

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

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rahime Canan Ateş

Antalya / 2018

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

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rahime Canan Ateş

Danışman

Doç. Dr. Nadire Emel Akhan

Antalya / 2018

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 kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Eylül 2018

Rahime Canan ATEŞ

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Rahime Canan ATEŞ'in bu çalışması **10.09.2018** tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Serpil DEMİREZEN
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

İMZA



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik
Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi

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

ÖNSÖZ

Bana tezimi yazma sürecim boyunca sevgi ve anlayışıyla destek olan çok sevdiğim ve saydığım yüksek lisans tez danışmanım Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN'a, araştırma sürecim boyunca benden desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya, Dr. Öğretim Üyesi Nesrin SÖNMEZ'e ve Öğretim Görevlisi Merve AYVALLI'ya ve yüksek lisans arkadaşlarım Hilal MERT ve Samet ÇİÇEK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca benden bütün hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme sevgili annem Keziban ATEŞ'e, babam Turgut ATEŞ'e ve beni bütün tezim boyunca destekleyerek her konuda bana yardımcı olan kardeşim Gülcan ATEŞ'e teşekkür ederim.

Araştırmamızın Sosyal Bilgiler Eğitimi alan yazınına ve kaynaştırma uygulamalarına yardımcı olması dileklerimle...

Canan ATEŞ

Eylül /2018

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Ateş, Rahime Canan

Yüksek Lisans, İlköğretim Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN

Eylül 2018, 154 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik inançlarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 76 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından hazırlanan, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik soru formu kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak, nitel ölçme aracından elde edilen veriler ise araştırmacı tarafından MEB’in öğretmen yeterlilikleri düzeyleri doğrultusunda hazırlanan “Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlikleri Belirleme Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)” kullanılarak, açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara baktığımızda, çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlilik düzeylerinin ve öğretmen öz yeterlik düzeylerinin orta düzey olduğu, kaynaştırma yeterlilik düzeylerinin değişkenlerine göre farklılık göstermediği, kaynaştırma öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise çalışma grubunun özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili düzeylerinin “sınırlı anlama” düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca çalışma grubunun özel gereksinimli öğrencileri olduğunda yapmaları gerekenleri kısmen de olsa söyleyebildikleri fakat özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili örnek bir olayı çözme konusunda yetersiz cevaplar verdikleri söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubunun kaynaştırma yeterlilik düzeyleri orta düzeyde, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili özel alan yeterlilik düzeyleri de sınırlı anlama düzeyinde çıkmıştır. Araştırmanın nitel bulguları nicel bulguları destekler yönde çıkmıştır. Araştırmanın bu sonuçlarını, çalışma grubunun lisans eğitimlerinde aldıkları Özel Eğitim dersinden yeterli oranda faydalanamadıklarına bağlamak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenci, öz yeterlilik

ABSTRACT

ANALYSIS ON SELF-EFFICACY BELIEFS OF PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS ON INCLUSIVE EDUCATION

Ateş, Rahime Canan

Master's Thesis, Program in Primary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN

September 2018, 154 Pages

This study aimed to analyze the self-efficacy beliefs of preservice social studies teachers on inclusive education. The study group of the research consisted of 76 preservice Social Studies teachers in their last year at Akdeniz University Faculty of Education in the academic year of 2017-2018. Mixed method, integrating quantitative and qualitative data, was used in the research. The quantitative research was conducted with survey model. In the quantitative phase of the research, the scale titled "Teacher Efficacy Scale for Inclusion", and the scale titled "Teacher Self-Efficacy Scale" were employed. In the qualitative stage of the research, a question form developed by the researcher was used to identify the competency levels of preservice Social Studies teachers on students with special needs. The data obtained via quantitative measurement tools were analyzed with statistical package program, and the data obtained via qualitative measurement tools were analyzed by using "Social Studies Special Field Competencies Determination Graded Scoring Key" (Rubric) developed by the researcher based on the teacher competencies of MoNE and the answers given to the open-ended questions were analyzed with descriptive analysis.

When we look at the results yielded by the quantitative stage of the research, it is seen that the inclusion competency levels and teacher self-efficacy levels of preservice Social Studies teachers in the study group were at a medium level, that there was no difference in their level of inclusion competencies based on the variables and that no significant correlation was discovered between teacher competency on inclusion and teacher self-efficacies. In the qualitative stage of the research, it is seen that the level of understanding of the study group related to the students with special needs was "limited". One could also posit that the study group was able to partially explain what should be done in cases where they have students with special needs in their classrooms; however, they gave unsatisfactory answers on providing solutions to a sample case about students with special needs.

Overall, the findings of the research revealed in general that inclusion related competencies of the study group were at a medium level, and it was detected that their special field competency levels with regard to the students with special needs, were at the limited understanding level. It was observed that the obtained qualitative data supported the obtained quantitative data. Therefore, it would be safe to say that the results of this research show the fact that the study group was not able to adequately benefit from the course of Special Education provided during the undergraduate program.

