *Bütün amaçlara uygun bir eğitsel desteği,*
- e) *Öğretim ile ilgili materyalleri ve yöntemi,*
- f) *Normal bir şekilde düzenlenmiş eğitim programının hangi bölümlerinde bireyin sürece katılması konusunda uyarılmanın yapılacağını,*
- g) *Değerlendirme sürecinde yapılması gerekenleri,*
- h) *Uygulama için öngörülen süreyi, gereksinimler çerçevesinde hazırlanmış programlar çizelgesini ve öğrenci için yapılacak ek düzenlemeleri kapsamalıdır (Şahin, Acar ve Yaban, 2011).*

Bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması çağdaşlık, demokrasi, fırsat eşitliği ve bireysel farklılıkları dikkate alarak planlanıp uygulanmalıdır. Bu da sunulan hizmetten üst düzeyde yararlanabilmek için gereklidir (Çolak, 2007).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı kaynaştırma öğrencilerinin öğrenmesinin yanı sıra başarı, gelişi ve büyümesine de yardımcı olduğu için önemlidir. Gerekli durumlarda bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişebilen esnek bir programdır (Venn, 2007).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı,

- a) *Öğrencinin performansını ortaya koyan,*
- b) *Yıllık hedefler için beklenen davranışları tanımlayan,*
- c) *Kısa dönemli öğretimsel amaçlı,*
- d) *Kaynaştırma eğitimine katılacak çocukların düzeyini belirleyen,*
- e) *Başlangıçta beklenen hizmetin kalıcı olmasını sağlayan,*
- f) *Belirlenen amaçların başarılı olup olmadığını test etmek için uygun plan, program ve değerlendirme sürecini belirler (Bateman, 1981).*

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlık süreci farklı adımlardan meydana gelmektedir:

- 1- *Bireyselleştirilmiş eğitim programını oluşturulacak bir çalışma grubunun meydana getirilmesi ,*

- 2- Öğrencinin eğitime ilişkin performansının ortaya çıkarılması,
- 3- Bireyler için elverişli eğitim ortamları ve bu elverişli eğitim ortamlarında bireylere sunulacak olan destek eğitim hizmetlerinin oluşturulması,
- 4- Bireyselleştirilmiş eğitim programının meydana getirilmesi,
- 5- Dönemsel hedeflerin oluşturulması,
- 6- Öğretim materyalleri ve yöntemlerinin bireylere uygun bir şekilde belirlenmesi
- 7- BEP'in işe koşulması, programın takip edilmesi ve değerlendirilmesi konusunda çalışanların belirlenmesi, bir zaman çizelgesinin oluşturulması ve değerlendirme konusunda hangi kriterlerin göz önünde bulundurulacağını belirlemesidir (Şahin, Acar ve Yaban, 2011).

2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Tarihe bakıldığında insanların birbirlerinden çok farklı gereksinimleri olan bireyler oldukları görülmüştür. Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılabilmesi için eğitime ihtiyaçları olduğu kabul edilmiştir. Bu bireylere normal akranlarından ayrıştırılarak eğitim uygulanmıştır. Ancak eğitimde ki eşitlik ilkesi ihlali göz önünde bulundurularak zamanla bu bireylerin bütünleştirilerek toplumsallaştırılmasının daha uygun olduğu görülmüştür.

1700'lü yıllarda başlamış olan çalışmalar zaman içerisinde hızlı bir şekilde değişim ve gelişim göstermiştir. 20.yy'da bu bireyler ayrıştırılarak özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları yaygınlaştırılmış olup özel gereksinimli çocuklar bu okullara yerleştirilmiştir (Sucuoğlu, 2006). 1950'li yıllarda başlanan yetersizliği olan bireylerin normal eğitim gören yaşlılarıyla aynı ortamda eğitim alması fikri 1960'lı yıllarda giderek artmıştır. Bu dönemdeki çalışmalarda bireylerin birçoğunun normal eğitim gören bireylerle aynı ortamda eğitim görme hakkı verildiğinde yaşlılarıyla iletişim kurabildiği ve sınıfta yapılan faaliyetlere katılabildikleri görülmüştür. Bu dönemde dünyada kaynaştırmayla başlayan ilk yetersizliği olan grubu, görme engeli olan bireyler oluşturmuştur (Nizamoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitimi son yıllarda özel eğitim alanında gündemde kalmayı başaran konudur (Çinko, 2004). Geçmişe bakıldığında özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren yaşlılarıyla ayrı olarak özel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim okullarında eğitim aldıkları göze çarpmaktadır (Llewellyn, 2000).

Kaynaştırma hareketinin öncülüğünü, özel gereksinimli çocuklarının farklı sınıf ya da okullarda eğitim almalarına karşı çıkan anne ve babalar yapmıştır. Ayrıştırılmış özel eğitim

sistemine karşı anne ve babalar tarafından kazanılmış bir çok mahkeme kararı bulunmaktadır (Kids Together Inc., 2001). Yaşanan bu gelişmeler ile Birleşmiş Milletler Bildirgesi, özel gereksinimli bireylerin becerilerini geliştirecek ve onların yeteneklerinin tamamını kullanmaları için gereken bir eğitim alma hakkı olduğunu 1990'da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Toplantısı'nda düzenlemiştir (Kuz, 2001).

Türkiye'de özel eğitimdeki ilk uygulamalar, 1889'da işitme yetersizliği olan bireylere eğitim vermek üzere açılan bir okulla başlamıştır. Bu okul İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde açılmıştır. Aynı okulda, 1890 yılında görme yetersizliği olan bireylere de hizmet vermeye başlanmıştır. Bundan otuz yıl sonra bu uygulamaya son verilerek 1920 yılında özel bir dernek tarafından İzmir Karşıyaka'da sağır ve dilsizler okulu açılmıştır. 1924-1950 yılları arasında bu okul, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet vermeye başlamıştır. 1950 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Yekta, 2010).

En önemli gelişmeler, Cumhuriyet döneminde 1950'li yıllardan itibaren olmuştur. Özel eğitim hizmetleri sağlık hizmeti olmasından ziyade eğitim hizmeti olarak düşünülmektedir. Bu düşünce ile Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na geçmiştir. 1955'te "Psikolojik Servis Merkezi" kurulmuştur, bu kuruluş da "Rehberlik ve Araştırma Merkezi"nin temelini oluşturmuştur. 1961 Anayasası ile devlet tarafından özel gereksinimli bireylerin hakları garantiye alınıp, anayasanın 50. Maddesinde "*devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır*" hükmü bulunmaktadır. Özel eğitim alanında ilk kapsamlı yasa ise, 1983 yılında 2916 sayılı "*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*" ile yürürlüğe girmiştir. Bu kanunda özel eğitim ile ilgili tanımlar, ilkeler, özel gereksinimli bireylerin belirlenmesi, yerleştirilmesi, izlenmeleri, özel eğitimle ilgili kurumlar, bu kurumların görevleri ile ilgili bölümler yayımlanmıştır (Kargın, 2003).

2006 yılında yürürlüğe giren ve 31.05.2006 tarihinde 26184 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan "*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*"nde, kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulamada dikkat edilmesi gerekenlere yer verilmiştir (Sadioğlu, 2011).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalar ilçe milli eğitim bünyelerinde bulunan özel eğitim daireleri tarafından yürütülmektedir. Günümüzde özel eğitim, okul öncesi dönemden başlayıp ilkokullarda ve ortaokullarda da devam etmektedir.

2.6. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenlerin Önemi

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı bir şekilde devam edebilmesi kaynaştırma öğrencileri, normal öğrenciler, aileler, fiziksel ortamlar, yöneticiler ve öğretmenler gibi değişkenlere bağlıdır (Diler, 1998; Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırmada personelin yaklaşımına bağlı olarak okulun genel yaklaşımı da değişir. Çünkü, olumsuz tutumlar kaynaştırmanın gerçekleşme potansiyelini engeller (Elliott & McKenney, 1998).

Öğretmenler bilgiyi paylaşmaya her zaman açık olmalıdırlar. Öğrencilerin eğitim ve öğretimiyle ilgili tüm bireylerde bulunması gereken bilgi paylaşımı, etkili kaynaştırma için çok önemlidir (Diler, 1998). Öğretmenlerin tüm davranışları öğrenciler tarafından model alınır. Bu yüzden kaynaştırma öğrencilerine karşı öğretmenin olumlu davranışlar sergilemesi, sınıftaki diğer öğrencileri de olumlu yönde etkileyecektir. Bu şekilde kaynaştırma öğrencisi sınıfta daha çabuk kabul görür (Sarı, 2002). Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir (Kargın, 2004). Ayrıca öğretmenlerin konuları ders kitaplarından okutarak öğretmesi, öğretmen merkezli öğretim yapması, çok fazla bilgiyi öğrencilere aktarması, ezbere dayalı yöntemler kullanması kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasını engelleyen temel faktörlerdendir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı rolleri olması ve rolleri benimseyerek eğitim öğretim çalışmalarını gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006).

1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve sonrasında 2000 yılında resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yedinci kısım üçüncü bölümde yer alan Madde 72'de kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumluluklar verilmiştir:

- a) *Müdür; kaynaştırma başlığı altında gerçekleştirilecek olan etkinlikler konusunda gerekli düzenlemeleri yapar ve uygulamayı gerçekleştirir, etkinlikler ve uygulamalar anlamında özel eğitim hizmetleri kurulunu da bu süreçlere dahil eder.*
- b) *Gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmen; bireyselleştirilmiş eğitim programlarını işe koşar, bu programları değerlendirir, gerektiğinde bireyi, bireyin ailesin, bireyin öğretmenini ve ilgili kurumu bilgilendirir.*
- c) *Öğretmen; özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından sosyal anlamdaki kabulü noktasında bazı hazırlıklar yapar, öğrencilerin bireysel*

ve gelişim ile ilgili özelliklerini göz önünde bulundurarak değerlendirme yapar, programı bireyselleştirerek uygular. Bu noktada öğretmen aileler, ilgili kurum ve kuruluşlar ile ortak çalışmalar yürütür.

- d) Rehber öğretmen-psikolojik danışman, kaynaştırma sürecine katılım gösterecek olan öğrenciler için eğitim anlamında ideal fiziksel koşulların düzenlenmesinde ve süreç içerisinde yer alan öğretmenlere, öğrencilerin gelişimlerini takip etme ve aile eğitimi başlıklarında öncülük eder.*
- e) Bireyin ailesi; programın işe koşulması sürecinde aktif olarak yer alır ve gerektiğinde bireyin ailesi ihtiyaç duyulduğunda eğitim araç, gereç desteği sağlayabilir.*
- f) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyi değerlendirilmesi sonucunda belirlenen eğitim önemi ve yöneltme kararı konusunda isteğini belirtir.*

Sınıf içerisinde çocukların ihtiyaçlarının karşılanması, sınıf içerisinde bireylerin birbiriyle etkili iletişimi kurması ve sürdürmesi, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ve okul ortamlarının yanı sıra toplum içerisinde de sosyal olması büyük oranda öğretmenlere bağlıdır (Avcı, 1998).

Kaynaştırma programına dahil olan öğretmenler, kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedirler. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları özel eğitim, kendi eğitim düzeyleri ve destekleyici hizmetten olumlu bir şekilde etkilenmektedir (Salend, 1998).

Okulların kaynaştırma eğitimi uygulamalarına fiziki olarak uygun olmamaları, öğretmen ve okuldaki diğer personellerin özel gereksinimli bireyler hakkında yeteri kadar bilgilendirilmemeleri, kaynaştırmaya destek hizmetlerinin yeterli olmaması Türkiye’de eğitimde kaynaştırmanın uygun şekilde yürütülmemesi nedenlerindedir (Gökdere, 2012). Ülkemizde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere sağlanan özel eğitim destekleri yetersizdir. Kaynaştırma sınıflarındaki yetersizlikler içinde herhangi bir öğrenciyle sorun yaşayan öğretmenler sorunlarını tek başlarına çözmektedirler (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yer alan normal gelişim gösteren öğrencilerin toplumda farklı özelliklere sahip bireylerin olduğunu farkedip, özel gereksinimli öğrencilere yardımcı olmaları, empati kurmaları, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı

sağlayacaktır. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerine uygun eğitimi verebilmek için bireyselleştirilmiş eğitim uygulayarak kendilerini mesleki anlamda yenilerler (Güzel Özmen, 2003).

Özel gereksinimli bireylerin normal eğitim sınıflarına dahil edilmesinde öğretmenlerin tutumlarının yanında, ailelerin ve yöneticilerin tutumları da önemlidir (Gök ve Erbaş, 2011; Gökdere, 2012; Avramidis, Bayliss, Burden; 2010). Öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitimine ilişkin tutumları, yaşları, özel eğitim ile ilgili aldığı eğitimler ve eğitim deneyimleri, daha önce özel gereksinimli öğrenciler ile çalışma ortamıyla destekleyici hizmetlerin yeterli olmasıyla ilişkilidir (Avramidis & Norwich, 2002). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları eğitimin bütün seviyelerini kapsamalıdır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin devamlılığı açısından, kaynaştırmaya ilişkin farklı eğitim seviyelerinde ve farklı branşlarda öğretmenlerin olumlu tutum içerisinde olmaları önemlidir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013).

Öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler için uyguladıkları yöntem ve teknikleri normal gelişim gösteren öğrenciler için de kullanabilirler. Çünkü normal gelişim gösteren öğrenciler için uygulanan etkili öğretim tekniklerinin birçoğu ilk kez özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilmiştir. Bu sebeple, özel eğitim teknik ve yöntemlerini bilen öğretmenler, bu teknikleri bilmeyen öğretmenlerden daha başarılı bir eğitim öğretim ortamı yaratırlar (Peker ve Sahbaz, 1998).

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler, sınıf ortamını ve öğretim programını sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerine göre düzenleme becerisine sahip olurlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ayrıca, öğretmen bireysel özelliklere saygı, koşulsuz kabul, hoşgörü ve sabır gibi davranışların gelişmesine yardım etmiş olur (Çevik ve Göksu, 2004).

2.7. Fen Eğitiminin Kaynaştırma için Önemi

Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıldır. Özel gereksinimli öğrenciler de 8 yıllık zorunlu eğitimi almakla yükümlüdürler. İlköğretim kurumlarında eğitim gören normal öğrenme seviyesindeki öğrencilerin yanı sıra tüm kaynaştırma öğrencilerinin de Fen bilimleri eğitimi alma hakkı vardır. Fen eğitimi, kaynaştırma öğrencisinin günlük hayat becerilerini öğrenmesi, kendi bedenini tanıması, çevresini tanıması, sağlığını koruması, bilişsel gelişimi, dil gelişimi ve sosyal gelişimi yönünden zenginleştirebilecek bir eğitimidir. Fen bilimleri öğretmenlerinin,

kaynaştırma eğitimi uygulamalarında destek hizmet olarak yalnızca rehber öğretmenden yardım aldıkları, okul dışı bilgi alabileceği uzmanlarla yeteri kadar iletişim içerisinde olamadıkları, kaynaştırma eğitimi içerisinde genel bir sorundur. Fen bilimleri öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarını ve yeterlilik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaktadır (Avcılar, 2010).

Fen bilimleri öğretmenin bir takım genel ve özel niteliklere sahip olması gerekmektedir (Kaptan, 1998). Sınıfında etkili bir fen öğretimi işlemeyi hedefleyen iyi bir fen öğretmenine ilişkin özelliklerin aşağıdaki gibi olduğu söylenebilir:

- *Öğrenciyi öğrenmeye teşvik eder ve sınıftaki öğrencileri arası etkileşimin geliştirilmesi noktasında dikkatli davranır.*
- *Öğrencilere bazı sorumluluklar atfederek öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde iştirak etmelerini ve öğrenme esnasında öğrencilerin etkin olmalarını sağlar.*
- *Öğrencilerin gelişim düzeyleriyle örtüşen planlar yapar ve bu planları uygulamaya geçirir.*
- *Sınıfta gerçekleştireceği öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında öğrenme kuramlarını aktif bir şekilde uygular.*
- *Öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan öğretim yöntem ve tekniklerinden üst düzeyde faydalanmaya çalışır.*
- *Derse ilişkin başlıkları ve öğretime ilişkin uygulamaları ayrıntılı bir şekilde planlayıp, planlarını işe yarar bir şekilde uygulamaya geçirebilir.*
- *Öğrenme ve öğretmeye ilişkin uygulamaları öğrencilerin ve grupların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlar.*
- *Öğretim sürecinde öğrenciler için bir kaynak olması anlamında doğal ve toplumsal çevreden yararlanabilir.*

Çevrenin ve toplumun kalkınması konusunda bilinçlendirme, ilk olarak ilköğretim kurumlarında Fen bilimleri Dersi ile başlar. Öğrenciler Fen bilimleri dersinde içinde yaşadıkları evreni ve çevreyi bilimsel yönden ele alıp inceleme fırsatı bulurlar. Öğrencilerin kolay bir şekilde hayata uyum sağlamaları, içinde buldukları çevreyi çok iyi gözlemlediklerine, çevreyi tanımalarına ve çevresinde gerçekleşen olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurarak sonuç elde edebilmelerine bağlıdır (Akgün, 2001). Bu sebeple Fen

bilimleri dersi en çok ilgi çeken, öğrenme isteğiyle birlikte merak uyandıran derslerin başındadır (Howe, 1998).

Eğitim öğretim hayatlarının ilk başlarında öğrencilere Fen bilimleri dersinin verilme amacı onları kesinlikle bilim insanı ya da mühendis yapmak değildir. Bu dersin verilmesinin amacı, öğrenciyi yaşadığı çevre içerisinde temel olarak yaşam becerileriyle donatmaktır. Bu şekilde günlük yaşamında gerekli olan bilgilerin yanında çevresini tanımayı öğrenir ve problem çözme yeteneği kazanır (Gezer ve Köse,1999).