Keywords: Social studies, inclusive education, student with special needs, self-efficacy

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	7
1.5. Sınırlıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Uygulamaları.....	9
2.1.1. Kaynaştırma Eğitimi Türleri.....	19
2.1.2. İlkokul ve Ortaokul Döneminde Kaynaştırma Türleri.....	21
2.1.3. Ülkemizde ve Dünyada Kaynaştırma Eğitimi	23
2.1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Sorunları.....	30
2.1.5. Kaynaştırma Eğitimi Verenlerin Beklentileri.....	36
2.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi.....	40

2.2.1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimlerin İlişkisi.....	44
2.2.2. Ülkemizde ve Dünyada Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihçesi.....	47
2.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Alan Öğrencilerin Gelişim Dönemleri.....	51
2.3. Kaynaştırma Eğitimi Veren Öğretmenler Nasıl Yetiştiriyorlar?	55
2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Özyeterliliği	58
2.3.2. Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Alan Bölümler ve Ders İçerikleri.....	63
2.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde Özel Eğitim Dersi ve İşlenişi.....	67
2.3.4. İlkokul ve Ortaokul Döneminde Kaynaştırma Öğrencileri için Sosyal Bilgilerin Önemi	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Çalışma Grubu	79
3.3. Verilerin Toplanması	80
3.4. Verilerin Analizi.....	83

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri ilişkin bulgular.....	87
4.2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasında ilişkiye yönelik bulgular	89
4.3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bulgular.....	92
4.4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik özel alan yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular	92
4.5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilerine yönelik düzenlemelerine ilişkin bulgular	96

4.6. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, özel gereksinimli öğrencisi ile ilgili sınıf içi bir sorunda yapacaklarına ilişkin bulgular.....	99
--	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	97
5.2. Öneriler	103
KAYNAKÇA	105
EKLER	124
ÖZGEÇMİŞ	136
İNTİHAL RAPORU	137

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Alan Bölümler ve Ders İçerikleri	63
Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Eğitim Özel Alan Yeterlikleri	69
Tablo 3: Çalışma Grubunun Betimleyici İstatistikleri	80
Tablo 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi için kullanılan uyum indekslerine ait kesme noktaları	82
Tablo 5: Kaynaştırmada Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeği'ne ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	83
Tablo 6: Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlikleri Belirleme Rubriğinin Açıklamaları	87
Tablo 7: Kaynaştırmada Öğretmen Öz-Yeterliği ve Öğretmen Öz-Yeterliği puanlarına ait betimleyici sonuçlar	88
Tablo 8: Öğretmen adaylarının kaynaştırmada öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları	90
Tablo 9: Öğretmen adaylarının kaynaştırmada öz-yeterlik düzeylerinin GANO'ya göre U-testi sonuçları	91
Tablo 10: Öğretmen adaylarının kaynaştırmada öz-yeterlik düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre Kruskal Wallis testi sonuçları.....	91
Tablo 11: Öğretmen adaylarının kaynaştırmada öz-yeterlik düzeylerinin geldikleri coğrafi bölgeye göre Kruskal Wallis testi sonuçları	92
Tablo 12: Öğretmen adaylarının kaynaştırmada öz-yeterlik düzeylerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki sonuçları	93
Tablo 13: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik özel alan yeterlilik düzeyleri	94
Tablo 14: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri olduğunda yapmaları gerekenler hakkındaki ifadeleri	98
Tablo 15: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının verilen örnek olay hakkındaki çözüm yollarına yönelik ifadeleri	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kaynaştırma Eğitimi Türleri	22
Şekil 2: Kaynaştırma Eğitiminin Sorunları.....	31



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Akt: Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed.: Editör

GANO: Genel Akademik Not Ortalaması

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council For The Social Studies

S. : Sayı

ss. : Sayfalar

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

vb.: ve benzeri

vd. : ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, belli başlı tanımlar ile araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde çağdaş eğitim, bireylere gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırmak amacıyla onların mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada karşılamaları, eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu da, kaynaştırma uygulamaları ile düzenlenip yürütülmektedir.

Kaynaştırma, Lewis ve Doorlog (1987) tarafından, normal eğitim kurumlarına yerleştirilmesini engelleyecek ve bu kurumlara uyumlarını zorlaştıracak kadar ağır derecede engeli olmayan ya da davranışsal problemleri olmayan çocukların, normal eğitim programlarına yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Johnson ve Johnson (1980) ise kaynaştırmayı; engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurmasını kolaylaştırıcı ortamın sağlanması şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Akman, Uzun ve Yazıcı, 2018).

Kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamayı ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Demirezen ve Akhan, 2016). Üstelik kaynaştırmadaki en önemli amaç engelliliğin “üstesinden gelmek”tir (Hehir, 2007, akt: Urban, 2013). Bu bağlamda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler de, kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler (Demirezen ve Akhan, 2016).

Toplumsallaşma bir etkileşim ürünüdür ve aile, okul, iş yeri gibi ortamlar buna olanak hazırlar. Karmaşık bir düzeneğe sahip olan ve hayat boyu devam eden toplumsallaşma sürecinin özellikle de özel gereksinimli birey için eğitim yoluyla yapılandırılmasının önemi büyüktür. Çünkü bu bireyler gelişim gösterebilmek için çok daha özel yapılandırılmış bir eğitime ihtiyaç duyarlar (İlk, 2014). Eğitimdeki bu yapılandırılma süreci sadece özel eğitim öğretmenlerinin görevi değildir. Özel eğitim dışında farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin de bu sürece ortak olmaları sürecin işleyişi açısından çok önemlidir. Özellikle branş öğretmenleri içinde kaynaştırma eğitimine en büyük katkıyı sağlayacak kişiler, Sosyal Bilgiler öğretmenleridir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçları, ilkeleri, yaklaşımları, misyon ve vizyonu kapsamında eğitim öğretim programları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle bireyin, etkili bir vatandaş olması, topluma karşı sorumluluklarını bilme ve karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilme açısından da önemli bir derstir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencileri için Sosyal Bilgiler dersi ortaokul basamağında yer alan diğer derslere göre daha büyük öneme sahip bir ders olarak görülebilir (Kanat, 2015).

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, özel gereksinimi olan öğrencilere tarih, coğrafya, vatandaşlık konularını aktarmanın yanı sıra aslında onları topluma kazandırmak gibi önemli bir amaca hizmet etmektedirler. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi ile kaynaştırma eğitiminin amaçları aynı paydada buluşmaktadır. Kaynaştırma eğitimindeki amaç; özel gereksinimli öğrencinin akranları ile uyumunu sağlayarak eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, onları hayata hazırlamak şeklinde özetlenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında gerekli bilgiye ve donanıma sahip olmaları son derece önemlidir. Sosyal Bilgiler dersi ise, genel amaçları çerçevesinde öğrencileri hayata hazırlamayı, yaşadıkları çevrede-ülkede-dünyada iyi insan/iyi vatandaş olmayı hedefler. Bu hedef, kaynaştırma uygulamalarının amacı ile birebir uyumaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, diğer branşlara kıyasla kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla, yaşadıkları çevreyle kaynaşmalarında daha etkin role sahip olabilecekleri görülmektedir (Demirezen ve Akhan, 2016).

Bilgi eksikliği, yetersizlik ve deneyimsizlik kaynaştırmanın önündeki en önemli engellerdendir (Pivic, McComas ve La Flamme, 2002; Soodak ve diğerleri, 2002, akt: Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Birçok özel gereksinimli öğrencinin zamanının çoğunu genel eğitim sınıflarında geçirmesine rağmen öğretmenlerin çoğu kaynaştırma konusunda yeteri kadar bilgi sahibi değildir (Johnson ve Busby, 2015).

Şekercioğlu (2010), yaptığı bir araştırmada branş öğretmenlerinin önemli bir kısmının sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunmasından memnun olmadıkları ve kaynaştırma öğrencileri ile iletişim problemi yaşadıkları, kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda kontrolü sağlamada güçlük çektikleri ve kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranmaları gerektiğini bilmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Birçok Sosyal Bilgiler öğretmeni de hizmete başladığında benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte Sosyal Bilgiler dersini işlemek Sosyal Bilgiler öğretmenleri için sıradan ve üstesinden gelinebilecek bir durumdur ancak sınıfta özel gereksinimli bir öğrenci olduğunda birçok Sosyal Bilgiler öğretmeni o öğrenciyle nasıl iletişim kuracağı ya da ders işleyeceği gibi konularda problem yaşamaktadır. Bu durum da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı önyargı oluşturmaya veya kendi mesleki öz yeterlik inancının azalmasına neden olmaktadır.

Alan yazına bakıldığında konuyla ilgili birçok çalışma olmakla beraber doğrudan Sosyal Bilgiler ve özel eğitim ile ilgili fazla çalışmaya rastlanmamıştır. İlk (2014)'in, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi konusundaki çalışması ve Demirezen ve Akhan (2016)'ın Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ile ilgili çalışması ilgili konuya örnek teşkil edebilecek çalışmalardan bazılarıdır. Oysaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesinde özel eğitime yönelik nasıl bir eğitim aldığını gösteren, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik özyeterliklerini gösteren, sınıf içi uygulamaları örnek teşkil edebilecek, konuya yönelik farkındalıkları ortaya koyan ve Sosyal Bilgiler derslerinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılabilecek uygulamalar konusunda alan yazının daha fazla çalışmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmamızın alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, ilköğretimde “iyi insan-iyi vatandaş” yetiştirme görevi ile yola çıkmış önemli bir dersin yürütücüleridir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslere kıyasla kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları çevreyle ve yaşlıları ile kaynaşmaları konusunda daha etkin bir role sahip olabileceği söylenebilir. Kaynaştırma eğitiminin etkililiği üzerinde öğretmenlerin kendine ve mesleğine yönelik algıları önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri nedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, GANO, mezun olduğu lise, geldiği bölge) açısından farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik özel alan yeterlilik düzeyleri nedir?
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, özel gereksinimli öğrencilerine yönelik nasıl düzenlemeler yapmayı hedeflemektedirler?
6. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, özel gereksinimli öğrencisi ile ilgili sınıf içi bir sorunda nasıl müdahale etmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitimi, ülkemizde ve dünyada önemle üzerinde durulmasına rağmen pek çok çevre tarafından hala tam olarak anlaşılmamış bir alandır. Bunun sebepleri kaynaştırma eğitiminin bilinmemesi, üzerinde tam olarak durulmaması ve gerekli eğitimlerin yeterince hayata geçirilememesi olarak sıralanabilir. Bu noktada kaynaştırma eğitiminin en önemli paydaşlarından biri öğretmenlerdir. Özel eğitim bölümü öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin yanı sıra sınıf öğretmenlerine ve branş öğretmenlerine de büyük görevler düşmektedir. Çünkü öğretmenler, Walker ve Lamon (1987)'un bahsettiği üzere: “özel gereksinimli olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi açısından, hem de davranışlar açısından güçlü bir arabulucudur” (Akt: Gözün ve Yıkılmış ve 2004). Özellikle branş öğretmenlerinin hizmet öncesinde gördükleri yoğun programlar içerisinde özel eğitim dersi sadece teorik olarak kısıtlı bir şekilde verilmekte ve öğretmen adaylarının bu ders kapsamında uygulama yapma imkanları olmamaktadır. Oysa MEB branş öğretmenlerinden hizmet içinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik belli bir düzeyde yeterlik beklemektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde bu yeterlilik düzeyine ulaşmış olarak mezun olmaları önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada ilköğretim döneminde önemli bir dersin öğretmeni olacak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri incelenerek kendilerinden beklenen yeterliği ne kadar karşıladıkları ortaya konulacaktır. Bu açıdan araştırmanın alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