Fen bilimleri Eğitimi öğrencilere yaratıcı düşünme becerileri kazandırır. İçerisinde buldukları Dünya'yı, yaşadığı çevreyi tanımasına ve sevmesine katkı sağlar. Öğrencilerin, öğretmenleriyle, ailesiyle ve arkadaşlarıyla daha etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Fen bilimleri eğitimi ile bireylerde karakter eğitimi daha kolay yapılabilir. Çocukların yaşadıkları çevre, etkileşimde bulunduğu nesnelere ve olaylarla daha kolay dil gelişimi sağlar. Fen eğitimi ile dil gelişimi gerçekleşirken, çocuklar mantık yürütme becerisini kazanır. Böylece çocukların Fen problemini çözme yetenekleri gelişirken bir yandan da yaratıcılıkları artar. Çevreleri ile iletişim kurmalarının yanında günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmeleri daha kolay olur. Kontrollerini kendi öğrenmeleri üzerine kurabilirler. Öğrencilerin günlük hayattaki becerileri artarken Fen eğitimi ile birlikte diğer konuları da öğrenmeye başlarlar ve öğrenmeleri kolaylaşır. Bu sayede öğrenciler öğrenmeyi öğrenirler (Hançer, Sensoy ve Yıldırım, 2003).

Öğretim programları bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Fen bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır. Öğretim programının vizyonu doğrultusunda Fen bilimleri öğretmenleri kaynaştırma eğitimi uygulamalarını dikkate alarak normal eğitim düzeyindeki öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilere aynı fen eğitimi içeriğini kazandırmalıdır.

2.8. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutum ve görüşlerine odaklanan nicel, nitel ve karma desenli çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çalışmayla ilgili olduğu düşünülen yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış bazı çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Uysal (1995), öğretmen ve okul yöneticilerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek olan çalışmasını 1994-1995 yıllarında Eskişehir ilinde kaynaştırma eğitimi vermekte olan 46 öğretmen ve 27 yöneticilerle gerçekleştirmiştir. Katılımcılar yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla, karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerini belirtmiştir. Çalışmanın sonucunda; kaynaştırmanın tanım ve kapsamının belirlenmesi, öğretmen ve diğer yetkili personellerin tanım, görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, yeni program geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir.

Atay (1995), yetersizliği olan çocukların normal yaşlıları ile bir arada eğitim aldığı kaynaştırma programlarına karşı ilkökul öğretmenlerinin tutumlarının belirlenmesi olan çalışmasını 1992-1993 yıllarında Ankara il merkezinde görev yapan 96 öğretmen ile yapmıştır. Bu çalışmadan elde ettiği sonuçlara göre çalışmanın örneklem grubunda bulunan ilkökul öğretmenlerinin %84.4'ü meslekleri boyunca yetersizliği olan bireylerle karşılaştıklarını ve %95.8'ine kaynaştırma eğitiminin verilmesinin yararlı olacağına inandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alanında çalışmak için yeterli hizmet içi eğitimi almadıklarını ve bu konuda MEB ile iletişim oluşturamadığı belirtilmiştir.

Yıkıms, Şahbaz ve Peker (1997), öğretmenlerin kaynaştırma programlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarında görev alan ve görev almayan öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları araştırılmıştır. Diğer bir çalışmada ise kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlarının azaltılması amaçlanmıştır. Bunun için de hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur.

Şahbaz (1997), Bolu ilinde görev yapmakta olan 80 öğretmen ile yapılan deneysel çalışmada, dört gruba ayrılan öğretmen gruplarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarına bakmıştır ve herhangi bir fark bulunamamıştır.

Beykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan (1997), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını tam gün benimsemedikleri sonucuna varmıştır.

Batu (1998), kaynaştırma uygulaması yapılan bir kız meslek lisesinde görevli olan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi

hakkındaki görüş ve önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Sonuçta; öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminden hoşnut olduklarını, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, okul yönetiminden ve diğer öğretmenlerden çeşitli beklentileri olduğu belirlenmiştir.

Diken (1998), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun destek hizmet gereksinimlerine ihtiyaç duyduklarını ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasını isteyen öğretmenlerin çok az olduğu sonucuna varmıştır.

Kırcaali-İftar (1998), Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ile veriler elde etmiştir. Çalışmanın sonunda, mezun oldukları lise türü ve çevresinde yetersizliği olan birey olup olmama değişkenleri üzerinden öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında manidar bir farklılık olmadığını bulmuştur.

Kaya (2003), 2000-2001 yılı içerisinde Ankara ilinde 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve konuyla ilgili yönetmeliklerde kaynaştırma uygulamaları açıklamalarının nasıl düzenlendiği konusunda çalışmıştır. Çalışma, betimsel alan çalışmasıdır. Ankara ilinin Çankaya ilçesinde kaynaştırma uygulaması olan okullardaki rehber öğretmenler, yöneticiler, üçüncü sınıf öğretmenleri ve özel eğitim sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerle çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda kaynaştırma uygulamaları ilgili bilgilerin yetersiz olduğu ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili tutumların olumsuz olduğu belirtilmiştir.

Gözün (2003), kaynaştırma eğitimi uygulamalarında hazırlanan bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerindeki etkiyi belirlemek için yapılan araştırmasında deneysel çalışma yapmıştır. Eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıflarında öğrenim gören 174 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Çalışmada elde edilen verilere t testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, bilgilendirme programının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmen adayları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Gözün ve Yıkılmış (2004), kaynaştırma uygulamalarında öğretmen adaylarının bilgilendirmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiğini incelediği çalışmada, kaynaştırma konusunda bilgilendirme programı hazırlayıp, programın öğretmen adaylarının tutumları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için ön test – son test kontrol

gruplu deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın örneklemini 174 öğretmen adayı (83 deney grubu, 91 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Deney grubunda çalışılan öğretmen adaylarına belirli bir süre kaynaştırma konusunda bilgilendirme programı uygulanmıştır. Sonuçta, kaynaştırma konusundaki bilgilendirme programının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmen adayları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004), bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle uygulandığı kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerilerini inceledikleri çalışmada, kaynaştırma öğrencilerinin farklı özelliklere sahip olduğu için öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranacaklarını bilemediklerini, diğer öğrencilerin de bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal özelliklerinin ve kavrama becerilerinin yeterli olmaması zorlanılan noktalar olarak belirtilmiştir. Öneri olarak kaynaştırma eğitiminde gönüllü öğretmenlere öncelik verilmesine vurgu yapılmıştır.

Orel, Zerey ve Töret (2004), kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarını incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumlarının, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olan dersi alıp almadığına göre değişiklik gösterme durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 2004-2005 öğretim yılında Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmenliğinde okuyan ve 4. sınıfa devam eden 88 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ile Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilip Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarından kaynaştırma eğitimi alanlarının, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olarak değiştiği görülmüştür.

Varlıer (2004), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitilmelerine yönelik görüşlerini belirlemek için betimsel alan çalışması yapmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitimini alması gerektiği görüşünü savunmuştur. Bu eğitimin de kaynaştırma yoluyla verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarında içinde buldukları şartları ve kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Yekeler (2005), kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenlerinin tutumlarının değerlendirilmesi ile ilgili yaptığı çalışmaya, Sivas ilinde görev yapmakta olan 141 sınıf

öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları bölüm, yaş ve meslek kıdemlerine göre manidar bir fark bulunamamıştır.

Gül ve Vuran (2005), kaynaştırma eğitiminden yoğun olarak yararlanan zihinsel yetersizliği olan ve öğrenme güçlüğü teşhisi konulan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar belirlenip, kaynaştırmanın başarıya ulaşması için dikkat edilmesi gereken noktaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, amaçlı örneklem olarak kaynaştırma eğitimine devam eden 14 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Veriler nitel bir durum çalışması olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve tümevarım analizi yoluyla çözümlenip analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, kaynaştırma sınıfında eğitim almakta ve zihin yetersizliği olan öğrenciler için içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimde farklılaşmalara yer verilmediğini, öğrencilerin sınıf içinde uygun davranışlardan çok uygun olmayan davranışlarına odaklanıldığını, uygun olmayan davranışlara yönelik cezaya dayalı yaptırımların uygulandığını, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmaları için teşvik edilmediğini, kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen yaşlıların desteğinin alınmadığı belirtilmiştir. Bunların yanı sıra, öğrencilerin yaşlılarıyla ilişkilerinin iyi olduğu, etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğu, aldıkları eğitimden beklentilerinin olmadığı ve zorlandıkları yerlerde çoğunlukla ailelerinden destek aldıkları görülmüştür.

Nizamoğlu (2006), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerini belirlemek için çalıştığı araştırmasında yeterlilikleri saptamak, yorumlamak ve öneride bulunmak amaçlanmıştır. 2005-2006 yılında Bolu ili merkezinde bulunan on okulda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında yardım almak için okullarında sadece rehber öğretmenlerinin bulunduğu, özel gereksinimli öğrencilerin düzeylerini belirlemeye yönelik sınırlı çalışmalar yaptıkları, özel gereksinimli öğrencilere normal eğitim alan öğrencilerle aynı soruları sorarak, bu öğrencilerle aynı sözlü değerlendirmeleri yaparak, derecelendirme ölçekleri ve bunların yanında gözlem formlarını kullandıkları belirtilmiştir.

Bilen (2007), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştığı sorunlara yönelik görüşleri ve bu sorunlara getirdikleri çözümleri araştırmıştır. Sınıf

öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları bölümü, sınıflarındaki öğrenci sayıları gibi değişkenlerin sorunlara etkisi ve tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu bulmayı amaçladığı çalışmasını 2006-2007 öğrenim yılında yapmıştır. İzmir’de on üç ilköğretim okulunda bulunan 120 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmanın sonunda, sınıf öğretmenlerinin tutumlarının, mezun oldukları bölümden ve rehberlik servisi ile işbirliğinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, sınıf mevcudunun, hizmet içi eğitimlere katılımın yetersizliğinin, kaynaştırma uygulamaları için program hazırlanmadığının, özel eğitim uzmanlarının olmadığına, rehberlikten alınan desteğin yetersiz olduğunun, okulların fiziki yapısının elverişli olmadığına, ailelerle işbirliğinin yeterli olmadığına kaynaştırmayla ilgili sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Battal (2007), sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliklerinin tespit edilmesinin ve karşılaştırmasının yapıldığı çalışmada, betimleme modeli kullanmıştır. Uşak ili ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak görev yapmakta olan 285 öğretmen ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin özel yeterlilikleri olan öğrencileri tanımakta yeterli oldukları, kaynaştırma konusunda kendilerini mesleki olarak yeterli gördüklerini fakat bazı ilkeleri bilmedikleri gözlenmiştir.

Çatak ve Tekinarslan (2008), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini, powerpoint programında hazırladıkları okuma materyali ile araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Çalışma 3 zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuç olarak, powerpoint programının kelimeyi, cümleyi, metni somut bir şekilde anlamasına yardımcı olduğu görülmüştür.

Çulhaoğlu-İmrak (2009), okulöncesinde eğitim alan kaynaştırma öğrencilerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını araştırmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda öğrencilerin yaşlarıyla olan ilişkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmada Adana ili ilçelerinde bulunan okulöncesinde görev yapmakta olan 89 öğretmen, çocuğu anasınıfında olan 281 anne-baba ve kaynaştırma eğitiminde devam eden 4 kaynaştırma öğrencisi ile normal gelişim gösteren 72 öğrenciyle çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda; meslekteki kıdem senesi fazla

olan, önceden de kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan ve sınıflarında 25'ten üzeri öğrenci bulunan öğretmenler lehine manidar farklılık olduğu görülmüştür.

Güven (2009), ilköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarıları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışma, 2008-2009 öğrenim yılı içerisinde Eskişehir ilindeki 17 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim görmekte olup zihinsel yetersizliği olan öğrencilere öğrenim veren 25 sınıf öğretmeniyle görüşmüştür. Çalışmada, öğretmenlerden alınan görüşlere göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarında ve yeni öğretim kararlarının alınmasında değerlendirme sürecinin önemli olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin başarı düzeylerini belirlerken, ifade etmekte zorlandıklarını ve yeterli destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Yönetmeliklerde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili gerekli açıklamalar olmasına rağmen yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bunların yanı sıra kaynaştırma uygulamasını benimseyen öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili çaba sarfetmektedirler.

Ekşi (2010), sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumların ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışmasının evrenini, İstanbul Anadolu Yakası'ndaki ilköğretim okullarında ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına tutumlarının, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010), kaynaştırma eğitiminde görevli olan sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgiye ve donanıma sahip olup olmadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Burdur ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 40 öğretmen ile tarama modeli uygulanmıştır. Çalışma yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yeterli kaynaştırma eğitimi almadığı, bu nedenle kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cankaya (2010), ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinden kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşler alınmıştır. Buna göre değerlendirdiği çalışmasında kaynaştırma eğitimi veren 200 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Kaynaştırma

eğitimi uygulamasının aşamalarına sınıf oğretmenlerinin nasıl yaklaştıkları, kaynaştırma eğitimi uygulamalar hakkında oğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimi uygulamasının yapıldığı sınıfların mevcudu, oğretmenlere yararlanmaları için destek/kaynak bulunmaması, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, sınıf içi yardım hizmetlerinin uygulanmaması kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik olumsuz düşüncelere sebep olmaktadır.

Kayılı, Koçyigit, Yıldırım-Doğru ve ifti (2010), okulöncesi oğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi dersine ilişkin görüşlerine etkisinin çalışıldığı araştırmada, okul öncesi oğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin etkisine bakılmıştır. Çalışmada, gerçek deneme modellerinden son test kontrol grublu model uygulanmıştır.2008-2009 oğretim yılında Selçuk niversitesi'ndeki 83 kontrol grubundan, 84 deney grubundan olmak üzere toplan 167 okul öncesi oğretmeni adayı ile çalışılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler leği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kaynaştırma dersi alan okul öncesi oğretmeni adaylarına uygulanan ölçeğin bazı maddelerinde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı fark görülmüştür.

Güldü (2010), Sivas ili örneğinde kaynaştırma eğitimi çalıştığı araştırmasında kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarında kaynaştırmaya eğitimi alan öğrencilerin oğretmenleri ve ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini almıştır. Çalışmada 12 ilköğretim okulunda kaynaştırma ğrencisi olan 68 sınıf oğretmeninin ve 64 ebeveynin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, oğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin beraber eğitim almaları gerektiklerini savunmuştur. Fakat, oğretmenler kendilerini kaynaştırma eğitimi uygulaması için bilimsel olarak yeterli düzeyde görmediklerini belirtmişlerdir. Sınıfların fiziki yapısının ve sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimi uygulaması için uygun olmadığı, kaynaştırma ğrencilerinin işlenen konuları anlamakta güçlük çektiklerini ve sınıf içinde olumsuz davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Kuzu (2011), kaynaştırma eğitimine yönelik oğretmen adaylarının tutumlarını çeşitli değişkenler ve öz duyarlık düzeyleri açısından karşılaştırdığı araştırmasında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde eğitim gören 4. ve 5. sınıflardaki toplamda 547 oğretmen adayıyla çalışmıştır. Çalışmada, kaynaştırma eğitimine yönelik oğretmen adaylarının tutumları ve öz duyarlıkları arasında demografik özelliklere

göre manidar bir farklılık olup olmadığına, ayrıca öğretmen adaylarının öz duyarlılık düzeylerinin kaynaştırmayla ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olduğu ve demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen alan, sınıf, görev yapılacak kademe, yetersizliği olan bireyler hakkında bilgi sahibi olup olmama, kaynaştırma/özel eğitim dersi alıp almama) göre anlamlı farklılıklar oluşturabildiği görülmektedir.

Demir ve Açar (2011), öğretmenlik yaptığı süre boyunca sınıfında en az bir kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmaya çalışmışlardır. Çanakkale ilinde görev yapan 45 sınıf öğretmeniyle yüz yüze gelerek görüşmeler yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının kaynaştırma eğitimini desteklediği görülmüştür.

Özaydın ve Çolak (2011), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin çalışıldığı bir araştırmadır. Okul öncesi eğitiminde kaynaştırma ile ilgili olan hizmet içi programlarına katılan 9 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Nitel verilere dayalı bir durum çalışması uygulanmıştır. 13 soruluk bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığı, kaynak oda ve sınıf içerisinde yardımcı öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Sadioğlu (2011), kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenlerinin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak gerçekleştirilen 16 farklı kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dahil olan ilköğretim düzeyindeki 23 öğretmenin görüşlerinin alındığı nitel bir çalışmadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerin ülkemizdeki kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alanında yetersiz oldukları, aile ve uzman iş birliği konusunda sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir.

Erişkin, Kıracı ve Ertuğrul (2012), çalışmalarında kaynaştırmanın öğeleri (eğitim ortamını, okul yönetimi, rehber öğretmenleri...) ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin değerlendirmesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma betimsel alan araştırması olup, 2008-2009 öğretim yılında 30 saatlik özel eğitim seminerine katılan 1500 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlere otuz soruluk bir anket uygulanmıştır.

Çalışmada, sınıf öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri kabul etmekte ve bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına olumlu yaklaştıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler eğitim ortamlarını kaynaştırma eğitimi için uygun bulmamakta ve bu yönde gerekli önlemlerin alınmadığını belirtmişlerdir.

Cankaya ve Korkmaz (2012), kaynaştırma eğitimi uygulamalarını ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Çalışmayı Konya’da bulunan ilköğretim okullarında, 2009-2010 öğretim yılı içerisinde Konya ilinde görev yapmakta olup sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan birinci kademedeki 200 sınıf öğretmeni ile görüşmüştür. Çalışmada “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Uygulamalara katılan öğretmenlerin çoğunluğunun konuyla ilgili bir eğitim almadıkları, buna karşın da teorik ve uygulamaya dayalı bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları en önemli sorunun sınıf mevcudunun fazla olması, eğitim materyallerinin eksikliği ve birden fazla kaynaştırma öğrencisinin olduğu yönde belirtmişlerdir.