1.4. Sayılılar (Varsayımlar)

1-Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu,

2- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, kullanılan tüm ölçme araçlarını içtenlikle ve objektif olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1-Araştırma; araştırmacı tarafından izinleri alınarak kullanılan ölçekler ve araştırmacı tarafından hazırlanan nitel ölçme aracına verilen cevaplar ile

2-2017-2018 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel Eğitim: Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998).

Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak

üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel Gereksinimli Birey: Özel gereksinimli ifadesi, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden ciddi oranda farklı duruma sahip olan bireyler için kullanılır (İlgar, 2017). Bu ifade “zihin engelliler, öğrenme güçlüğü gözlenenler, duyu ve davranış bozukluğu olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, konuşma ve dil sorunlular, işitme engelliler, üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler” için kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Sosyal Bilgiler: Etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

Öz yeterlilik: Kişinin bir işi yapmak için gerekli performansı gösterebilme becerilerine olan inancıdır (Bandura, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kaynaştırma kavramından yola çıkılarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilere, Sosyal Bilgiler alanı ile ilişkisine, branş öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili eğitimlerine ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili aldıkları derslere literatür taraması ışığında açıklık getirilmiştir.

2.1. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARI

Bir toplumu oluşturan fertlerin hepsinin aynı yeterlilik seviyesinde olmaları mümkün değildir. Bu da normal kabul edilen yeterliliğin altında olan bireylerin, toplumdan dışlanmasını gerekli kılmaz. Aksine onlara, gelişimsel beceriler edindirebilmek amacıyla özel eğitim verilmesi, devletin en önemli yükümlülüklerindedir. Bu sayede hem eğitimde fırsat eşitliği, hem de bütün insanların eşit olduğu gerçeği anlamını bulmuş olur (Topçu ve Katılmış, 2013).

Günümüzde çok sık kullanılan kavramlardan biri de özel eğitim alanında karşımıza çıkan “kaynaştırma” kavramıdır. Yalnız özel eğitim alanında değil başka disiplin alanları da kaynaştırma kavramına anlamlar yükleyerek kullanmaktadır (Batu ve Kırcaali, 2016). Özel gereksinimi olan ve olmayan bütün çocukların bulunduğu ortamda en kaliteli eğitimi almasını öngören, onların akademik ve sosyal başarılar kazanarak, toplumun bir bireyi olmasını sağlayan eğitim yaklaşımına “kaynaştırma” denilmektedir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma aynı zamanda, genel eğitim sınıflarında bir öğrenme engeli tanısı konan bir öğrenciyi yerleştirmek ve öğrenme deneyimlerini akranlarıyla birleştirmek anlamına gelir (Turnbull, vd. 2015, akt: Odden, 2015).

“Kaynaştırma yolu ile eğitim; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2000).”

Kaynaştırma terimi 70’li, 80’li yıllardan itibaren kullanılan, “özel gereksinimi olan çocukların akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri” olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci zamanının birçok kısmını normal sınıf içinde eğitim alarak geçirmektedir. Desteğe ihtiyacı olan alanlarda ek öğretimini yine sınıf içinde ya da sınıf dışında da alabilmektedir. Kaynaştırma eğitimi, desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin normal sınıf içinde eğitim alarak öğretmeni ve diğer öğrenciler tarafından kabul edilmesini öngörür (Sucuoğlu, 2006). Buna göre kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin, yaşlılarıyla aynı sınıfta eğitim alarak öğrencinin destek almadan eğitimini sürdürmesi değildir. Bunun aksine, akranlarıyla aynı sınıfta eğitimine devam ederek destek eğitimini de birlikte sürdürmesidir (Kargın, 2004). Bu eğitimin ne şekilde gerçekleştiğini ve destek hizmetlerinin nasıl yapıldığını anlatmadan önce dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimin nasıl yapıldığı ve tarihsel gelişimi incelemek faydalı olacaktır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1970’lerde kaynaştırma ile ilgili çıkarılan kaynaştırma yasası; ilk önce ABD’ de sonrasında diğer ülkelerde uygulanmış bu yasayla özel gereksinimli çocukların, normal akranlarıyla beraber eğitim almaları vurgulanmıştır. Asıl hedefi herhangi bir nedenden dolayı özel gereksinimi bulunan çocuğun akranlarıyla eğitim alması olan kaynaştırma birçok ülkede tartışılrsa da yasalar ve anne- babaların baskılarıyla artarak uygulamaya başlanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının etkisini, sonuçlarını, gereksinimi olan ve olmayan çocuklar için faydalarını tespit etmeyi amaçlayan birçok araştırma yapılmış; günümüzde özel gereksinimli bireylerin topluma etkin katılımlarıyla gerçekleşebilecek olan, onların