Gök (2013), çalışmasında ilkokul sınıf öğretmenlerinden sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan öğretmenlerle çalışmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmada kullandıkları yöntemleri belirlemiştir. Çalışma 2012-2013 öğretim yılında Antalya iline bağlı Kepez ilçesindeki üç ilkokulda görevde olan, ayrıca sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencisi ile yaşanan iletişim sorunları, kaynaştırma öğrencisini diğer öğrencilerin kabul etmemesi, sınıf mevcudlarının fazla olması gibi sorunla dile getirilmiştir. Bu sorunlara bağlı olarak öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerine yeteri kadar zaman ayıramadıklarını, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni ile koordinasyon sorunları yaşadığı, sınıfların fiziki imkanlarının yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Pınar ve Yıldız (2013), özel gereksinimli öğrenciler ve normal öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları göz önünde tutularak öğretmenler tarafından doğru bulunan ve bulunmayan davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu incelemeler bireylerin davranışlarının yordayıcısı olarak belirtilmiştir. Bolu’daki 43 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Veriler, “Öğretmen Davranışları Gözlem Formu” uygulanarak toplanmıştır. Çalışmanın

sonunda, öğretmenlerin doğru bulmadığı davranışlarını doğru bulduğu davranışlarına oranla daha sık tekrarladıkları, akademik davranış incelemelerine sosyal davranış incelemelerinden göre daha fazla başvurdukları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerine, gereksinimli olmayan öğrencilere oranla daha az tepki verdikleri görülmüştür.

Nayır ve Karaman-Kapenekçi (2013), kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmalarını, ilkokulda görevli olan sınıf öğretmenleri ile yürütmüştür. 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilindeki ilköğretim okullarında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 58 gönüllü sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış bir anket ile alınmıştır. Anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, kaynaştırma öğrencileri için okulun fiziki şartlarının yetersiz olduğundan ve sınıf mevcutlarının fazla olduğu için sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile yeterince ilgilenecek vakit bulamamalarından ve kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrenciler tarafından dışlanmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Aker (2014), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarını araştırmak için yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve etkili olduğu değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. 2013-2014 öğretim yılının bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümündeki tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler ve diğer bütün bölümlerin 4. Sınıflarından random olarak seçilen 596 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler, Ergin (2014) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen adayları tutumlarının çalışmadaki değişkenlere göre farklılaştığı saptanmıştır.

Demirci, Çınar ve Demirci (2014), kaynaştırma öğrencilerinde sınıf öğretmenlerinin uyguladığı beden eğitimi ders programından ve öğrencilerin aldıkları kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlar incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerin beden eğitimi ders programından ve öğrencilere uyguladıkları kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket uygulanarak toplanmıştır. Sonucunda ise, kaynaştırma öğrencilerinde beden eğitimi dersi programından kaynaklanan sorunlar olduğu ve öğrencilerin bu konuda bir takım problemler yaşadığı belirtilmiştir. Beden eğitimi ders programlarından ve kaynaştırma

eğitiminden kaynaklanan sorunların özel gereksinimli öğrencilerle ilgili eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Güzel (2014), ilköğretim öğretmenlerinden kaynaştırma öğrencisi olanların kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların incelendiği araştırmada, İstanbul ili Beykoz ilçesinin resmi okullarında görev yapan 206 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışmanın verileri iki bölümden oluşan anketle toplanmıştır. Sonuç olarak aile, idare, rehberlik uzmanı ve öğretmen arasındaki iletişimin kopuk olduğundan, okulların fiziki olarak yetersiz olduklarından, BEP planı hazırlarken ve uygularken sıkıntılar yaşandığından bahsedilmiştir.

Gülyüz (2014), kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. 2012-2013 öğretim yılı içerisinde Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliğinde eğitim alan 195 öğretmen adayı ile Zonguldak ilinde görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Nitel veriler odak grup görüşme formu ile toplanmıştır. Form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın nicel bölümünde ise Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilip Kırcaali-İftar tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin bugünkü uyarlamasına olumsuz görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2014), öğretmenlerin ilköğretimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında 2010-2011 öğretim yılında Afyon ili İsehisar ilçesindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan 30 öğretmen ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında manidar fark olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşları bakımından incelendiğinde manidar farklılık görülmemiştir. Anket sonuçları, öğretmenlerin verdiği cevapların genel ortalaması olduğu için öğretmenlerin görüşlerinin yeterli sınırlar içerisinde olduğu sonucu görülmüştür.

Çerezci (2015), kaynaştırma eğitimi uygulamalarının okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirildiği çalışmasında nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması uygulanmıştır. Çalışmanın evreni, 2012-2013 öğretim yılında Çorum ilinde bulunan MEB'na bağlı okulöncesi kurumları, Kız Meslek Lisesi bünyesindeki

uygulama anaokulları, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı kreşler ve kaynaştırma eğitimi alan çocuklar, aileleri, öğretmenleri ve okul müdürleri ile yürütülmüştür. Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) raporlu olan 55 kaynaştırma eğitimi devam eden çocukla çalışılmıştır. Çalışmaya, çocukların aileleri, öğretmenleri ve okul müdürleri de dahil edilmiştir. Veriler, araştırmacıların hazırladığı “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dahil olmadan önce bu uygulamalara katılacak olan kişilerin yeterli bilgilendirilmediği belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin yeterli eğitim almadıkları, bu yüzden de uygulamada sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Anılan ve Kayacan (2015), kaynaştırma eğitimi gerçeğinin sınıf öğretmenlerinin gözüyle üzerine durulduğu çalışmada, kaynaştırma eğitiminin öğretmenler gözünden değerlendirilip incelenmesi amaçlanarak çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgilerini ve tutumlarını, öğrencilerle kaynaştırma süreci boyunca yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla baş etme yolları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, 2013-2014 bahar yarıyılında Eskişehir ilinde görevde olan gönüllü 10 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmada, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olan tutumlarının olumlu olduğu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine uygun planlı bir eğitim almadıkları, kaynaştırma sınıflarında eğitim alan çocukların ebeveynlerinin olumsuz düşünmedikleri bunların yanı sıra öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini kontrol etmede zorlandıkları görülmüştür.

Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini aldığı çalışmasını İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 13 resmi ilkokuldaki 308 sınıf öğretmeniyle yürütmüştür. Çalışmada, Yılmaz (2014) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemleri kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinde etkili olmadığı, kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ailede özel gereksinimli birey bulunması öğretmenlerin görüşlerinde farklılık oluşturmamıştır. Önceden kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin düşünceleri arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Ayrıca sınıf mevcudunun fazla olması da farklılık yaratmayan bir değişken olduğu görülmüştür.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Wooten ve Mesibov (1986) otizmliler öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla bir strateji olarak tersine kaynaştırmayı kullanmışlardır. Bu kapsamda, ABD'nin Kuzey Carolina eyaletindeki bir ilköğretim okulunda oluşturulan programa altı otizmliler öğrenci ile özel gereksinimli olmayan çok sayıda beşinci sınıf öğrencisi dahil edilmişlerdir. Oluşturulan oyun gruplarında yemek pişirme, dış oyunlar ve masa oyunları etkinlikleri yapılandırılarak haftanın üç günü kırk beş dakikalık oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bulgular istatistiksel olarak sunulmasa da tersine kaynaştırma programına katılan otizmliler öğrencilerin daha uygun göz kontağı kurdukları, yönergelere bağılı kalmayı arttırdıkları, konuşmada ana cümleleri açık ve kesin ifade ettikleri, konuşmayı başlattıkları ve sonlandırdıkları gözlemlenmiştir.

Campbell, Gilmore & Cuskelly (2003), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkında tutumlarını değıştirme amacıyla çalışılmıştır. 274 öğretmen adayıyla yapılandırılmış okul deneyimleri arasında karşılaştırma yapan bir eğitim uygulamışlardır. Eğitim bir yarıyılın başında ve sonunda örgün olarak verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarından down sendrom hakkındaki bilgileri ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin olduğu bir rapor hazırlamaları istenmiştir. Çalışmadaki öğretmen adayları yetersizliğı olan kişilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma, yapılandırılmış saha deneyimleri ile bilgiye dayalı öğretimin birleştirilmesinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının değışmesi üzerinde etkili olmuştur. Sonuçta, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilinç düzeyinin artması, bu konuyla ilgili tutumların değışmesine neden olabileceğı belirtilmiştir.

Kirch ve diğı. (2005), fen bilgisi öğrencileri için laboratuvar erişimi oluşturma projesi kapsamında (fen laboratuvarı veya fen alanında fiziksel ve duyuşsal anlamlarda eşit erişim sağlanmasına ilişkin bir proje) çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, projeye katılım gösteren 20 fen öğretmeni oluşturmuştur. Özel gereksinimli öğrencilere fen öğretimi anketinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerden şu anda ya da geçmişte eğitim verdikleri öğrencilerin özel gereksinim türlerine göre özel gereksinim kategorilerini belirlemeleri istenmiştir. Çalışma sonuçları bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, özel öğrenim bozuklukları, konuşma ve dil yetersizliğı, zeka geriliğı ve duygusal gerilik gibi

bozukların daha fazla; çoklu engeller, işitme bozuklukları, ortopedik bozukluklar, travmatik beyin hasarı, gelişimsel gecikme, sağrlık gibi bozuklukların daha az görüldüğü ve temel olarak 10 farklı kategorinin oluştuğu belirlenmiştir.

Parasuram (2006), Hindistan'da ki bir okulda (ortaöğretim seviyesinde) çalışan öğretmenler içerisinde 391 öğretmeni tesadüfi olarak örnekleyerek bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin demografik değişkenler göz önünde bulundurularak farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışma kapsamında istatistiksel anlamında ANOVA kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin kaynaştırma eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri, eğitim seviyeleri, gelirleri, ailelerinde yetersizliği olan birey bulunup/bulunmama durumu ve öğretmenlik deneyimi üzerinde istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık olmadığı; yetersizliği olan bir tanıdığıının olması üzerinde ise istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kim ve Cho (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında, erken çocukluk dönemi eğitimi veren öğretmenler ile ayrıntılı görüşmeler gerçekleştirilmiş, ve özel gereksinimli çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminin öğretmenler tarafından kapsayıcı eğitim anlamında en önemli iki parametre olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine çalışma kapsamında araştırmacılar, özel gereksinimli çocukların özel gereksinimli olmayan çocuklarla sık sık iletişime geçerek (aynı ortamda eğitim gördüğünde) güven ve başarı duygularını geliştirdikleri için olumlu sosyal davranışlar ve beceriler geliştirdiklerini raporlamışlardır. Aynı zamanda araştırmacılar, özel gereksinimli olmayan çocukların özel gereksinimli olan çocuklarla çok daha üst düzeyde iletişime geçebildikleri (çocuklarla aynı ortamda eğitim gördüklerinde) ve bu iletişim düzeyinin empati duygularının gelişmesine çok büyük etki ettiğini vurgulamışlardır.

Lancaster & Bain (2010), kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik algılarını, deneyim ve teorik öğretime dayalı olarak karşılaştırmalı bir şekilde ele almışlardır. Çalışma, kaynaştırma eğitimi ile ilgili dersini alan 36 sınıf öğretmeni adayı ile birlikte yürütülmüştür. Veriler Hickson (1995) tarafından geliştirilmiş olan "Yetersizliği olan Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği" ile toplanmıştır. Derse katılan öğretmen adayları, deneyim grubu ve teorik ders grubu olarak ikiye ayrılmışlardır. Uygulamalı grup içerisinde olan öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgileri uygulamaları için imkan

verilmiştir. Ön test sonuçlarına bakıldığında iki grup arasında kaynaştırma eğitimine karşı öz yeterlilik algılamaları farklılık göstermemektedir. Ders ve uygulama süreci 13 hafta sürmüştür, ardından öğretmen adaylarına “Yetersizliği olan Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği” verilerek son test olarak doldurmaları istenmiştir. Yapılan test – son testler arasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimiyle ilgili öz yeterlilikleri algılamaları, yapılan son testte daha yüksek bulunmuştur. Deneyim grubunda olan sınıf öğretmeni adayları ile teorik grubunda olan sınıf öğretmeni adayları arasında son testte önemli ölçüde farklılık görülmediği için deneyimin öğretmen öz yeterlilik algılamasını arttıran bir etken olmadığı görülmüştür.

Avramidis ve Kalyva (2010), Yunanistan’daki sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim ve eğitimlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına olan etkisine bakmışlardır. Çalışmaya, kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan okullardan 155 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğunu, öğrencilerin ihtiyaçları nedeniyle yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimi konusunda deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hadjikakou ve Mnasonos (2011), örneklemini Güney Kıbrıs’ta çalışan 185 okul müdürünün oluşturduğu çalışmada okul müdürlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin demografik değişkenler göz önünde bulundurularak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışma kapsamında istatistiksel teknik anlamında t-testi kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, okul müdürlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin müdürlerin cinsiyetleri, müdürlük deneyimi, engelli bireylerle olan iletişimi üzerinde istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ahmed, Sharma ve Deppler (2012), Bangladeş’te yer alan 293 (ortaöğretim seviyesi) tane ilkokulda çalışmakta olan 783 öğretmeni örneklediği çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin hangi demografik değişkenler tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordandığını incelemiştir. Çalışma kapsamında istatistiksel teknik anlamında çok değişkenli regresyon kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim eşitliği, sınıftaki bir yetersizliği olan öğrenci ile yakınlık, okul desteği ve yetersizliği olan öğrencilerle çalışma tecrübesi tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Shaukat (2013), demografik değişkenlerin öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime olan inançlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, Pakistan’da bir devlet üniversitesi kapsamında yürütülen ve bir yıl süren öğretmen eğitimi programına katılmış 194 aday öğretmen oluşturmuştur. Eğitim düzeyi (özel okul/devlet okulu) ve özel gereksinimli öğrencilere öğretim konusunda adayın kendine güven düzeyi çalışmanın demografik değişkenlerini oluşturmuştur. Çalışma kapsamında Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilmiş olan *Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Öz yeterliği* ölçeği kullanılmıştır. Verilerin varyans analizi kullanılarak analiz edildiği çalışma sonucuna göre; özel okul mezunu öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime olan inançlarının devlet okulu mezunlarından istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çalışma sonucuna göre, özel gereksinimli öğrencilere öğretim konusunda kendine güven düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının daha düşük olan öğretmen adaylarına göre kaynaştırma eğitime olan inançlarının daha anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Vaz ve diğ. (2015), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Bu amaçla Batı Avustralya’da çalışan 74 ilkokul öğretmenine *Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği* uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yaş, cinsiyet ve öz yeterlik değişkenlerinin kurulan regresyon modeline anlamlı katkı sağladıkları ve bu üç değişkenin birlikte %42’lik bir açıklanan varyans meydana getirdiği belirlenmiştir.

Capp (2017), 2013 ve 2016 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış, çağdaş sınıflardaki tüm öğrencileri desteklemek için kapsayıcı bir öğretim yöntemi olan evrensel öğrenme modelini konu almış ve ön test-son test içeren 18 çalışmayı incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, özel eğitim ihtiyacı ister olsun ister olmasın evrensel öğrenme modelinin bütün öğrenciler için etkili bir öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir.

Galaterou ve Antoniou (2017), öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini demografik değişkenlerin nasıl etkilediklerini incelemiştir. Bu amaçla Yunanistan’da çalışan toplam 208 ilkokul ve ortaokul öğretmenine *Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özellikle genç öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitime karşı olumlu görüşlere sahip olduğu; kadın ve erkek öğretmenler arasında kaynaştırma eğitime ilişkin tutum anlamında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Van Mieghem, Verschueren, Petry ve Struyf (2018), ERIC ve WOS veri tabanlarında yer alan 26 çalışmayı meta analitik bir bakış açısıyla sistematik bir şekilde değerlendirdiği çalışma sonucunda; kaynaştırma eğitimi ile ilgili tematik anlamda kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin mesleki gelişimi, öğrenci katılımı, kaynaştırma eğitimi uygulamaları ve kaynaştırma eğitime ilişkin eleştirel bakış açıları olmak üzere çalışmaların içerik bazında genel olarak 5 alt başlıkta toplanabileceği sonucuna ulaşmışlardır.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin ve kaynaştırma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma modelini nicel ve nitel yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Karma yöntem araştırma türlerinden ise paralel karma yöntem benimsenmiştir.

Karma yöntem araştırması, “araştırmacının tek bir çalışma; nitel ve nicel yaklaşımları bir arada kullanarak veriler topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Bu çerçevede araştırmanın nicel boyutuyla ilgili veri toplamak için anket uygulaması yapılmış; nitel boyutuyla ilgili veri toplamak içinse yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Alan yazında karma yöntem araştırmaları bilim insanları tarafından farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu çalışmada Creswell (2008) tarafından yapılan sınıflandırılma kullanılmıştır. Creswell (2008)’e göre, eğitsel araştırmalarda en çok kullanılan karma yöntem araştırmaları; gömülü karma yöntem, açıklayıcı karma yöntem, keşfedici karma yöntem ve paralel karma yöntem olmak üzere dört başlık altında sınıflandırmıştır.

Tablo 3.1.1 Karma Yöntem Sınıfları ve Desenleri

Sınıflar	Desenler
Gömülü	Nitel veya Nicel Destekleyici
Açıklayıcı	Önce Nicel Sonra Nitel
Keşfedici	Önce Nitel Sonra Nicel
Paralel	Nitel ve Nicel Birlikte ve Eşit

Karma Yöntem Araştırmalarının Sınıflandırılması (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014)

Tablo 3.1.1’de karma yöntem sınıfları ve desenleri yer almaktadır. Gömülü karma yöntem araştırmalarında veriler aynı zamanda toplanır, ancak verilerden biri (nicel veya nitel)

destekleyici rol oynar. Açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında ise önce nicel veriler toplanır daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmaktadır. Keşfedici karma yöntem araştırmalarında bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel veriler toplanır daha sonra nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır. Paralel karma yöntem araştırmalarında ise amaç aynı anda hem nitel hem de nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve bir araştırma problemini anlamak için çıkan sonuçları kullanmaktır (Fırat, Yurdakul, & Ersoy, 2014). Yani hem nitel hem de nicel yaklaşımlar eşit öncelikte ve eşit zamanlı kullanılmaktadır. Bu araştırmada aynı anda hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda paralel karma desen benimsenmiştir.

3.1.1 Araştırmanın nicel kısmı:

Araştırmanın nicel kısmında Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri; onların yaş, cinsiyet, kıdem durumu, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, sınıf mevcudu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama durumu, ailede yetersizliği olan birey olup olmaması değişkenlerine göre değerlendirilmektedir.

Karasar (2006) için betimsel çalışmalar, kavramların “ne” olduğuna ilişkin ifadeler içermektedir. Betimsel ya da survey konulu çalışmalarda söz konusu durum tespit edilmek istendiğinde, bu çalışmalar genel itibariyle doğal ortamlarda gerçeleştirilmektedir. Betimsel araştırmalar kapsamındaki teknikler, araştırmanın adında da değişikliğe sebebiyet vermektedir. Bunlar anket survey, mülakat survey, gözlem survey şeklinde isimlerle anılmaktadır. Bu araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma kapsamında herhangi bir ölçme aracı geliştirilmemiş, alan yazında yer alan “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” ve “Kaynaştırma Becerileri Öz değerlendirme Aracı” kullanılmıştır.

3.1.2 Araştırmanın nitel kısmı:

Araştırmanın nitel kısmında sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan altı Fen bilimleri öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi ile nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Antalya il merkezi ve merkeze bağlı ilçelerde ortaokullarda görev yapmakta olan 88 tane Fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada nicel veri toplamak için evreni temsilen örneklem seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçsız örnekleme ile seçilmiştir. Karasar (2006); araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanların tamamına evren, belli kurallara göre evrenden seçilmiş ve evreni temsil edilebilirliği kabul edilen küçük kümeyi örneklem olarak tanımlamıştır.

Nitel veri toplamak için örneklemden sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 6 tane Fen bilimleri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği, birtakım belirli, sınırlayıcı ve ulaşılması güç bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılması uygun olan bir örnekleme tekniğidir. Burada amaç, ilgili özelliklere sahip bireylere ulaşabilmektir (Ekiz, 2009). Amaçlı örnekleme tekniğinde araştırmacı, araştırma problemine cevap bulacağına inandığı kişileri seçmektedir. Böylece bu örnekleme yöntemini kullanarak zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları derinlemesine çalışma imkânı elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Aşağıda örnekleme katılan öğretmenlerine ilişkin betimsel istatistikler tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 3.2.1. Araştırmaya Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşlarıyla İlgili Bilgiler

Yaş	N	%
20-31	15	17
32-36	33	37.5
37-41	13	14.8
41 ve üzeri	27	30.7
Toplam	88	100

Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde, 32-36 yaş grupları ve 41 ve üzeri yaş gruplarında sayının fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin Antalya ilinin tercih edilen iller arasında olması nedeniyle tayin olabilmek için yüksek hizmet puanına sahip olmak gerekmektedir. Yüksek hizmet puanı için daha uzun çalışma yılına sahip olmak gerekmektedir. 20-31 yaş gruplarındaki öğretmenlerin özür grubu tayinleri ile Antalya'ya gelmiş oldukları ya da vekil öğretmenlik yaptıkları düşünülebilir.

Tablo 3.2.2. Araştırmaya Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerin Cinsiyet Durumu İle İlgili Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	70	79.5
Erkek	18	20.5
Toplam	88	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasını kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha fazla tercih edilmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Tablo 3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Hizmet Yılı İle İlgili Bilgiler

Kıdem Durumu	N	%
1-5 yıl	21	23.9
6-10 yıl	26	29.5
11 ve üzeri	41	46.6
Toplam	88	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumuna bakıldığında 11 ve üzeri yıllık kıdemli öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu da Antalya ilinin çalışmak için tercih edilen illerden biri olması nedeniyle yüksek hizmet puanına sahip olunması gerekmektedir. Hizmet puanı da yüksek hizmet yılına sahip olmakla mümkün olabilmektedir.

Tablo 3.2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Durumu İle İlgili Bilgiler

Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Durumu	N	%
Var	67	76.1
Yok	21	23.9
Toplam	88	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu İle İlgili Bilgiler

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu	N	%
Evet	39	44.3
Hayır	49	55.6
Toplam	88	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.2.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ailelerinde Ya Da Yakın Çevrelerinde Yetersizliği olan Birey Olup Olmama Durumları İle İlgili Bilgiler

Ailede Yetersizliği Olan Birey Olma Durumu	N	%
Var	12	13.6
Yok	76	86.3
Toplam	88	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,3 ailesinde yetersizliği olan birey bulunmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.2.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları İle İlgili Bilgiler

Sınıf Mevcudu Sayısı	N	%
10-30	38	43.2
31-40	36	40.9
41 ve üzeri	14	15.9
Toplam	88	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutları incelendiğinde en kalabalık grubun mevcudunun 10-30 arasında olduğu göze çarpmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma tasarımı olarak karma yöntem araştırmaları iki temel durum ile ilişkilidir. Bunlardan birincisi, karma yöntem araştırmalarının strateji, insan kaynakları, psikoloji, sosyoloji, eğitim, örgütsel davranış ve sağlık bilimleri gibi çeşitli araştırma disiplinlerini bir araya getirme kabiliyeti ile yakından ilişkilidir. İkincisi ise, araştırmacıların güvenilirliği ve geçerliği sağlayabilecek belirli bir yöntemi seçerek rasyonel bir gerekçelendirme yapabilmeleri ile ilişkilidir. Bu iki duruma ek olarak karma yöntemler, kendi içerisinde hem tümevarım hem de tümdengelim mantığına sahip yöntemlerdir. Hem tümevarım hem de tümden gelim mantığının aynı döngü içerisinde yer alması araştırmacılara, birinden diğerine ödün vermeden, tek bir çalışma çatısı içerisinde teori oluşturma ve gerekli hipotez testlerini gerçekleştirme imkanı sunmaktadır. Aynı yöntem içerisinde hem tümevarım hem de tümdengelim mantığının yer alması, araştırmacıların ilgilenilen olguyu değerlendirirken daha iyi çıkarımlar sağlamasına yardımcı olmaktadır. Karma yöntem araştırmaları, farklı fikirlerin yer aldığı araştırma tasarımları, çoklu veri kaynakları, farklı görüşler ve bulguların elde edildiği araştırmaları tek bir çatı altında toplayabilen araştırma türleridir (Phillips ve Pugh, 2005).

Araştırma bir karma desen araştırmasıdır ve bu anlamda araştırmada iki farklı türde veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin elde edilmesinde kullanılan ve araştırmanın nicel boyutunu temsil eden Yılmaz (2014) tarafından geliştirilmiş “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşler Anketi” dir. Nicel boyuta sahip araştırmalarda, veriler gözlenebilir, sayısal biçimlerle ifade edilebilir, ve ölçülebilir bir formdadır. Nicel boyuta sahip araştırmalarda ölçme işlemi gerektiğinde tekrardan gerçekleştirilebilir. Herkes tarafından kabul gören biçimlerde gerçekleştirildiğinden ve matematiksel bir tabana aktarılabilmesi sebebiyle bu yöntem Sayısal (Quantitative) Yöntem olarak da adlandırılmaktadır. Nice boyuta sahip araştırmalarda ölçme aracı olarak genellikle derecelendirilmiş anketler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada da Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında sahip oldukları becerilerin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda araştırma kapsamında, Kırcaali-İftar (1992) tarafından

geliştirilmiş olan “Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı bir yol haritasına sahiptir ancak, görüşme bu harita çerçevesinde araştırmacı tarafından mülakat yapılırken hedefe yönelik olarak şekillendirilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004). Bu teknikle araştırmacı, görüşme sorularını görüşme öncesinde hazırlamasına rağmen, görüşme sırasında katılımcılara kısmi esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenleyebilir ve tartışabilir. Bu şekilde, görüşmeci, hem önceden hazırlamış olduğu konu ve alanlara ilişkin sorularını sorabilir hem de bu sorular hakkında daha detaylı bilgi almak için ek sorular yöneltebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.3.1.1.Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

Bu araştırmada Yılmaz (2014)’ın yaptığı “İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ki anketten yararlanılmıştır. Yılmaz çalışmasında kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik anket geliştirmiş ve 2010-2011 öğretim yılında İncehisar İlköğretim okulunda bulunan tüm öğretmenlere uygulamıştır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan ayrıca örneklem almamış çalışma evreninde bulunan 30 öğretmen aynı zamanda örneklem olarak kabul etmiştir.

Hazırlanan anket 25 maddeden oluşmuş, cevapları için 4 dereceli sistemden (4’lü likert) yararlanılmıştır. Cevapların “Hiç Katılmıyorum, Ara sıra Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum” şeklinde işaretlenmesi istenmiştir. Ölçekten alınabilecek muhtemel puan sonuçları en az 25 ile en fazla 100 arasındadır. Araştırmacı İncehisar İlköğretim Okulunda bulunan 30 öğretmene uygulanmadan önce, anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak için çalışma evreninde örnekleme girmeyen başka bir okulda 20 öğretmene 15 gün ara ile uygulamıştır.

Bu iki uygulama arasındaki “Pearson Korelasyon Katsayısı” $r = .891$ bulmuştur. Anketin iç güvenilirliği için hesaplanan “Cronbach (Alpha)” katsayısı $.956$ olarak bulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği yeterli olduğundan araştırmanın örnekleme için kullanılması uygun görülmüştür.

Anket, kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde

araştırmacı tarafından eklenen demografik değişkenlere yönelik sorular bulunmaktadır.

Ankette, puan aralık değeri; aralık sayısı (3), seçenek sayısına (4), ($3/4=0.75$) bölünerek tespit edilmiştir

Tablo 3.3.1.1.1. Ölçeğin Puanlamasına İlişkin Bilgiler

Seçenekler	Puan	Alt-Üst Sınır	Yorum Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1.00	1.00-1.74	Hiç Düzeyi
Ara Sıra Katılıyorum	2.00	1.75-2.49	Ara Sıra Düzeyi
Çoğunlukla Katılıyorum	3.00	2.50-3.24	Çoğunlukla Düzeyi
Tamamen Katılıyorum	4.00	3.25-4.00	Tamamen Düzeyi

Yapılan çalışmada etik kurul onayından geçtikten sonra anket çoğaltılmış ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinler alındıktan sonra Yılmaz (2014)' in anketi örneklemede bulunan öğretmenlere uygulanmıştır.

3.3.1.2. Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı

Kırcaali-İftar (1992) tarafından geliştirilen ölçü aracı öğretmenin, kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrenciler ile gerçekleştirdiği eğitim öğretim uygulamalarını kendisinin değerlendirmesini amaçlamıştır.

Ölçme aracı eğitsel işlevi yerine getirmeyi amaçlamakta olup, açık-uçlu öz değerlendirme aracı niteliğinde desenlenmiştir.

Redden (1976), normal sınıf öğretmenlerinde olması gereken kaynaştırma becerileri ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmiştir (Redden ve Blackhurst, 1978).

Redden tarafından beceri biçimine dönüştürülmüş olaylar ve beceriler altı alanda kümelendirilmiştir. Bu alanlar şunlardır:

1. Kaynaştırma başlamadan önce kaynaştırılacak öğrenciyi ve kaynaştırma sınıfını hazırlama;
2. Kaynaştırılan öğrencinin gereksinimlerini belirleme ve eğitsel amaç saptama;
3. Kaynaştırılan öğrenci için öğretim desenleme;
4. Desenlenen öğretimi uygulama;
5. Öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma;

6. Öğretimin etkililiğini değerlendirme.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı, Redden'in dönüştürdüğü beceri alanlarında ve içeriklerinde bazı uyarlamalar yapılarak hazırlanmıştır. Bu uyarlamalar sonucunda, ölçü aracındaki sorular sekiz bölümde toplanmıştır. Bu bölümler şunlardır:

1. Konu alanı uzmanları ve geriye kalan çalışanlarla gerçekleştirilen kaynaştırmaya ilişkin danışmanlık kapsamındaki araştırmalar,
2. Kaynaştırma sürecinin hazırlık aşamasında önce kaynaştırma sürecine dahil edilecek olan öğrenciyi ve kaynaştırma ortamını hazır hale getirme;
3. Kaynaştırma sürecine dahil edilmiş olan öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını ve eğitsel işleve ilişkin seviyesini belirleme;
4. Kaynaştırma sürecine dahil edilmiş olan eğitsel amacı belirleme;
5. Kaynaştırma sürecine dahil edilmiş olan öğrenci için öğretim desenleme ve uygulama;
6. Kaynaştırma sürecine dahil edilmiş olan öğrencinin öğretim sürecini zorlaştıran etkenlerden arındırma ve öğretim sürecini güçlendiren faaliyetlerde bulunma;
7. Kaynaştırma sürecine dahil edilmiş olan öğrencinin diğer öğrencilerle olan iletişimini sağlama;
8. Kaynaştırma sürecine dahil edilmiş olan öğrenci için gerçekleştirilecek olan öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirme.

Sekiz bölümden oluşan Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı'nda yer alan soruların tamamı açık-uçludur. Bu soruların çoğu evet-hayır türünde olmakla birlikte öğretmenlerden verdikleri yanıtların 'neden' ve 'nasıl' larını da anlatmaları istenmektedir.

Soruların bazıları kaynaştırılmış öğrenciler ile, bazıları ise tüm sınıf ile ilgilidir. Her bölümün sonunda ise, o bölümde yer alan kaynaştırma becerilerini geliştirmeye yönelik öneri üretimine yer verilmektedir.

3.3.2. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada kullanılacak olan anketin ve kaynaştırma becerilerinin öz değerlendirme aracının kullanılması için yazarlarla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Antalya il

merkezi ve merkez ilçelerinde ki Fen bilimleri öğretmenlerine anketin uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları çoğaltılmıştır. Veri toplama araçlarından anket, öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formları öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmış ve veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler anketi Fen bilimleri öğretmenlerine uygulandıktan sonra elde edilen verilere belirlenen kurallara uygun olarak araştırmacı tarafından istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Anketin kişisel bilgiler bölümünde yer alan öğretmenlerin, cinsiyet, uygulanan sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması, ailede yetersizliği olan birey olma durumu gibi değişkenler ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi; kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi; yaş, kıdem, sınıf mevcudu değişkenleri açısından kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak olan bu analiz türleri belirlenirken verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı ve değişkenlerdeki kategori temelli çalışma grubu dağılımı etkili olmuştur.

Verilerin analizi anlamında faktör değişkeninin iki kategorili olduğu ve normal dağılımın gözlemlenmediği durumlarda bağımlı değişkenin faktör değişkenin gruplarındaki ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Faktör değişkeninin ikiden fazla kategorili ve normal dağılımın gözlemlenmediği durumlarda bağımlı değişkenin faktör değişkenin gruplarındaki ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Faktör değişkenin iki kategorili, kategorilerin birbirinden bağımsız ve kategorilerin yaklaşık olarak eşit dağıldığı durumda ise Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Her üç analiz türü için de Fen bilimleri Öğretmenlerinin

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüş Anketi'nden elde edilen toplam puanlar (sürekli değişken) bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

Öğretmen görüşlerine ilişkin anlamlı farklılık 0,05 düzeyinde test edilmiştir.

Çalışma kapsamında kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizi kapsamında içerik analizi kullanılmıştır ve içerik analizi kapsamında arşivlenen verinin orjinalliğine olabildiğince sadık kalınmış, sonuç olarak betimsel bir yaklaşım benimsenerek veriler sunulmaya çalışılmıştır.

İçerik analizinde araştırmacının hedeflediği, araştırmacının elde ettiği verileri açıklayabilecek tanımlar ve ilişkileri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz kapsamında elde edilen ve yorumlanmaya çalışılan veriler, içerik analizi kapsamında daha ayrıntılı bir süreçten geçer ve betimsel bir tutum benimsenerek farkına varılamayan bilimsel bilgiler ilgili analiz vasıtasıyla belirlenebilir. Söz konusu amaç kapsamında verilerin ilk olarak kavramsal tanımlar içerisine yerleştirilmesi, belirlenen kavramlara göre bir mantık silsilesi içerisinde düzenlenmesi ve bu düzenleme göz önünde bulundurularak veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme kapsamında elde edilen kayıtlar, kaynaştırma eğitimi için fark yaratan etkenler göz önünde bulundurularak ifade edilmeye çalışılmıştır. Görüşme kapsamında elde edilmiş olan veriler belirli bir sistematik form içerisine sokulmuş, uygulama öncesi oluşturulmuş kategoriler göz önünde bulundurularak anlamlı parçacıklara bölünmüş ve bu şekilde kodlanmıştır. Ölçme aracının uygulanması kapsamında elde edilen veriler içerik analizi kapsamında değerlendirilmiş ve sonuç olarak frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimleyici istatistiksel tekniklerden yararlanılarak sonuçlar tablo haline getirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın nicel boyutuna ilişkin problem durumu test edilmiş olup öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ölçeğine verdikleri cevaplardan verilerin istatistiksel çözümlerini sağlamak amacıyla elde edilen bulgular tablolar şeklinde yorumlanmıştır.

Birinci Araştırma Probleme Ait Bulgular

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde tanımlanmıştır. Bu birinci alt problemi test etmek için Fen bilimleri Öğretmenlerine İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Anketi uygulanmıştır. Uygulanan anketten görüşler arasında farklılık olup olmadığına bakmak için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi ile analiz edilip açıklanmıştır. Birinci alt problem kapsamında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanları sürekli, cinsiyet iki kategorili (kategoriler arasında sayıca büyük fark mevcut) ve normal dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerine Ait Mann-Whitney Test Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	70	46.02	3221.50	523.500	.270
Erkek	18	38.58	694.50		
Toplam	88				

*p<0.05

Tablo 4.1.1’de görüldüğü üzere Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin “öğretmen cinsiyeti” ne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (U=523.500; p= .270>.05).

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine göre “Fen bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Görüşleri “uygulama yaptıkları sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Bu ikinci alt problemin test etmek Fen bilimleri öğretmenlerine İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Anketi uygulanmıştır. Uygulanan anketten görüşler arasında farklılık olup olmadığına bakmak için parametrik olmayan olan Mann-Whitney U testi yöntemi ile analiz edilip açıklanmıştır. İkinci alt problem kapsamında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanları sürekli, kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu iki kategorili (kategoriler arasında sayıca büyük fark mevcut) ve normal dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uygulama Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunma Durumuna Göre Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	67	25.56	664.50	313.50	.31
Hayır	21	39.35	1613.50		
Toplam	88				

*p<0.05

Tablo 4.2.1’ de görüldüğü üzere Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri “uygulama yapılan sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunma durumu” na göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını bakmak amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=313.500; p= .31>.05).