yaşam kalitelerini arttırmak için özel gereksinimi bulunmayan akranları ile birlikte küçük yaştan itibaren eğitim görmeleri ön şart olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı Anayasanın eğitim hakkı ve ödevine ilişkin 42. Maddesinde “Devlet, durumları nedeniyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma faydalı kılacak tedbirleri alır.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982), Milli Eğitim Temel Kanununun 8. Maddesinde “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) ve İlköğretim ve Eğitim Temel Kanununun 12. Maddesinde “Mecburi ilköğrenim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özel gereksinimi olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır (222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu,1961).” şeklinde desteklenmektedir.

“573 sayılı Özel Eğitimde Kanun Hükmünde Kararname özel eğitim bütünleştirme ilkesine dayalı olarak çağdaş bir anlayışla kaynaştırma uygulaması esas alınarak düzenlenmiştir” (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Özel eğitim hizmetleri, ilk olarak 2006 yılında yayımlanan ve en son olarak 2018’de güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile düzenlenmektedir. Bu yönetmeliğin 11. maddesine göre, “Özel eğitime ihtiyaç duyan özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları ya da özel eğitim sınıfları açılabileceği” ifade edilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi uygulamaları 2916 sayılı ‘özel eğitime muhtaç çocuklar’ kanunu ile 1983’te yürürlüğe girerek resmi olarak kabul edilmiştir. Özel eğitim okulları yönetmeliğinin 71. maddesinde “resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise

ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitimine devam ettirilmesi ve destek olarak da okulun içinde açılacak yardımcı dersliklere gönderilmesi” 1985 yılında yayınlanan hüküm ile getirilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, akt: Nacaroğlu, 2014). 2018 yılında Resmi Gazete ’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 29. Maddesinde de özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimlerini sağlama konusu şu şekilde ifade edilmiştir:

“(1) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimlerini sağlamak üzere yerleşim yerinin özellikleri, ulaşım imkânları ve bireylerin sayısı dikkate alınarak Bakanlıkça özel eğitim okul ve kurumları açılır.

(2) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanınması ile bu bireylere sunulan eğitimin niteliğini artırmak için araştırma, geliştirme, inceleme, uygulama ve izleme yapmak üzere Bakanlıkça Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi ve merkez bünyesinde okul açılabilir. Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi ve merkez bünyesinde açılacak okulun işleyişi ile ilgili usul ve esaslar Bakanlıkça yayımlanan yönetmelikle düzenlenir.”

- Kaynaştırma Yoluyla Eğitim

2018 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre kaynaştırma yoluyla eğitimin hususları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

“(1) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler.

(2) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.

(3) Okul öncesi eğitim, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilebilir.

(4) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulması zorunludur.

(5) Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu ile Ödül ve Disiplin Kurulu'nda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapılır.”

Kaynaştırma yoluyla eğitimin hususlarına bakıldığında özel gereksinimli bireyi dışlamayan ve onun akranları ile bir arada eğitim ortamına katılmasını sağlayan bir eğitim modeli olduğu açıkça görülmektedir

- Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları:

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin sayısı giderek artmaktadır. Bu artış, çevresel sebeplere ya da gelişen tıbbın tıba bağlı olarak erken doğan veya ileri derecede sağlık problemi olan bebeklerin yaşatılabilmelerine, artan trafiğe bağlı oluşan kazaların artmasına ve bu tür benzeri sebeplere bağlanabilir. Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre dünyadaki nüfusun %14'ü, Türkiye'deki nüfusun da %12.29'u özel gereksinimli bireylerden oluşmaktadır. Bu verilere göre ülkemizde şu an altı buçuk milyon civarında özel gereksinimli bireyin bulunduğu söylenebilir. Bu sayının oldukça fazla olduğu bir gerçektir (Batu ve Kırcaali, 2016).

Birçok eğitim uzmanı okullarda eğitim gören öğrencilerin 1/5'inin özel eğitime ihtiyacı olduğunu vurgulanmaktadır. Okullardaki öğrencilerin %2'sinin ağır derecede engelli olabilme olasılığına değinilmekte ve bu bireyler için yapılacak olan yardımın mutlaka devlet güvencesi altında olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Diğer çocukların ise mümkün olduğunca okulun her türlü imkânlarından ve özel destek servislerinden yararlanmaları gerekmektedir (Sarı, 2002, akt: Ulutaşdemir, 2007).

Tarihe bakıldığında yetersizliği olan bireyler, temel haklarından yoksun bırakılan, yardıma ve bakıma muhtaç, bağımsız olarak kendi hayatlarını sürdüremeyen, ikinci sınıf muamelesi gören veya korunmaya gereksinimi olan bireyler olarak görülmüşlerdir. Bu bireyler, en temel sosyal haklardan mahrum olarak toplumun ezilen bireyleri arasında yer bulmuşlardır. Özellikle yetersizlik gösterenler, istismar, kötü muamele ve birçok alanda kötü durumlarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum, engelin bireylere indirgenmesi anlamına gelmektedir. 1950’li ve 1960’lı yıllardan itibaren özel gereksinimli bireylere ilişkin yaklaşım biçimi bireyi engelli konumuna getiren durumun, yetersizliğin/özünen kendisinin değil; toplumun bu bireylere karşı olan -engelleme bakış tarzı olduğu fikri olarak yeni şeklini almış ve önem kazanmıştır (Vuran, 2014).