4.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre “Fen bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Görüşleri “kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almış olma durumuna” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Bu üçüncü alt problemin test etmek Fen bilimleri öğretmenlerine İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Anketi uygulanmıştır. Uygulanan anketten görüşler arasında farklılık olup olmadığına bakmak için t testi (bağımsız gruplar için) analizi ile açıklanmıştır. Üçüncü alt problem kapsamında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanları sürekli, eğitim alma almama durumu iki kategorili ve birbirinden bağımsız (verilen cevaplar neredeyse kategori bazında eşit dağılmış) ve normal dağılım gözlemlenmesi sebebiyle Bağımsız Örneklem-T testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Almış Olma Durumuna Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Eğitim Almış mı?	N	X	S	sd	t	P
Evet	39	51.79	.540	86	3,31	.001
Hayır	49	43.35	.439			

*p <0,05

Tablo 4.3.1’de görüldüğü gibi Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler anketi puanı ortalamalarında eğitim almış öğretmenlerin ortalamaları $X=2.86$, eğitim almamış öğretmenlerin ortalamaları $X=2.51$ ’dir. Ayrıca her iki grup için standart sapmalar sırasıyla $S= .547$ ve $S= .439$ olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t testi sonucuna göre varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Hesaplanan t değeri incelendiğinde ($p<0.05$); kaynaştırma eğitimi almış Fen bilimleri öğretmenleri ile kaynaştırma eğitimi almamış Fen bilimleri öğretmenlerinin anketten aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır ($t(86)=3.31$, $p< .01$)

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu sonucun eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu durum kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine göre “Fen bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Görüşleri “öğretmenlerin yaşlarına” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Bu dördüncü alt problemin test etmek Fen bilimleri öğretmenlerine İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Anketi uygulanmıştır. Uygulanan anketten görüşler arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Dördüncü alt problem kapsamında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanları sürekli, bağımsız değişken olan yaş değişkeni dört kategorili ve normal dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle ANOVA'nın parametrik olmayan alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Değerlendirmeden elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.1' de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Görüşleri İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
20-31	15	38.30	3	6.19	.102
32-36	33	39.70			
37-41	13	43.15			
41 ve üzeri	27	54.46			
Toplam	88				

*p<0,05

Tablo 4.4.1'de görüldüğü gibi Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin “yaşlarına göre” anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile değerlendirilmiştir. Test sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($X^2 = 6,19$; $p = .102 > .05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine göre “Fen bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Görüşleri “ailesinde ya da yakın çevresinde yetersizliği olan birey olma durumlarına” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Bu beşinci alt problemi test etmek için Fen bilimleri öğretmenlerine İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler anketi uygulanmıştır. Uygulanan anketten görüşler arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Beşinci alt problem kapsamında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanları sürekli, ailede yetersizliği olan birey durumu iki kategorili (kategoriler arasında sayıca büyük fark mevcut) ve normal dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4.5.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ailesinde ya da Yakın Çevresinde Yetersizliği olan Birey Olma Durumuna Göre Görüşleri İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ailede Yetersizliği Olan Birey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	12	51.79	621.50	368.500	.287
Hayır	76	43.35	3294.50		
Toplam	88				

*p<0,05

Tablo 4.5.1’de görüldüğü gibi Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin “ailede yetersizliği olan birey olma durumuna” göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U= 368,500; p=.287>.05).

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri öğretmenlerin kıdem durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu altıncı alt problemi test etmek için Fen bilimleri öğretmenlerine İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Anketi uygulanmıştır. Uygulanan anketten görüşler arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeden elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.1’de gösterilmiştir. Altıncı alt problem kapsamında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanları sürekli, kıdem durumu değişkeni üç kategorili ve normal

dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle ANOVA'nın parametrik olmayan alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdem Durumlarına Göre Görüşleri İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1-5	21	45.29	2	8.76	.012
6-10	26	32.67			
11-ve üzeri	44	51.60			
Toplam	88				

*p<0,05

Tablo 4.6.1'de görüldüğü gibi Fen bilimleri öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre görüşlerini analiz edebilmek için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile değerlendirilmiştir. Test sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (X²=8,76; p =.012<.05).

Bu anlamlı farklılığın hangi kıdem durumları arasında olduğunu öğrenmek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6.1.1 Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdem Durumları Gruplar Arası Farkına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-5 yıl	21	28.19	592.00	185.00	0.60
6-10 yıl	26	20.62	536.00		
Toplam	47				
1-5 yıl	21	28.10	590.00	359.00	.287
11 ve üzeri	41	33.24	1363.00		
Toplam	62				
6-10 yıl	26	25.56	664.50	313.50	.005
11 ve üzeri	41	39.35	1613.50		
Toplam	67				

*p<0,05

Tablo 4.6.1.1’de görüldüğü gibi Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinde görüldüğü üzere Kıdem Durumları değişkenine göre farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ve parametrik olmayan Mann Whitney-U testi sonuçlarında 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdem yılına sahip öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamış ($p>.05$); 1-5 yıl ile 11 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamış ($p>.05$).

6-10 yıl ile 11 ve üzeri kıdem yılı grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($U=313.500$; $p=.005<.05$). 11 ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi üzerine görüş puanları 6-10 yıl kıdem yılı olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi üzerine görüş puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.7.Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemine göre “Fen bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Üzerine Görüşleri “sınıf mevcutlarına” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Bu alt problemin test etmek için Fen bilimleri öğretmenlerine İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşler Anketi uygulanmıştır. Uygulanan anketten görüşler arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yedinci alt problem kapsamında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanları sürekli, sınıf mevcudu değişkeni üç kategorili ve normal dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle ANOVA’nın parametrik olmayan alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Değerlendirmeden elde edilen sonuçlar Tablo 4.7.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.1. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Görüşleri İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
10-30	38	49.04	2	3.928	.140
31-40	36	44.08			
41 ve üzeri	14	33.25			
Toplam	88				

$p<0,05$

Tablo 4.7.1’de görüldüğü gibi Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre görüşlerini analiz edebilmek için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir($X^2=3.928$; $p=.140>.05$).

İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Nitel Bulgular

Tablo 4.2.1. Uzmanlardan Yararlanmaya İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	F	%
Özel Gereksinimli Öğrenci ile İlgili Konularda Hangi Uzmanlara Danışyorsunuz	-Rehber öğretmene danışma -İdarecilerle ve diğer öğretmenlerle iş birliği -RAM’a danışma	5 6 2	%83.3 %100 %33.3

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin %83.3’nün özel gereksinimli öğrencilerle ilgili konularda Rehber öğretmenlere danıştıkları,%100’nün idareci ve derse giren diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde olduğu ve sadece %33.3’nün Rehberlik Araştırma Merkezine danıştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

“...Okulda rehber öğretmen olmadığı için dersine giren diğer öğretmenlerle onların dersinde durumlarının nasıl olduğu ve nasıl yaklaştıklarıyla ilgili görüş alıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...PDR uzmanlarının hani özel eğitime gereksinimli çocuklarla ilgili bilgilere yeterli donanuma sahip oldukları için onlara danışıyorum...” şeklinde görüş bildirmiştir.

“...Rehber öğretmenimize danışıyorum öğrencilerimizin öğrenme düzeyine göre yıllık kazanımlarını belirliyoruz rehber öğretmenimiz bize bu konuda yardımcı oluyor...” şeklinde görüş bildirmiştir

“ ...Okul dışında ki uzmanlarla irtibatım sadece gönderilen formlar aracılığıyla sonrasında formlarla ilgili herhangi bir dönüt almıyorum...” şeklinde ifade etmiştir

“...Bütün sınıfa giren branş öğretmenleri ile tartışırız, idarenin zaten bu durumdan her zaman haberi olur PDR servisi de yardımcı olunca evet okul içerisinde birlik sağlanıyor...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Kaynaştırmaya Hazırlanmasına İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	F	%
Özel Gereksinimli Öğrencinizi Kaynaştırmaya Başlamadan Önce Yeni Sınıfına Hazırladınız Mı?	-Yeni Sınıfa Hazırlamama	3	%50
	-Yeni Sınıfa Hazırlama	3	%50
Özel Gereksinimli Öğrencinin Kaynaştırmaya Hazırlık Süresi Nasıl Olmalı?	-Sınıfa uyum sorunu olmaması	4	%66.6
	-Yavaş yavaş artan	3	%50
Diğer Öğrencileri Kaynaştırma Uygulamasına Hazırladınız Mı?	-Tam gün	3	%50
	-Hazırlamam Gerekmedi	5	%83.3
	-Hazırladım	1	,%16.6

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin %50'sinin özel gereksinimli öğrencilerini kaynaştırmaya başlamadan önce yeni sınıfa hazırlamadıkları çünkü bu öğretmenlerin 5.sınıflara derse girmedikleri görülmüştür.%50'sinin ise yeni sınıfa hazırlık çalışmaları yaptığı verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.6'sının kaynaştırma öğrencilerinde sınıfa uyum sorunu yaşanmadığını dile getirmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya hazırlık süresi sizce nasıl olmalı sorusuna; araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin %50'sinin yavaş yavaş artan sürelerle çocuğun okula uyumu sağlanarak olmalı görüşünderken %50'si tam gün başlamalarında bir sıkıntı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %83.3'ü diğer öğrencileri kaynaştırma uygulamasına hazırlamaya gerek duymazken, yalnızca %16.6'sı sınıfı kaynaştırmaya önceden hazırladığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

“...Ben böyle bir durumla karşılaşmadım üst sınıfları okuttuğum için çocuk zaten eğitim öğretim görmeye başlamıştı bir oryantasyon programı uygulamadım...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Geçen sene benim sınıfımda bir öğrencimiz vardı beşinci sınıftı. Okul başlamadan bir hafta önce annesi ile beraber geldiler bizle beraber bir şekilde öğrencimizin kağıtlarını inceledim annesinin RAM’den almış olduğu kağıtları. Öğrencimizle birebir okuma etkinlikleri yaptık. Okuma etkinlikleri sonucunda okulu gezdirdik sınıfını gezdirdik onun özel bir öğrenci olduğunu arkadaşları ile uyumunun sağlanması açısından onunla görüştük. Ailesi ile sürekli iletişim halinde olduk ve ona uygun olarak kazanımlar hazırladık...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Hayır uyum sağlamasında sorun olmadı...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Kaynaştırma öğrencimizin bizden biraz farklı olduğunu tabi çok özel durumlara girmeden söyledim ona karşı daha saygılı ve sevgili olmalarını belirttim...” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

“...Bana sorarsanız yavaş yavaş artan sürelerle başlaması çok daha iyi olur önce okula adapte olması lazım çünkü ondan sonra kendi durumuna zaten alışkın bir çocuksa sorun değil ama yine de okula uyum açısından baştan öyle bir adaptasyona yavaş yavaş başlasa çok daha iyi olur...” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.2.3. Eğitsel Gereksinimleri ve İşlevde Bulunma Düzeylerini Belirlemeye İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	F	%
Özel Gereksinimli Öğrencinin Eğitsel Gereksinimlerini ve Düzeyini Belirlemek için Hangi Kaynaklardan Bilgiler Topluyorsunuz?	-İnternette Yararlanma	3	%50
	-Öğrencinin Raporundan Yararlanma	3	%50
	-Değerlendirme Sınavı Uygulama	5	%83.3
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitsel Gereksinimlerini ve Düzeyini Belirlemek için Araç-Gereç İhtiyacı Duyuyor Musunuz?	-Araç-Gereç İhtiyacı Duymama	1	%16.6
	-Araç-Gereç İhtiyacı Duyuyorum	5	%83.3

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerini ve düzeylerinin belirlemek için;%50'sinin internette yararlanıldığı,%50'sinin RAM'dan gönderilen öğrenci raporlarından yararlandığı ve %83.3'ünün bu öğrencilerin düzeyini belirlemek için değerlendirme sınavı uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlere bu öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini ve düzeylerini belirlemek için araç-gerece ihtiyaç duyuyor musunuz sorusu yöneltildiğinde ise %83.3 ünün araç-gerece ihtiyaç duyarken %16.6'sının ihtiyaç duymadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

“...Bilgileri internetteki kaynaklardan ediniyorum her öğrenci birbirinden farklı olduğu için bu bilgiler yeterli olmuyor...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Özel gereksinimli öğrencinin raporu RAM tarafından bize gönderiliyor rehber öğretmenimizde bize bu konuda gerekli açıklamayı yapıyor ona göre de ders işlenişini gerçekleştiriyoruz...” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

“...Evet yaptık. İlk başlarda yapmış olduğumuz yanımıza alarak bire birken onlara kitaptan bazı yerler okutturduk bazı şekillerin neler olduğunu sorduk. Bunları geçtikleri taktirde yani okumaları yazmaları matematiksel işlemleri yeterli düzeyde mi onlara baktık. Bunları geçtikleri taktirde onlara BEP değerlendirme sınavları uyguladık orda hangi soruları nasıl çözdüklerini belirledik yani çözmüş oldukları düzeyi belirledikten sonra ona göre BEP kazanım planlarını uyguladık...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Soru cevap şeklinde basit değerlendirme yapıyorum defter kalem ve tahta haricinde araç-gerece ihtiyaç duymuyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Aslında akıllı tahtaya bu konuyla ilgili bir program yüklenebilir bir değerlendirme ölçeği yapılabilir diye düşünüyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Bu öğrencilerin düzeyini belirleyebilmek için öncelikle geometrik şekillerden yararlandık. Kitaplarda ki okuma düzeylerine baktık yine kitaplardan testler yardımı ile matematiksel işlemlerdeki yeterliliklerine baktık...” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.2.4. Eğitsel Amaç Saptamaya İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f	%
Özel Gereksinimli Öğrenci için Uzun ve Kısa Dönemli Amaçları Nasıl Saptıyorsunuz?	-Eğitsel amaçları belirlemek için hiçbir çalışma yapmama	6	%100
	-Diğer öğrenciler için belirlenen amaçların kullanılması	2	%30
	-Yıllık planda yer alan bazı kazanımlardan amaçların seçilmesi	1	%16.6
	-Yıllık planda yer alan bazı kazanımlardan basit düzeyde olan amaçların seçilmesi	4	%66.6
	-Rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerden yardım alınması	2	%30
	-Amaçların günlük hayatta kullanabileceği bilgilere yönelik seçilmesi	1	%16.6
Özel Gereksinimli Öğrenciler için Belirlediğiniz Amaçlar Ölçülebilir Nitelikte Mi?	-Ölçülebilir nitelikte	4	%66.6

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin %100'nün eğitsel amaçları belirlemek için hiçbir çalışma yapmadığı,%30'nun diğer öğrenciler için belirlenen amaçları doğrudan kullandığı,%16.6'sının yıllık planda yer alan bazı kazanımlardan amaçları seçtiği,%66.6'sının kazanımların içerisinde basit düzeyde olan amaçları seçtiği,%30'nun amaçları seçerken rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerden yardım aldığı,%16.6'sının ise günlük hayatla ilişkili amaçları seçtiği görülmüştür. Öğretmenlere özel gereksinimli öğrenciler için belirledikleri amaçların ölçülebilir nitelikte olup olmadığı sorulduğunda ise %66.6'sının ölçülebilir nitelikte olduğunu söyledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

“...Diğer öğrencilerden farklı bir içerik hazırlamıyorum konunun ana temalarını öğrenmeleri yeterli benim için...” şeklinde ifade etmiştir

“...Öğrencimizin seviyesine göre aynı müfredatı daha basitleştirerek verilebilir bu bile bazen mümkün olmuyor...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

“...Diğer öğrencilerimle arasındaki benzerlik temel kavramların aynı olması farklılıklar ise özel gereksinimli öğrencimde daha yüzeysel planlar uyguluyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Örneğin bir ayda normal öğrenciler ile ilgili on beş tane kazanım veriyorsak biz bazı durumlarda BEP’li öğrenciler için sadece o kazanımların en basitinden bir tanesini bir ayda yazıp onu öğretmeye çalışıyoruz...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Amaçlar dersin kazanımlarına göre olduğu için ölçülebilir nitelikte soru cevap tekniğiyle ölçülebilir...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Evet ölçülebilir nitelikte çünkü BEP yazılı yapıyorum bununla ölçebiliyorum amaçları kazanıp kazanmadığını...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Fen bilimleri dersi için genel anlamda ölçülebilir nitelikte bunu şu şekilde açıklayabiliriz biz öğrencimiz için güneş sisteminde dünyamızı tanır kazanımını verdiğimiz zaman bunu şekillerle gerek videolarla gerekse de materyaller üzerinde göstererek bu öğrencinin bu kazanımı kazanıp kazanmadığını net bir şekilde anlayabiliriz...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunuyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Rehber öğretmenimize diğer öğretmenlerle öğrencimizin yapabilecekleri hakkında fikir alışverişini yapıyoruz ama tabii yetersiz kalıyor...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Zihinsel yetersizliği olan bir çocuk sadece okulda aldığı eğitimle olmuyor zaten tam olarak alamıyor o yüzden bu konuda çok amacına ulaşamaz ama RAM’da eğer orda devam ettiriyorsa akşamları ya da okul çıkışlarında özel eğitim alıyorsa onun daha yararlı olduğunu düşünüyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...BEP’li öğrencilerimizde asıl amacımız şu; onun hayata ve sosyal iletişimini geliştirecek ve yaşamını kolaylaştıracak şeyler öğretmektir...” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğretimi Desenleme ve Uygulamaya İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f	%
Öğretim Yöntem, Teknik ve Etkinlerde Nasıl Uyarlamalar Yapıyorsunuz?	-İçeriği basitleştirerek çalışma kağıdı	2	%33.3
	-Video ve görsel içerikli paylaşımlar	2	%33.3
	-Birebir düz anlatım	1	%16.6
	-En ön sıralarda oturtmaya çalışmak	1	%16.6
Diğer Öğrencilerle Etkileşimlerini Kolaylaştırmak İçin Neler Yapıyorsunuz?	-Hazırlanan materyaller kullanmak	1	%16.6
	-Ders içerisinde söz hakkı vermek	2	%33.3
	-Etkinliklerde yardımlaşmalarını sağlamak	3	%50
	-Yanına oturan arkadaşlarını değiştirmek	1	%16.6
Özel Gereksinimli Öğrenci İçin Özel Eğitim Araç-Gereci Hazırlıyor musunuz?	-Teneffüsler için yanlarına arkadaş desteği sağlama	2	%33.3
	-Bilgilendirme toplantıları yapmak	1	%16.6
	-Çalışma kağıtları hazırlama	2	%33.3
Özel Gereksinimli Öğrencinin Öğretiminde Başkalarından Yardım Alıyor Musunuz?	-Yapboz ve oyun hamuru kullanma	1	%16.6
	-Hiçbir araç-gereç kullanmama	3	%50
	-Diğer öğretmenlerle bilgi alışverişi yapma	4	%66.6
Özel Gereksinimli Öğrencinin Öğretiminde Başkalarından Yardım Alıyor Musunuz?	-Akran öğretimi(arkadaşlarından yardım)	2	%33.3
	-Hiç kimseden yardım almama	1	%16.6