1970’lerden sonra kaynaştırmaya daha da önem verilmeye başlanmıştır. Özel eğitim hizmeti veren kurumlarda yatılı eğitimden vazgeçme düşüncesi kendini göstermiştir. Günümüzdeki kaynaştırma anlayışıyla birlikte özel gereksinimli bireylerin yaşadığı çevreyi olabildiğince bireylerin normal hayat koşullarına ulaşabilecekleri bir çevre haline getirmek eğitimin önemli bir amacı haline gelmiştir. Bununla beraber özel gereksinimli bireylere özel eğitim hizmeti sunan yatılı kurumlarda eğitim verme anlayışından ise mümkün olduğunca uzaklaşmıştır (Nacaroğlu, 2014).

Normal gelişim gösteren bireylerin olduğu gibi özel gereksinimi olan bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden faydalanma hakkı vardır. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürmeleri ancak bu durumda söz konusu olabilecektir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ele alındığında, birlikte eğitim ve ayrı eğitim olarak iki seçeneğin olduğu görülmektedir. Birlikte eğitim, özel gereksinimli ve yaşamını normal şekilde devam ettiren bireylerin birlikte, normal sınıf

öğretmenleri rehberliğinde eğitim görmeleri olarak ifade edilebilir. Ayrı eğitim ise özel gereksinimli bireylerin, engel türüne ve derecesine bağlı şekilde gerçekleştirilen eğitimidir (Batu ve Kırcaali, 2016). Burada anlatılan “En az sınırlayıcı ortam” olarak adlandırılmakta “özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte normal eğitim kurumlarında eğitim görmeleri” olarak belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2006). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel gereksinimli bir çocuğun akranlarıyla ve ebeveynleriyle en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabileceği eğitim ortamıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre bireysellik gösterebilmektedir (Batu ve Kırcaali, 2016).

Türkiye’de özel gereksinimi olan çocukların eğitimleri başta Anayasa olmak üzere yasalarla güvence altına alınmıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde kaynaştırma eğitimi ilkesi benimsenmiştir (Eripek, 2004). Yasa ile güvence altına alınması kaynaştırma eğitiminin önemsendiğini gösterir. “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği’nde (2000) özel gereksinimi olan bireyler, “özel eğitime muhtaç bireyler” olarak nitelendirilmekte ve bu bireyler “çeşitli sebeplerle bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen seviyede anlamlı farklılık gösteren bireyler” olarak açıklanmaktadır. Yönetmeliğin bir diğer maddesinde ise özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla beraber eğitim görmeleri gerekliliği, “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, normal akranlarıyla beraber aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi akranları ile yarı zamanlı olarak birlikte olabilirler.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu maddeye göre özel gereksinimli bireyler, eğitimlerine farklı kademelerdeki okullarda, akranlarıyla beraber aynı sınıfta tam zamanlı olarak devam ederler veya yetersizliklerine göre özel sınıflara devam ederler ve bazı derslere veya ders dışı

etkinliklere akranlarıyla katılım gösterebilirler (Sucuoğlu, 2006). Yapılacak olan kaynaştırma eğitimi ise, belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.

2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulaması Genelgesi'ne göre kaynaştırma yoluyla eğitiminin amacı; "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı iletişim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır" (MEB, 2017). Kaynaştırma eğitimin amacı bireyi normal hale getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini tanımak ve en iyi şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Aynı zamanda onun toplum içerisinde var olabildiğini kolaylaştırmaktır. Bu amaçla "zihinsel, işitsel, görsel, dilsel, bedensel yetersizlikleri olan, otizmi olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler" kaynaştırma eğitimine alınmaktadır (Topçu ve Katılmış, 2013).

Özel ihtiyaçları olan öğrenciler genellikle diğer öğrencilere yarar sağlayan aynı öğretim türünden faydalanırlar. Ancak, kapsayıcı sınıflardaki özel ihtiyaçları olan öğrencilerin, öğretmenlerin belirli ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli adımları attığında daha yüksek bir seviyeye ulaştığını gösteren çok sayıda kanıt bulunmaktadır (Polloway, Epstein ve Bursuck, 2002, akt: Johnson ve Busby, 2015).

Kaynaştırma programı doğru şekilde tasarlanmış ise bu program içinde yer alan özel gereksinimi olan birey, normal gelişim gösteren bireyler ile oluşturduğu ortam sayesinde gözlemediği davranışları kendi davranış dağarcığına ekleyerek genişletmeye başlayacaktır. Özel gereksinimi olan bireyler için bu dağarcığa alınan davranışlar, bu bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşarak akademik ve sosyal bakımdan kendilerini geliştirmelerini sağlamak olduğu için; bu davranışlar, çocukluk döneminde edinilmesi kolay yetişkinlik döneminde ise benimsenmesi zor olan kaynaştırmanın esas amacı engelliliği tanıyanmış olan davranışlardır (Orhon,