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerine özel gereksinimli öğrenciler için öğretim yöntem ve tekniklerinde nasıl uyarlamalar yapıyorsunuz sorusu sorulduğunda; %33.3'ünün çalışma kağıdı hazırladıkları,%33.3'nün videolardan yararlandığı,%16.6'sının

düz anlatım yaptığı,%16.6 'sının en ön sıralarda oturttuklarını,%16.6'sının ise hazırladıkları materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerini kolaylaştırmak için %33.3'nün özel gereksinimli öğrencilere ders içerisinde söz hakkı verdiği,%50'sinin etkinliklerde yardımlaşmalarını sağladığı,%16.6'sının yanına oturan arkadaşlarını değiştirdiği,%33.3'nün teneffüslerde arkadaş desteği sağladığı ve %16.6'sının sınıf toplantıları düzenlediğini söyledikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrenci için özel eğitim araç ve gereci olarak %33.3'nün çalışma kağıdı hazırladıkları,%16.6'sının yapboz ve oyun hamuru hazırladıkları ve %50'sinin hiçbir araç gereç kullanmadıklarını söyledikleri görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrencinin öğretiminde başkalarından yardım amaçlı olarak %66.6'sının diğer öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunduğu,%33'nün diğer öğrencilerden yardım aldığı,%16.6'ının ise yardıma ihtiyaç duymadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

"...İçeriği basitleştirerek çalışma kağıdı veriyorum..." şeklinde ifade etmiştir.

"...Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarımda mümkün oldukça video ve görsel içerikli paylaşımlarla ders anlatmaya çalışıyorum..." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

"...Yanına gidip birebir anlatabiliyorum bazen yine düz anlatıma devam ediyorum..." şeklinde ifade etmiştir.

"...Öncelikle bu öğrencilerimiz en ön sıralarda oturtmaya çalışıyoruz genellikle bu tarzdaki öğrencilerimize görsel videolar yardımı ile konuyu daha detaylı bir şekilde anlatmaya çalışıyoruz..." şeklinde ifade etmiştir.

"...Ders için hazır olan materyalleri kullanıyoruz mesela güneş sistemi gibi..." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

"...Genellikle onun yanına oturan arkadaşlarını değiştiriyorum..." şeklinde ifade etmiştir.

"...Verilen etkinliklerde yardımlaşmalarını sağlıyorum ortak paylaşım arttıkça öğrencilerimiz daha çok benimsiyorlar..." şeklinde ifade etmiştir.

“...Ders içerisinde diğer öğrencilerle birlikte ona da söz hakkı veriyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Sınıftan iyi bir arkadaş edinmesini sağlıyoruz bu arkadaş tenffüslerde genellikle onun yanında oluyor ve onun ile sürekli iletişim halinde oluyor onun yapamadığı bazı durumlar olduğu zaman o öğrencimiz yardımcı oluyor. Yanlarına genellikle bir iki veya üç arkadaş vererek ona yardımcı olmalarını sosyal ortamlarda sıkıntı yaşamaması için ona kolaylık sağlamasını sağlıyoruz...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Çalışma kağıdı haricinde araç gereç hazırlamıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Öğrencimizin seviyesine ve konuya göre ona yapboz ve oyun hamuru vererek ders katılımlarını sağlıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Hazır materyaller varsa onları kullanıyorum yoksa hiçbir araç-gereç hazırlamıyorum...” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

“...Daha önce kaynaştırma öğrencisi olmuş arkadaşlarımdan tecrübelerinden faydalaniyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Hayır ama belki diğer öğretmenlerden ya da öğrencilerden yardım alabilirim...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Sadece diğer öğretmenlerle bilgi alışverişi yapıyorum bunun haricinde de yardım almıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Yararlanıyoruz tabi ki de özellikle ailelerden ve diğer öğrencilerden yararlanıyoruz...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 4.2.6. Öğretimi Kolaylaştırma ve Destekleyici Etkinliklerde Bulunmaya İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f	%
Özel Gereksinimli Öğrencilerinizin Olumlu Davranışları İçin Hangi Pekiştirme İlkelerinden Yararlanıyorsunuz?	-Artı verme	2	%33.3
	-Küçük hediyeler verme	1	%16.6
	-Küçük stikerler yapıştırma	1	%16.6
	-Geziler düzenleme	1	%16.6
	-Sözlü pekiştireçler	5	%83.3
	-Notla ödüllendirme	2	%33.3
Özel Gereksinimli Öğrencilerinizin Olumsuz Davranışları İçin Sönme ya da Ceza İlkesini Kullanıyor Musunuz?	-Ceza ilkesini kullanmama	6	%100
	-Sönme ilkesi için görmezden gelme	6	%100
Zaman Zaman Öğrencinizin Davranışlarını Kayıt Ediyor Musunuz?	-Davranışları kayıt etmeme	4	%66.6
	-Dosyalama yöntemi ile kayıt	2	%33.3

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinin olumlu davranışlarını pekiştirmek için %83.3'nün sözlü pekiştireçler kullandığı,%33.3'nün notla ödüllendirdiği,%33.3'nün artı verdiği,%16.6'sının küçük stikerlar kullandığı, geziler düzenlediği ve küçük hediyeler verdiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinin olumsuz davranışları için ceza ilkesini kullanmadıklarını onun yerine sönme ilkesini uygulamayı uygun gördüklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin %66.6'nın öğrencilerinin davranışlarını kayıt etmedikleri %33.3'nün ise öğrenci davranışlarını kayıt ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

“...Evet bu ilkedan sık sık yararlanıyorum genellikle sözel pekiştirme uyguluyorum ya da notla ödüllendirme yapıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Olumlu davranışlarını pekiştiriyorum aferin bak harikasin yapıyorsun gibi sözlerle...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Küçük stikerlar olabilir veya geziler olabilir...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Ceza ilkesinden çok görmezden gelme ilkesini tercih ediyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Mesela dönem sonlarına doğru genelde çocuklarla ilgili değerlendirme raporları yazarlar bütün öğretmenler bütün branşlar bu şekilde resmi kaydımız oluyor...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Öğrencilerimin davranışlarını kaydetmiyorum..” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Tablo 4.2.7. Diğer Öğrencilerle Etkileşim Kurmaya İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f	%
Özel Gereksinimli Öğrenci Sınıfta Yer Alan Etkinliklere Katılıyor Mu?	-Katılmıyor	3	%50
	-Yeterli seviyede katılıyor	2	%33.3
	-Sadece okuma etkinlikleri	1	%16.6
Özel Gereksinimli Öğrenciye Destek Olmakla Görevlendirdiğiniz Öğrenciler İçin Bu Durumun Yararları Ve Zararları Neler Olabilir?	-Özgüvenleri gelişir	1	%16.6
	-Yardımlaşma duygularında pekişme	2	%33.3
	-Zaman kaybetmelerine sebep oluyor	1	%16.6
Diğer Öğrencilerle Etkileşimlerindeki Becerilerinizi Arttırmak İçin Neler Yapabilirsiniz?	-Şefkat duygusu	1	%16.6
	-Sosyal yapısını geliştirir	2	%33.3
Diğer Öğrencilerle Etkileşimlerindeki Becerilerinizi Arttırmak İçin Neler Yapabilirsiniz?	-Grup çalışması, proje	1	%16.6
	-Diğer öğretmenler ve alan uzmanlarıyla iş birliği	3	%50
	-Ortak küme çalışması	2	%33.3

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin %50’si özel gereksinimli öğrenciler için sınıfta derse katılmadıklarını,%33.3’ü yeterli seviyede katıldıklarını ve %16.6’sı ise sadece okuma etkinliklerine katıldıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciye destek olmakla görevlendirdikleri öğrenciler için %33.3'ü yardımlaşma duygularında pekişme olacağını,%33.3'ü sosyal yapılarının gelişeceğini,%16.6'sı özgüvenlerinin gelişeceğini,%16.6'sı şefkat duygusunun gelişeceğini ve %16.6'sının ise onlar için zaman kaybı olacağını düşündüklerini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerinde ki becerilerini arttırmak için %50'sialan uzmanları ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapabileceğini,%33.3'nün ortak küme çalışması yapabileceğini,%16.6'sının da grup çalışması ve proje yapabileceklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

“...Genellikle derse katılmakta istekli değil...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Kaynaştırma öğrencilerim bu etkinliklerin hepsine katılıyor evet yeterli...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Çok basit düzeyde okuma etkinliklerine katılıyorlar tabi bu yetersiz kalıyor...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Eğer vücutta herhangi bir engeli yoksa hepsine katılabilir zihinsel yetersizliği olan varsa genellikle onlar katılmamayı tercih ediyor diğer arkadaşları grup çalışmalarında aralarına almak istemiyor olabiliyorlar görme yetersizliği olanlarda ben bir problem yaşamadım...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Diğer öğrencileri yardımcı olmaları için görevlendiriyorum öğrenciler çoğunlukla bu konuda kendileri istekli oluyor diğer öğrencilerinde özgüvenlerini geliştirdiğini ve yardımlaşma duygularını pekiştirdiğini düşünüyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Görevlendiriyorum örneğin gözleri görmeyen öğrencimin yanına oturan arkadaşı ona soruları okuyor şekiller varsa onları anlatıyor ya da başka bir özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencime arkadaşı konuyu anlatıyor yine görme yetersizliği olan öğrencime arkadaşı özel ihtiyaçları için yardımcı oluyor...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Yardım edenler açısından biraz zaman kaybetmelerine sebep olabiliyor...” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

“...Onların sosyal anlamda gelişmelerine sebebiyet veriyor onların bazı tek başına yapamayacağını korktukları işlerde arkadaşları yardımcı oluyor onlara sürekli destek halinde oluyorlar...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Toplumda böyle insanlar olduğunu ve onlara yardımcı olmaları gerektiğini biraz şefkatli olmayı öğrenebiliyorlar...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Tecrübeli öğretmenler ve alan uzmanlarıyla görüşebilirim...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Daha çok etkileşimli grup çalışması, proje birlikte grup halinde olabilir...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Sınıf şube sayısı daha az olsa ortak küme çalışmalarına daha çok zaman ayırabiliriz...” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.2.8. Öğretimin Etkililiğini Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	f	%
Özel Gereksinimli Öğrenci ile Gerçekleştirdiğiniz Öğretimin Etkililiğini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?	-Verimli olduğunu düşünüyorum	3	%50
	-Yeterli vakit ayıramadığımı düşünüyorum	2	%33.3
Özel Gereksinimli Öğrenci ile İlgili Değerlendirme Sonuçlarını Nereye Bildiriyorsunuz?	-BEP yazılısı yaparak değerlendirme	1	%16.6
	-Ailesine	2	%33.3
Değerlendirme Amaç Saptamada Kullanabiliyor Musunuz?	-Diğer öğretmenlere	1	%16.6
	-Kendisine	3	%50
Değerlendirme Amaç Saptamada Kullanabiliyor Musunuz?	-Amaç belirlemede	1	%16.6
	-Kullanmıyorum	2	%33.3
Değerlendirme Amaç Saptamada Kullanabiliyor Musunuz?	-Gelişimini takip etmek için	2	%33.3

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrenci ile gerçekleştirdikleri öğretimin etkililiği için;%50’si verimli olduğunu,%33.3’ü onlar için yeterli vakit ayıramadığını,%16.6’sı ise BEP yazılısı yaparak değerlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin değerlendirme sonuçlarını;%50'si öğrencilerin kendilerine,%33.3'ü ailelerine,%16.6'sı ise derse giren diğer öğretmenlere bildirdiklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerine değerlendirme sonuçlarını amaç saptamada kullanabiliyor musunuz sorusu yöneltildiğinde;%66.6'sının amaç belirlemede,%33.3'nün gelişimini takip etmek için kullandıkları ve %16.6'sının ise değerlendirme sonuçlarını amaç saptamada kullanmadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin bu kategori ile ilgili verdikleri cevaplar ise;

“...Bu konuda verimli olduğumu düşünmüyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Bence çok etkili olmuyor ders esnasında ona yeterli vakit ayırabildiğimi düşünmüyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...BEP yazılısı yaparak...” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

“...Ailesine yüz yüze görüşmeler yaparak durumunu bildiriyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Evet sınav sonuçlarını ortak toplantılarda belirtip tartışıyoruz...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Değerlendirme sonuçlarını özel gereksinimli kendisine ve ailesine bildiriyoruz onun dışında rehberlik servislerine bildiriyoruz onun dışında ailesinin tedavi amaçlı gitmiş olduğu RAM'da istenilen belgeler olduğu zaman gerçekçi bir şekilde o belgelere almış oldukları notları hangi düzeyden hangi seviyeye geldiklerini öğrenme durumlarının artıp artmadığını...” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

“...Amaçları konunun basitleştirilmiş hali olarak belirlediğim için değerlendirme sonuçlarını amaç belirlemede kullanmıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Öğrenci kazanımları yapabildiyse ilerliyoruz kavramadıysa daha basit amaçlar belirliyoruz...” şeklinde ifade etmiştir.

“...kullanıyoruz tabi ki mesela öğrencimizi sınavımıza aldığımız zaman vermiş olduğumuz soruları yaptığı taktirde daha detaylı bir seviye daha fazla kazanımlar ekleyerek onları da vermeye çalışıyoruz...” şeklinde ifade etmiştir.

“...Tabi ki gelişimlerini takip etmek için yani mesela bir sene önceki ya da bir dönem önceki aldığı notlara bakarım bir dönem sonra nasıldır ya da hangi konularda zorlanır sözelde mi sayısal konularda mı zorlanır buna bakarım gelişimini takip etmek için...” şeklinde görüşlerini bildirmişti.



BÖLÜM V

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ve yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada “Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?” birinci araştırma probleminin altında yedi adet alt probleme yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ilk probleminin yedi alt problemine ilişkin nicel veriler *Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşler* Anketi aracılığı ile toplanırken, ikinci araştırma probleminin sekiz alt problemine ilişkin nitel veriler *Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı* ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden toplanmıştır.

Araştırmanın birinci problemine ilişkin sonuç ve tartışma:

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine göre görüşlerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak Fen bilimleri Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyetleri doğrultusunda şekillenmediğini göstermektedir. Güteryüz (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ekşi (2010), sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırdığı çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilen (2007) ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri konulu çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları ile bireysel özellikleri arasındaki farklılara bakmış ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Avramidis ve Norwich (2002), öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri ile yaş arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Ellins ve Porter (2005) ve Galaterou ve Antoniou (2017), öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri ile yaş arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Galaterou ve Antoniou (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinde yaşlarına göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Cankaya (2010)'nın çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yaşları ve kıdemleri bakımından kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekşi (2010)'nin çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumlarıyla yaşları arasında ilişki olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonuçları bu bulgular ile paralellik gösterirken; genç öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılan Galaterou ve Antoniou (2017) ile Vaz ve diğ. (2015)'nin bulguları ile paralellik göstermemektir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin kıdem durumlarına göre görüşlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinde kıdemlerine göre bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdem yılı az olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olmasının nedeninin öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve daha fazla kaynaştırma