2010). Refleksif davranışların dışında insan davranışlarının çoğu öğrenme sonucunda kazanılan davranışlardır. Çocuklar çevrelerindeki yetişkinleri ve akranlarını gözleme ya da taklit etme yoluyla davranışlarını biçimlendirerek yeni davranışlar edinirler. Böylece özel gereksinimli çocuklar, normal ortamlar içerisinde normal gelişim gösteren insanlarla birlikte oldukça toplumun beklentilerine uygun istendik davranışları kazanma fırsatı bulacaklardır. Aksi halde ayrı eğitim kurumlarında normal yaşam şartlarından uzak şekilde yaşamını sürdüren, okulda zamanın büyük kısmını kendisi gibi özel gereksinimli bireylerle geçiren çocuğun bu tür istendik davranışları kazanmaları güç olacaktır. Özel eğitim uygulamalarında özel sınıf veya okul uygulamalarının en fazla eleştirildiği konuda bunlardır. Öte yandan, özel gereksinimli çocukların sosyal ve akademik gelişimleri yönünden, kaynaştırma programlarıyla ayrı eğitim programlarını karşılaştıran araştırmalar genelde kaynaştırma programlarının olumlu sonuçlar verdiği göstermektedir (Ulutaşdemir, 2007).

Akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ve kendi hızlarında eğitim almak özel gereksinimli öğrenciler için yararlı olmaktadır. Bu yararlar genel olarak iki grupta toplanabilir. Öncelikle, kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler birbirleriyle, özel sınıf ya da özel eğitim veren okullara göre daha fazla etkileşim içinde olurlar. Aralarındaki iletişimin artması sonucunda özel gereksinimli bireyler, sosyal çevre ile daha çok etkileşim içine girerler. Çünkü özel gereksinimli olmayan öğrenciler, özel gereksinimli olan akranları için ideal olan sosyal davranışları gözlememeleri ve bu davranışları sergilemeleri açısından rol model olurlar. Sınıfın tam zamanlı öğrencisi olan özel gereksinimli öğrencinin de aidiyet duygusu ve benlik algısı gelişme gösterir (Sucuoğlu, 2006). Dolayısıyla kaynaştırmanın asıl amacı olan “özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı eğitim

ortamını paylaşarak akademik ve sosyal açıdan kendilerini geliştirmeleri” sağlanmış olur (Şekercioğlu, 2010).

Kaynaştırma eğitimi, öğrencileri “toplumun katkılarına katkıda bulunmaya” hazırlar, öğrenci öğrenimini geliştirir, öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini ve arkadaşlıklarını geliştirmelerine yardımcı olur, bireysel farklılıkların kabulünü kolaylaştırır ve tüm öğrenciler için eşitliği ve eşitliği destekler (Shapiro, 1999, akt: Urban, 2013).

Gezer (2017), özel gereksinimi olan bireyler için kaynaştırma eğitiminin tercih edilmesine neden olan bazı faktörler bulunduğundan bahsetmiştir. Genel olarak kaynaştırma eğitiminin temel tercih nedenlerini ise şu şekilde sıralamıştır:

- Kaynaştırma eğitimi yalnızca özel gereksinimli bireylere değil, aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklara da faydalı bir eğitim faaliyetidir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde normal gelişim gösteren çocuklar bireysel farklılıkları kavrayarak, farklılıklara karşı saygı duyma anlayışlarını geliştirirler. Böylece farklı özelliklere sahip olan özel gereksinimli akranları ile arkadaş olma ve onları anlama gibi davranış becerileri kazanırlar.
- Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber aynı sınıfta eğitim görmeleri sosyal açıdan gelişmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin de kaynaştırma eğitimiyle yükseldiği görülmektedir.
- Kaynaştırma eğitiminin kabul görmesinin bir sebebi, genel eğitim sınıflarına dâhil edilen özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların akademik başarı düzeylerinin daha çabuk gelişmesidir. Bunun yanı sıra genel eğitim sınıflarında olan rekabetçi atmosfer özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenme hızlarını da olumlu yönde etkilemektedir.
- Kaynaştırma eğitimlerinin genel eğitim sistemleri içerisinde kabul görmesine katkı sağlayan diğer bir sebep özel gereksinimi olan bireylere sahip ailelerdir. Aileler özel gereksinimi olan çocuklarının diğer kardeşleri veya aynı mahallede oturan normal gelişim gösteren

akranlarıyla birlikte aynı sınıflarda eğitim görmelerini istemektedir. Böylece aileler hem kendilerinin hem de özel gereksinimli çocuklarının toplum tarafından daha az dışlandığını düşünmektedirler.

Birçok veli, çocuklarının sınıfında özel gereksinimli bir öğrenci olduğu zaman, çocuklarının özel gereksinimli öğrenciden olumsuz etkileneceğini, öğretmenin kendi çocuklarına yani normal gelişim gösteren çocuklara daha az vakit ayıracağını düşünmektedirler. Ancak hem okul öncesi hem de ilköğretim döneminde, kaynaştırma uygulayan öğretmenlerin, sınıflarında, öğrencilerine ve onların öğrenimine ayırdıkları zamanları değişmemektedir ve öğretmenler özellikle küçük grup çalışmaları yaptıklarında, her iki grup öğrencinin de akademik seviyeleri artmaktadır. Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, özellikle iş birlikli öğrenme yöntemi iki grup içinde çok faydalı olmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma programı görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrencinin yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklar için de olumlu amaçlara hizmet etmektedir. Özellikle normal gelişim gösteren çocukların ileride birçok ortamda karşılaşabilecekleri özel gereksinimli çocukları önceden tanıma ve anlamaları mümkün olabilecektir. Aynı zamanda kaynaştırma uygulamaları sayesinde bireysel farklılıkları kolaylıkla fark ederek daha iyi anlamlandırabileceklerdir. Bunun sonucunda gerçekçi kimlik geliştirme olasılıkları yüksek olacaktır (Ulutaşdemir, 2007).