öğrencisi ile eğitim yapmış olma durumları olduğu düşünülebilir. Çulhaoğlu-İmrak (2009), çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Vaz ve diğ. (2015), öğretmenlerin kıdemleri ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcutları ile ilgili görüşleri noktasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık olmamasının nedeninin çalışmaya katılan öğretmenlerin genelinin kalabalık sınıflarda eğitim yapmıyor olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında sınıfların kalabalık olması durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri daha önce kaynaştırma eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı noktasında incelenmiştir. Sonuç olarak Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde kaynaştırma eğitimi almış olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin görüşlerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Mertoğlu (2018), öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmadıkları, kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl fen dersi verileceğini bilmediklerini, fen eğitiminde kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri için başarısız olacaklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırma sonuçları kısmen de olsa paralellik göstermektedir. Orel, Zerey ve Töret (2004), kaynaştırma eğitimine ilişkin ders alan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin kaynaştırma

uygulamalarında daha fazla bilgiye sahip olabileceği ve başarılı bir kaynaştırma eğitimi sağlayabilecekleri düşünülebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ailesinde yetersizliği olan birey olup olmaması anlamında incelenmiştir. Sonuç olarak Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde ailesinde yetersizliği olan birey olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Kayhan, Şengül, ve Piştav Akmeşe (2012), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde aile ve/veya çevresinde yetersizliği olan birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi çalışmasında ailede yetersizliği olan birey bulunma durumuna göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2014), araştırmasında öğretmen görüşlerini yetersizliği olan bir yakınının olma durumuna göre karşılaştırmış ve yetersizliği olan yakınına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin empati kurabilme becerilerinin güçlü olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin sonuçlar değerlendirilirken araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı uzmanlara danışma konusunda yetersiz oldukları görülmektedir. Öğretmenlerden çoğunun uzman olarak okul içinde bulunan rehberlik servisine danıştığı, okul dışında ise sadece Rehberlik Araştırma Merkezinden gelen raporları göz önünde bulundurdukları görülmüştür. Babaoğlu ve Yılmaz (2010), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin sahip oldukları bilgilerin kaynağının Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) gelen uzmanların verdikleri bilgiler, üniversitede alınan dersler, öğretmenlerin kendi çabaları ve öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca edindikleri deneyimler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları bu sonuçlarla kısmen de olsa paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırmaya hazırlamaya gerek duymadıkları görülmektedir. Öğretmenler içerisinden üç tanesi özel gereksinimli öğrenciyi kaynaştırma sürecinden önce sınıfa hazırladığını; diğer öğretmenler

ise sınıfa hazırlık konusunda bir şey yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan altı öğretmenden dördü ise kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa uyumları konusunda problem yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Batu (2000), kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için her bir unsurla ilgili olarak yapılması gereken hazırlık etkinliklerinin (kaynak oda, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı) önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üç tanesi kaynaştırma uygulamalarının yavaş yavaş artan sürelerle gerçekleşmesi gerektiğini söylerken diğer kısmı ise tam gün uygulamasıyla başlanmasında sıkıntı yaşanmadığını dile getirdi. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıfta ki diğer öğrencileri kaynaştırmaya hazırlık konusunda bir çalışma yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa uyum problemi yaşamadıklarını söyleyen öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırmanın yavaş yavaş artan sürelerle olması gerektiğini belirtmelerinin düşündürücü olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan altı Fen bilimleri öğretmeni içerisinde üç tanesi özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimleri ve düzeylerini belirlemek için internetten yararlandıklarını, üç tanesi ise öğrenci raporlarından yararlandıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beş tanesi özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel düzeylerini belirlemek için değerlendirme sınavı uyguladığını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini ve düzeylerini belirlemek için araç-gereç ihtiyacı duyduğunu ve kullandıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar; Daniels (1998), kaynaştırma eğitiminin beklenen faydayı sağlayabilmesi için eğitsel gereksinim ve düzey belirleme konusunda gerekli şartların sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. MEB (2006) ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi okullarda kaynaştırma öğrencilerinin Bireysel Eğitim Programlarını hazırlamak amacıyla geliştirme birimi oluşturulmasını ve özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak okullarda eğitim destek odasının açılması gerektiğine ilişkin bir planlamaya sahiptir. Araştırma sonuçları bu sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel amaçları belirleme ve bu amaçları kazandırma konusunda zorlandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan altı Fen bilimleri öğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel amaçlarını belirlemek için hiçbir çalışma yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Bunlardan iki tanesi diğer öğrenciler için belirlenen amaçları kullandığını, bir tanesi yıllık planda yer alan kazanımlardan bazılarını rastgele

seçtiğini, dört tanesi basit düzeyde olan kazanımları seçtiğini, bir tanesi ise kazanımlar arasından günlük hayatta kullanabileceği amaçları seçtiğini belirlenmiştir. Öğretmenlerden dört tanesi seçtikleri amaçların ölçülebilir nitelikte olduğunu ve bunu BEP sınavları ile ölçtüklerini dile getirmişlerdir. Horne ve Timmons (2009), çalışmalarında öğretmenlerin müfredatın uyarlanması konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim etkinlikleri konusunda geleneksel yöntemleri kullandıkları ve bu konuda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin iki tanesi öğretim etkinlikleri için içeriği basitleştirerek çalışma kağıdı hazırladığı, iki tanesinin video ve görsel içerikli paylaşımlarda bulunduğu, bir tanesinin bire bir düz anlatım yaptığı, bir tanesinin en ön sıralarda oturduğu belirlenmiştir. Yıkmiş ve Bahar'ın (2002), çalışmalarında kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin öğretimi desenleme ve uygulamada geleneksel etkinliklerin dışına çıkmadıkları ve kaynaştırma öğrencisine yönelik uyarlamalar yapmadıkları sonucu bu bulgular ile paralellik göstermektedir. Yine Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner (2004), çalışmalarında bazı öğretmenlerin derslerinde farklı etkinlikler yaptığı, bir öğretmenin ise dersinde farklı olarak hiç bir şey yapmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenciler için derslerinde özel bir uyarlama yapmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin değişik uyarlamalar yapmamaları kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bir eğitimden geçmemiş veya destek olarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanamadıklarını ortaya koyabilir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerini kolaylaştırma konusunda iki tanesi ders içerisinde söz hakkı verdiğini, üç tanesi normal akranları ile yardımlaşma sağladığını, iki tanesi teneffüsler için yardımcı akran görevlendirdiğini, bir tanesi düzenli olarak diğer öğrencilere bilgilendirme toplantısı yaptığını, bir tanesi yanına oturan arkadaşlarını değiştirdiğini belirtmişlerdir. Sucuoğlu ve Özokçu (2015), yetersizliği olan öğrencilerin, yetersizliği olan olmayan akranlarıyla birlikte eğitilmelerinin amacının yetersizliği olan öğrencilerin akranları ile akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal ve duygusal yönden gereksinimlerinin karşılanmasının sağlanması olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinin çoğu özel gereksinimli öğrenci için özel eğitim araç-gereç hazırlamadığını ve kullanmadığını yalnızca iki tanesinin çalışma kağıdı hazırladığını belirtmişlerdir. Mertoğlu (2018), fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlik planlama, materyal hazırlama, ders anlatma gibi konularda eğitim almak istediklerini ve bu eğitimin uygulamalı olmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu iki sonuç birbiriyle paralellik göstermemektedir. Sonuç olarak özel gereksinimli öğrenciler için özel araç-gereç hazırlamanın kaynaştırma eğitim süreci için çok önemli faktörlerden olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin öğretiminde başkalarından yardım almadığını yalnızca diğer öğretmen arkadaşları ile bilgi alışverişinde bulunduğunu belirtmiştir. Sarı ve Bozgeyikli (2003), kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasına okul yönetiminin de destek vermesi için yasal yönden okul yöneticilerine rol ve sorumluluk verilmesi gerektiği, bunun yanı sıra özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik olumlu toplumsal tutum oluşturulmasıyla ilgili tüm devlet kurumları, gönüllü kuruluşlar ve medyanın işbirliğini geliştirici önlemler alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yalnız bırakılmaması gerektiği, farklı yönlerden desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğru davranışlar için güzel pekiştireçler kullandıkları yalnız bu pekiştireçlerin her öğrenci için kullanılan pekiştireçler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinin olumlu davranışlarını pekiştirmek için sözlü pekiştireçler kullandığını ve notla ödüllendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler olumsuz davranışlar için ceza ilkesini kullanmadığını onun yerine sönme ilkelerinden görmezden gelme davranışlarını kullandıklarını dile getirmiştir. Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner (2009), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda etkili sınıf yönetimi stratejilerinden ödüllendirme davranışını yetersiz kullandıkları ve özel gereksinimli öğrencilerin aynı zamanda sosyal davranışlarının da ödüllendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, özel gereksinimli öğrencilerin her alandaki olumlu davranışlarının ödüllendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinden dört tanesi özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını kayıt etmediğini yalnızca iki tanesi sınav kağıtlarını dosyalama

yöntemi ile sakladığını belirtmişlerdir. Saraç ve Çolak (2012), özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini takip etmek ve ve dönüt verme amacıyla öğrencilere ilişkin kayıtların bulunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin kayıt veya dosya tutmanın çok önemli bir faaliyet olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan altı Fen bilimleri öğretmeninden üç tanesi özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içerisinde yer alan etkilere katılmadığını, iki tanesi yeterli seviyede katıldığını bir tanesi ise yalnızca okuma etkinliklerine katıldıklarını dile getirmiştir. Demir (2015), öğrencinin tek başına yapabileceği ve yapması gerektiği bazı programlar, etkinlikler olduğu gibi ayrıca normal gelişim gösteren bireylerle ortak yapacağı faaliyetlerin de olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kaynaştırma süreci için çok önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri özel gereksinimli öğrenciye destek olmakla görevlendirdiği öğrencilerin; yardımlaşma duygularında pekişme, sosyal duygularında, özgüvenlerinde ve şefkat duygularında gelişme olduğunu söylerken içlerinden bir tanesi ise onlar için zaman kaybı olduğunu dile getirmiştir. Scruggs ve Mastropieri (1994), kaynaştırma eğitim uygulamasının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için en önemli etkenleri, yönetim desteği, özel eğitim personeli desteği, olumlu sınıf atmosferi, uygun müfredat, etkili öğretim becerileri ve arkadaşlarından öğrenme (akran öğretimi) olarak belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri diğer öğrencilerle etkileşimlerindeki becerilerini arttırmak için alan uzmanlarından yardım almaları gerektiğini söylemişlerdir. Eliçin ve Yıkılmış (2015), kaynaştırma sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin her anlamda kazanımlarını ön planda tutmak amacıyla alan uzmanları ile işbirliği içerisinde olunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenleri öğretimin etkililiğini değerlendirme konusunda yeterli vakit ayıramadığını düşündüklerini bir tanesi ise BEP sınavı uyguladığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını genel olarak kendilerine bildirdiklerini, iki tanesi ailesine bildirdiğini, bir tanesi diğer öğretmenlerle paylaştığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda araştırmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerinden üç tanesi değerlendirme sonuçlarını amaç belirlemede kullandığını iki

tanisi gelişimini takip etmek için kullandığını içlerinden bir tanesi ise değerlendirme sonuçlarını kullanmadığını dile getirmişlerdir. Battal (2007) ise yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine muhtaç öğrencileri tanıma, eğitim uygulama ve değerlendirme alanlarında yeterli oldukları ve özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle bilgi alışverişi ve işbirliği içerisinde olunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin bazı ilkeleri bilmediğini gözlemlemiş ve bunu da kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli eğitim almış olmamalarına bağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel gereksinimli öğrencilerin durumuna ilişkin aileler ile sürekli iletişim halinde olunması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın yarı yapılandırılmış odak görüşmelerinde araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterince eğitim almadıklarını hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, aynı zamanda sınıf içerisinde özel gereksinimli öğrenci ile eğitim plan ve programlarını gerçekleştirebilmek için yardımcı öğretmene ihtiyaç duyduklarını, hazırlanan BEP planının çoğu zaman kağıt üzerinde kaldığını, okullarda destek eğitim odalarının bulunmadığını dile getirmişlerdir. Hill ve Reed (1982) tarafından kaynaştırma programlarının geliştirilebilmesi için yapılacak en önemli işin “öğretmen eğitimine önem vermek” olduğu belirtilmiş, Metin ve Güleç’in (1999) araştırmasında ise eğitimciler en çok öğretmenlerin eğitimine önem verilmesi ile kaynaştırma programlarının başarısı için öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim çalışmalarının ciddi bir şekilde ele alınmasını istemişlerdir (Aktaran: Metin ve ark., 2007). Yıkılmış ve Bahar’ın (2002), çalışmalarında kaynaştırma sınıfında çalışan ya da çalışacak olan öğretmenlerin kaynaştırma becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim programlarından geçirilmesi bir zorunluluk olarak belirtilmiştir. Öğretmenler sınıf şube sayılarının daha az olması durumunda özel gereksinimli öğrenciye daha fazla vakit ayırabileceklerini belirtmişlerdir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmasını, kaynaştırma öğrencisinin gereksinim duyduğu daha fazla ilgi ve desteği almasını engellemekte (Yigen, 2008) ve tüm öğrencilerle aynı düzeyde çalışamayacağı için uygulamanın olumlu sonuçları olmayacağı belirtilmektedir (Akkoyun, 2007). Bu sonuçlar ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümü araştırmacılara ve uygulayıcılara olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir:

Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışma sadece Antalya ilinde ve Fen bilimleri öğretmenleriyle örnekleme dâhil olan öğretmenler ile yapılmıştır. Farklı illerdeki Fen bilimleri öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenler ile de benzer çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma karma yöntem modeli ile yapılmıştır. Farklı araştırma yöntem ve teknikleriyle yapılabilir.

Benzer konulu bir çalışma, farklı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilebilir ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmaların meta-analizi yapılabilir.

Öğretmen yeterliklerinin sadece öğretmenlerin kendi algılarına göre değil, yönetici ve ilköğretim denetçisi görüşlerine göre de araştırılması veri çeşitliliği sağlaması açısından alana daha fazla katkı getirebilir.

Uygulayıcılara Öneriler

Eğitim fakültelerinde kaynaştırma eğitimine sadece okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında değil, tüm branşlarda yer verilmeli “kaynaştırma dersi” açılmalıdır.

Sadece fen eğitiminde değil diğer tüm branşlarda da “öğretimin bireyselleştirilmesi, bireysel öğretim planları geliştirme dersi” programa eklenmelidir. Böylece özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak öğretimsel uyarlamalar yapılarak bu öğrencilerin derslere etkin katılımı ve kavramsal öğrenmeleri sağlanabilir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinde özel eğitim almış öğretmen adayları okullarda kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda yardımcı öğretmen olarak görevlendirilebilir.

Kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitim öğretim elemanları ile değil her branş öğretmenliklerindeki öğretim elemanları ile disiplinler arası yaklaşımla ortak olarak verilmelidir.

Fen bilimleri öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili hizmet içi seminerler verilerek kaynaştırma uygulamalarında başarıya ulaşmak için doğru yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma sürecine aktif bir şekilde katılması hususunda gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yetersizliği olan Çalışmaları (İnterdisipliner) Anabilimdalı Yüksek Lisans Tezi
- Akgün, S. (1998). Okullarımızda Fen bilimlerine olan ilginin azalma sebepleri. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Ankara.
- Akçamete, G. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akkoyun, A. K. (2007). Rehberlik araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6.Baskı). Sakarya: Sakarya Üniversitesi İİBF Yayınları.
- Anılan H. ve Kayacan G.(2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı s.74 -90.
- Atay, M. (1995). *Özel gereksinimli çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okulöncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Avradimis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards intergration / innclusion: a reiew of literatüre. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2010). A survey into mainstraem teachers' attitudes towards the inclusion of Children With Special educational needs in ordinary school in local education authority. *Education Psychology*, 20(2), 203-211.
- Ayas, A. (1995). *Fen Bilimlerinde Program Geliştirme Ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 149-155.
- Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve entegre sınıf öğretmeni. *Destek*, 1(1), 20-24.
- Avcılar, D. (2010). *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Babaoğlan ve Yılmaz (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:18 No:2, 345-354
- Başaran, D. E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bateman, B. D. (1981). Prespective teaching and individualized education programs. R. Heinich (Ed.), In educating all handicapped children (p. 39-61). New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Batu, E. S. (2000), Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir,
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 35-45.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve brans öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar .
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N., & Aslan, N. (1997). İlk ve orta öğretim kurumu öğretmenlerinin yetersizliği olanlara ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir.
- Bilen, Ebru (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bryant, D. P., Simith, D. D. ve Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Campbell, J., Gilmore, L., ve Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4):369-379.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran*

- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. doi:10.1080/13603116.2017.1325074
- Çetin, Ö.F. (2013). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre neden matematik? Nasıl matematik? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 13, Sayı 25, 160 – 181.
- Civelek, A. (1991). Zihinsel özel gereksinimli çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 11(82).
- Çatak, A., & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, 172s.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Creswell J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Education
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, M., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 719-732.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim.
- Demirci, P.T., Çınar, İ., Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden

kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2014). Yıl:2, Sayı:2.

- Daniels, V.I. (1998). How to manage disruptive behavior in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 26–31.
- Diken, H. İ. (1998). *Sınıfında zihinsel yetersizliği olan çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma. (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel yetersizliği olan çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Elliot, D. & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 30(4).
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- Eliçin, Ö. ve Yıkmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 231-242.
- Ellins J., Porter J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4):188–95.
- Elliot, D. & McKenney, M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 30(4).
- Ergin, M. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Eripek, S. (1992). Yetersizliği olanlar ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Dergisi*, 5(1-2), 79-94.
- Eripek, S. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed). İlköğretimde kaynaştırma s(1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erişkin, A. Kıraç, S.,& Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 193, 200-213.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları, No:4, Ankara.

- Eş, H., Sarıkaya, M. (2010). İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersi “yaşamımızdaki elektrik” ünitesi kazanımları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *EJournal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 32-45.
- EURYBASE, (2009). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*. Ankara: European Commission, 242.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Fairchild, T. N. ve Henson, F. O. (1993). Yetersizliği olan çocuklarda kaynaştırma eğitimi. S. Ünlü (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y. (2011). Zihinsel yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin hakları. yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin hakları A. Kulaksızoğlu (Ed). Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Fındıkcı, İ.(1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fiscus, E.D. ve C.J. Mandell. (2002). Developing individualized education programs, (Ed.: Prof. Dr. Gönül Akçamete, Çevirenler: H. G. Şenel, E. Tekin), İstanbul: Seçkin Dağıtım.
- Galaterou ve Antoniou (2017). Teachers’ attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal Of Special Education*, 32(4).
- Gezer, K. ve Köse, S. (1999). Fen bilgisi öğretim ve eğitiminin durumu ve bu süreçte laboratuvarın yeri. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, Özel Sayı:160–164.
- Glesne, C. (2013). Kelimelerin uçmasını sağlamak. Nitel araştırmaya giriş. (2. Baskı) P. Yalçınoğlu (Çev.), A, Ersoy & P. Yalçınoğlu (Trans. Edt.). Ankara: Anı Publication:139-188.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yüksek Lisans Tezi.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Speacial Education*, 3(1), 66-67.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin kaynaştırmalı incelenmesi. *Educational Science, Theory & Practice*, 12(4), 2789-2799.
- Gözün, Ö. (2003). Öğretmen Adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmemelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Gözün, Ö. ve Nermin, Y. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.
- Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 65-77
- Güldü, B. (2010). *Sivas ili örneğinde kaynaştırma eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak.
- Gürsel, O. ve Vuran, S. (2015). İlköğretimde kaynaştırma. Prof. Dr. İ. H. Diken (Ed). Pegem Akademi, Ankara.
- Güven, D. (2009). *Yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bölümü. Yüksek Lisans Tezi.
- Güzel, Ö. R. (2003). Kaynaştırma ortamında eğitimsel düzenlemeler. A. Ataman (Editör). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş, (s.51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Hadjikakou, K., M. Mnasonos. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12: 66–81. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01195.
- Hill, A. D., Reed, D. F. (1982). *Overview of mainstreaming*. U.S., Virginia.
- Howe, A. C. ve Jones, L. (1998). *Engaging children in science (Second Edition)*. Prentice Hall, New Jersey, USA.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 203-220.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(11).

- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(39), 268-278.
- Kargın, T. (2007). Baş Makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kargın, T. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. Necate Baykoç (Ed.), *Kaynaştırma eğitimi içinde* (s. 66-90). Ankara: Gündüz.
- Kaya, Uğur (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayalı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım-Doğru, S.S. ve Çiftci, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 10, Sayı 20, 48-65.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 268-278.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 1, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-130.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim*, 1 – 14, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kids Together Inc., (2001). Rights to Regular Education: Children with disabilities are first and foremost children, worthy of equal respect, opportunities, treatment status and place, www.kidstogether.org/right-ed.htm (Son Erişim: 01.02.2019).
- Kim, J. H.; Cho, Y. T. (2008). Qualitative research on the recognition of kindergarten teachers on effects of inclusive education of the disabled infants. *Korean Journal Inclusive Education*, 3, 27-44.
- Kirch, S. A., Bargerhuff, M. E., Turner, H., & Wheatly, M. (2005). Inclusive science education: classroom teacher and science educator experiences in CLASS workshops. *School Science and Mathematics*, 105(4), 175-196. doi:10.1111/j.1949-8594.2005.tb18157.x
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi, t.c. başbakanlık özürhüleri idaresi başkanlığı*, Ankara: 87s.
- Kuzu, S. (2011). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Külçe, C. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Lancaster, J. , & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2):117-128.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(2):106-115.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1994). Issues in intervention research: Secondary students. In S. Vaughn & C. Bos (Eds.), *Research in learning disabilities: Theory, methodology, assessment, and ethics* (pp. 130–145). New York: Springer Verlag.
- MEB, (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mertoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(6): 343-365
- Metin, N. & Çakmak-Güleç, H. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürsüz çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 59-7
- Metin, N. Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Mieghem, A. V., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi:10.1080/13603116.2018.1482012
- Nayır, F. ve Karaman-Kepenekci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 69–89. <http://ebad-jesr.com/>
- Nizamoğlu, N. (2006) *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1) 23-33.
- Özaydın, L. Ve Çolak A. (2011). Kalem. *Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* , 1 (1), 189 –226.
- Özkalp, E., Kocacık, F., Arıcı, H., Aydın, O., Topçu, S., Bayraktar, R., Uzunöz, A. ve Tegin, B. (1997). *Davranış bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Parasuram, K. 2006, 05. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21(3): 231-242. doi:10.1080/09687590600617352
- Phillips, E. M. ve Pugh, D.S. (2005). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors*, 4th ed., Open University Press, Maidenhead.
- Pınar, E.,& Yıldız, N. (2013). Öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları için kullandıkları onaylama ve onaylamama davranışlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 541-556.
- Redden, M. R. and Blackhurst, A. E. (1978). Mainstreaming competency specification for elementary teachers. *Exceptional Children*, 44: 614-617.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming; Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Merrill.
- Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.
- Sarı, H. (2002). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler. *Journal Of Education*, 176 (1), 29-47. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203
- Sharma, U., Loreman, T. and Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Shaukat, S. (2012). Impact of demographic variables in the development of prospective teachers' efficacy beliefs towards inclusive practices in the context of Pakistan. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 3(3), 484-508. doi:10.15405/futureacademy/ejsbs(2301-2218).2012.3.9
- Subaşı, G. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sucuoğlu, B. (1996a). *Zihinsel yetersizliği olanların eğitimi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Ders Notları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları: Ankara.
- Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N., Güner, N. (2009). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi (2008-2009) Proje No: 108K-183
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- şahbaz, Ümit (1997). Öğretmenlerinin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değerışmesindeki etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- şahin, S., Yaban, H. ve Acar, E. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları, Bireyselleştirilmiş öğretim programları* (s. 71-86). Ankara: Eğiten Kitap.
- şimşek, M. (2002). *Toplam kalite yönetiminde başarının anahtarı insan faktörü*. İstanbul: Babiáli Kültür Yayıncılık.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, S. (2003). *Lise 1 ve 3 öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8).
- Wooten, M., Mesibov, G. B. (1986). Socials Skills Training For Elementary School Autistic Children With Normal Peers. Schopler, E., Mesibov, B. (Ed). *Social Behavior In Autism* (305-319). New York: Plenum.

- Yatgın, S., Sevgi, H. M. ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yekeler, B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı psiko sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yekta, Y. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıkılmış, A. ve Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 85-95.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1997). *Hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi*. Özel Eğitim Günleri. Eskişehir: Karatepe Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2014). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, sosyal politika çalışmaları. *T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Hakemli Araştırma Dergisi*, (s.111-127) Sayı:31, Ocak- Haziran 2014.
- Yigen, S. (2008). Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

EKLER

EK-1

KAYNAŞTIRMA BECERİLERİ ÖZ DEĞERLENDİRME ARACI

A. Uzmanlara Danışma

1. Okulumuzda, sınıfımdaki özel gereksinimli öğrenci ile ilgili danışabileceğim bir uzman (örneğin, özel eğitim öğretmeni, kaynak öğretmen, vb.) var mı? Bu uzmana hangi konularda danışıyorum? Danışmadan ne derece yararlanıyorum?

2. Sınıfımdaki özel gereksinimli öğrencinin bir sorunu olduğunda, bu sorunu diğer öğretmenlerle ya da okul yöneticileri ile paylaşıyor muyum? Bunun, sorunun çözümüne nasıl bir katkısı oluyor?

3. Sınıfımdaki özel gereksinimli öğrenci ile ilgili olarak okul dışındaki uzmanlarla (örneğin, Rehberlik Araştırma Merkezi) görüşüyor muyum? Bu görüşmeler ne derece yararlı oluyor?

4. Uzmanlara danışma konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

5. Uzmanlara danışma konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

B. Kaynaştırmaya Hazırlık

1. Özel gereksinimli öğrenci benim sınıfımda eğitim görmeye başlamadan önce, öğrenciyi yeni sınıfına hazırladım mı? Nasıl hazırladım? Sonucu ne oldu?

2. Özel gereksinimli öğrenci kaynaştırmaya tamgün mü, yoksa yavaş yavaş artan sürelerle mi başladı? İzlediğim yaklaşımın yarar ve sakıncaları neler oldu?

3. Sınıfımdaki diğer öğrencileri kaynaştırma uygulamasına hazırlamak için neler yaptım?

4. Sınıfımın özel gereksinimli öğrenciye uyum sağlamasında her hangi bir sorun oldu mu?

5. Özel gereksinimli öğrencinin sınıfıma uyum sağlamasında her hangi bir sorun oldu mu?

6. Kaynaştırmaya hazırlık konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

7. Kaynaştırmaya hazırlık konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

C. Eğitsel Gereksinimleri ve İşlevde Bulunma Düzeyini Belirleme

1. Özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve düzeyini belirlemek için hangi kaynaklardan ne tür bilgiler topladım? Bu bilgiler ne derece yararlı oldu?

2. Özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve düzeyini belirlemek için kendim her hangi bir değerlendirme (örneğin, gözlem) yaptım mı? Bu değerlendirme ne derece yararlı oldu?

3. Öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini ve düzeylerini belirlemek için okulumuzda ve sınıfımda gereksinim duyduğum araç-gereç ve etkinlikler neler?

4. Eğitsel gereksinimleri ve işlevde bulunma düzeyini belirleme konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

5. Eğitsel gereksinimleri ve işlevde bulunma düzeyini belirleme konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

D. Eğitsel Amaç Saptama

1. Özel gereksinimli öğrenci için uzun ve kısa dönemli amaçları nasıl saptıyorum? Diğer öğrenciler için belirlediğim amaçların içeriği ve biçimi ile engelli öğrencinkiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar neler?

2. Özel gereksinimli öğrenci için belirlediğim amaçlar ne derece gerçekçi?

3. Özel gereksinimli öğrenci için belirlediğim amaçlar ölçülebilir nitelikte mi? Bunu örneklerle nasıl açıklarım?

4. Özel gereksinimli öğrenci için amaç belirlenirken uzmanlarla, diğer öğretmenlerle ve aile ile görüş alışverişinde bulunuyor muyum? Nasıl?

5. Eğitsel amaç saptama konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

6. Eğitsel amaç saptama konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

E. Öğretimi Desenleme ve Uygulama

1. Özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimleri doğrultusunda öğretim yöntemlerimde ve etkinliklerimde ne gibi uyarlamalar yapıyorum?

2. Özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimini kolaylaştırmak için ne gibi önlemler alıyorum?

3. Özel gereksinimli öğrenci için özel eğitim araç-gereci hazırlıyor muyum? Nasıl?

4. Özel gereksinimli öğrencinin öğretiminde başkalarından (örneğin, uzmanlar, diğer öğretmenler, diğer öğrenciler) yararlanıyor muyum? Nasıl?

5. Öğretimi desenleme ve uygulama konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

6. Öğretimi desenleme ve uygulama konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

F. Öğretimi Kolaylaştırıcı ve Destekleyici Etkinliklerde Bulunma

1. Öğrencilerimin olumlu davranışları için pekiştirme ilkesinden yararlanıyor muyum? Nasıl?

2. Öğrencilerimin olumsuz davranışları için sönme ya da ceza ilkelerinden yararlanıyor muyum? Nasıl?

3. Zaman zaman öğrencilerimin davranışlarını kaydediyor muyum? Nasıl ve ne amaçla?

4. Öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

5. Öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

G. Diğer Öğrencilerle Etkileşim

1. Özel gereksinimli öğrenci sınıfta yer alan etkinliklerin hangilerine katılıyor? Bu oran yeterli mi?

2. Sınıftaki diğer öğrencileri, özel gereksinimli öğrenciye destek olmakla görevlendirdiğim oluyor mu? Nasıl? Bu yaklaşımın yarar ve sakıncaları neler?

3. Diğer öğrencilerle etkileşim konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

4. Diğer öğrencilerle etkileşim konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

H. Öğretimin Etkililiğini Değerlendirme

1. Özel gereksinimli öğrenci ile gerçekleştirdiğim öğretimin etkililiğini nasıl değerlendiriyorum?

2. Değerlendirme sonuçlarını özel gereksinimli öğrencinin kendisine, ailesine ve öğrenciyle çalışan diğer personele bildiriyor muyum? Nasıl?

3. Değerlendirme sonuçlarını, yeni eğitsel amaçlar saptamada kullanıyor muyum? Nasıl?

4. Öğretimin etkililiğini değerlendirme konusunda sorulabilecek başka sorular var mı? Bu sorulara benim verebileceğim yanıtlar neler?

5. Öğretimin etkililiğini değerlendirme konusundaki becerilerimi arttırmak için neler yapabilirim?

EK-2

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ ANKETİ

ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşlarım;

Bu anket Fen Bilimleri Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanmaktadır. Anketlere isim yazılmayacaktır. Elde edilen bilgiler bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde de Kaynaştırma Eğitimine ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmış olan bir anket yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Soruların samimiyetle cevaplamanız çalışmanın daha nitelikli olmasını sağlayacaktır.

Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Melek ÇENGİZ

Fen Bilimleri Öğretmeni

Akdeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1- YAŞINIZ :
() 20-26 () 27-31 () 32-36 () 37-41 () 41 ve üzeri
- 2-CİNSİYETİNİZ :
() KADIN () ERKEK
- 3-KIDEM DURUMUNUZ :
() 1-5 () 5-10 () 10 ve üzeri
- 4-UYGULAMA YAPTIĞINIZ SINIFTA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ VAR MI ?
() EVET () HAYIR
- 5- UYGULAMA YAPTIĞINIZ SINIFIN MEVCUDU KAÇTIR ?
() 10-20 () 21-30 () 31-40 () 41 ve üzeri
- 6- DAHA ÖNCE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİNİZ OLDU MU ?
() EVET () HAYIR
- 7- ÖZEL EĞİTİM VEYA KAYNAŞTIRMA LE İLGİLİ BİR EĞİTİM ALDINIZ MI ?
() EVET () HAYIR
- 8-AİLENİZDE YA DA YAKIN ÇEVRENİZDE ENGELLİ BİREY VAR MI ?
() EVET () HAYIR

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüş Anketi

Maddeler	Hiç Katılmıyorum (1)	Az Sıra Katılmıyorum (2)	Çoğunlukla Katılmıyorum (3)	Tamamen Katılmıyorum (4)
1. Kaynaştırma eğitimi için gerekli eğitim öğretim ortamı düzenlenmiştir.				
2. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) hazırlanmıştır.				
3. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için bireyselleştirilmiş (BEP) eğitim planları uygulanmaktadır.				
4. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik RAM ile işbirliği yapılmaktadır.				

5. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine uygun ölçme değerlendirme yapılmaktadır.				
6. Tüm kaynaştırma eğitimi alması gereken öğrenciler tespit edilmiştir.				
7. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin aileleri ile işbirliği yapılmaktadır.				
8. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin ev ortamındaki çalışmaları izlenmektedir.				
9. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için acil durum bilgileri alınmıştır.				
10. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için ders sırasında uygun yöntem ve teknik kullanılmaktadır.				
11. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin ailelerine öğrencinin gelişimi hakkında sürekli bilgi verilmektedir.				
12. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin RAM tarafından eğitsel tanısı yapılmıştır.				
13. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine gerekli psikolojik danışma ve rehberlik yapılmıştır.				
14. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için aile eğitim programları hakkında sürekli bilgi verilmektedir.				
15. Okulda farklı sınıfl ve şubede kaynaştırma öğrencisi olan sınıflardaki öğretmenler arasında koordinasyon sağlanmaktadır.				
16. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için öğretmenler kurulunda karar alınmaktadır.				
17. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak gerektiğinde bireyselleştirilmiş eğitim programında değişiklik ve düzenlemeler yapılmaktadır.				
18. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin evde eğitim sürecinin işleyişi ile ilgili aile ile işbirliği yapılmaktadır.				
19. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine ilişkin düzenli ev ziyaretleri yapılmaktadır.				
20. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri ile ilgili öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları teşvik edilmektedir.				
21. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin kullandığı teknik, cihaz ve aletler hakkında bilgi verilmektedir.				
22. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için evde eğitim hizmetlerinin yürütüleceği ortamın düzenlenmesinde aileye rehberlik edilmektedir.				
23. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri okula devamları için her türlü tedbir alınmaktadır.				
24. Kaynaştırma eğitimi öğrencileri için sınıftaki diğer öğrenciler bilgilendirilmektedir.				
25. Sınıfta kaynaştırma eğitimi öğrencileri için gerekli sosyalleşme ortamı oluşturulmaktadır.				



EK-3

İZİN YAZISI



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.2805085
Konu : Anket Uygulaması

09.02.2018

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Melek CENGİZ'in "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirmelerinin İncelenmesi" adlı araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 15/12/2017 tarih ve 44757 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 31/01/2018 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirmelerinin İncelenmesi" isimli araştırmasını, Müdürlüğümüze bağlı Ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerine, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
09.02.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7b50-1481-3527-9a29-e050 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı: Melek

Soyadı: CENGİZ

Doğum Yeri: Kadıköy

Doğum Tarihi: 02.04.1989

EĞİTİM DURUMU:

Lisans Öğrenimi: 2010-2014 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen bilimleri Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: 2014- Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

İş Deneyimi: 2014- Milli Eğitim Bakanlığında Fen bilimleri Öğretmeni

İLETİŞİM:

e-posta: melek-ince@windowlive.com

Doküman Görüntüleyici

Turnitin Orijinallik
Raporu

İşleme konu: 11-Mar-2019 16:12 +03
 NUMARA: 1091359997
 Kelime Sayısı: 20865
 Gönderildi: 1

Yüksek Lisans Tez Melek
 Cengiz tarafından

Benzerlik Endeksi %22	Kaynağa göre Benzerlik
	Internet Sources: %18
	Yayınlar: %9
	Öğrenci Ödevleri: %11

alıntıları dahil et [bibliyografyayı dahil et](#) 5 kelime > çıkarılan eşleşmeler [İndir](#)
 yenile yazdır mod: raporu hızlı görüntüle (klasik)

1% match (23-Oca-2019 tarihli internet) http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080	<input checked="" type="checkbox"/>
1% match (22-Şub-2019 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Omer Halisdemir University on 2019-02-22	<input checked="" type="checkbox"/>
1% match (28-Haz-2016 tarihli internet) http://www.turkfen.com	<input checked="" type="checkbox"/>
1% match (31-Ağu-2016 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Konya Necmettin Erbakan University on 2016-08-31	<input checked="" type="checkbox"/>
1% match (19-Haz-2017 tarihli internet) http://www.ices-uebk.org	<input checked="" type="checkbox"/>
<1% match (02-Ağu-2018 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to European University of Lefke on 2018-08-02	<input checked="" type="checkbox"/>
<1% match (08-Ağu-2018 tarihli internet) http://acikerisim.deu.edu.tr	<input checked="" type="checkbox"/>
<1% match (26-Haz-2018 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Akdeniz University on 2018-06-26	<input checked="" type="checkbox"/>
<1% match (23-Eyl-2015 tarihli internet) http://www.odevsel.com	<input checked="" type="checkbox"/>
<1% match (28-Ara-2018 tarihli internet) https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WBc656i315e2eV6-EZV1otrIaatNqADaT-zzYnTgoZH2832QUssiHaYwIKy0E5_4	<input checked="" type="checkbox"/>
<1% match (23-May-2018 tarihli öğrenci ödevleri) Submitted to Recep Tayyip Erdogan University on 2018-05-23	<input checked="" type="checkbox"/>
<1% match (31-Eki-2018 tarihli internet) http://toad.edam.com.tr	<input checked="" type="checkbox"/>

my
 Doc. Dr. Mustafa Döğru