2.1.1. Kaynaştırma Eğitimi Türleri

- Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, “okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında” özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber aynı sınıfta eğitimini gerçekleştirmesi ve sosyal açıdan bütünlük sağlaması için özel eğitim destek hizmetleri, özel araç gereç ve eğitim materyalleri

sağlanarak yapılan eğitimidir. Eğitim programı gereken fiziksel düzenlemelerle bireyselleştirilerek uygulamaya konulur. “Özel gereksinimi olan bireyin kaydı normal eğitim veren okulda yer alır, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler her sınıfa eşit olarak dağıtılır” (MEB,2013).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2013)’ne göre;

“Kaynaştırma yolu ile eğitimlerine devam eden bireylerin olduğu sınıflarda, sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitim gereksinimi olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi aşmayacak şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarıdaysa sınıf mevcutları; özel eğitim gereksinimi olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi aşmayacak şekilde düzenlenir.”

- Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Kaynaştırmanın bu türünde özel gereksinimli öğrencinin kaydı genel eğitim kurumundaki özel eğitim sınıfındadır. Ancak, başarılı olabileceği derslerde öğrenci genel eğitim sınıfına katılır. Bu biçimde öğrencinin hem akademik hem de sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (ERG ve Tohum Otizm Vakfı, 2011).

“Özel gereksinimi olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber aynı sınıfta tam zamanlı devam ettirebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da devam ettirebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta veya ders dışı etkinliklere beraber katılmaları yolu ile yapılır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012). ”

- Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma

Özel gereksinimi olan öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu ancak desteğe ihtiyaç duyduğu bazı derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmenlerinden destek alması durumudur. Özel gereksinimli öğrenci, kaynak odada uzman ya da öğretmenden bireysel olarak yardımcı eğitim alır. Uzmanın veya öğretmenin kaynak odada danışmanlık görevlerini birlikte üstlenmesi gerekir (Özyürek, 2010).

Kaynak oda destekli kaynaştırmanın olumlu olduğu kadar bazı olumsuz yönlerinin de olabileceği düşünülmektedir. Kırcaali-İftar'a (1998) göre kaynak odada özel gereksinimli öğrenci öğretmeniyle daha yakın çalışma fırsatı bulduğundan dolayı genel eğitim aldığı sınıfta da benzer yakınlığı öğretmeninden beklemeye başlayabilir. Bu durumun kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Akt: Demir, 2014).

- Özel Sınıf

Özel gereksinimi olan öğrencinin bütün ihtiyaçlarının özel sınıfta karşılanıp kaydının da özel sınıfta olması durumudur. Bu durumda özel gereksinimi olan öğrencinin ihtiyaç duyduğunda okul saatleri dışında destek ve/veya ona sunulan ek hizmetlerden yararlanması mümkün olabilecektir. Özel sınıf, özel gereksinimi olan öğrencinin yalnızca özel sınıfın içinde bulunduğu diğer sınıfların normal eğitim gören öğrencilerin olduğu, okul binasında ve bahçesinde ders saatleri dışında normal gelişim gösteren akranları ile beraber olması söz konusudur. Özel gereksinimli birey özel sınıfta olmasına rağmen teneffüslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla sınırlıda olsa kaynaşma fırsatı bulabilir (Batu ve Kırcaali, 2016).

- Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

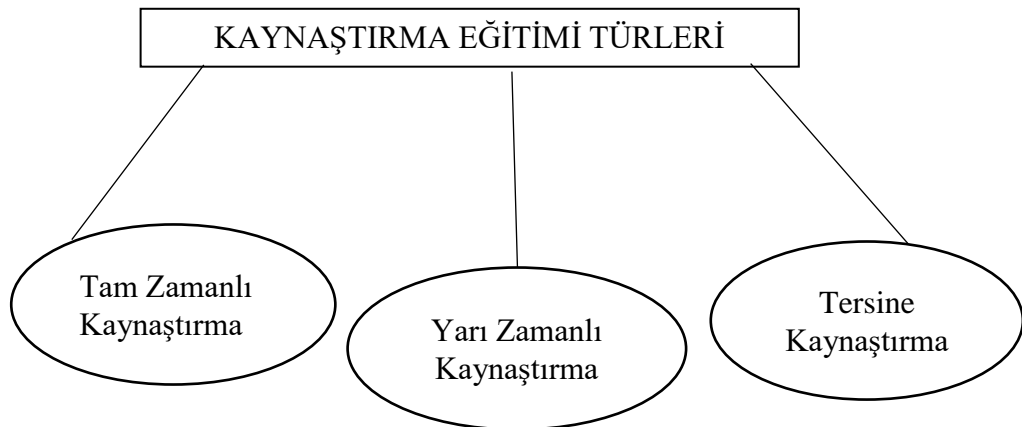
Özel gereksinimi olan öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu ve öğrencinin aynı engel grubundan öğrenciler ile beraber eğitim aldığı durumdur. Özel gereksinimi olan öğrencinin eğitim ihtiyaçları özel eğitim okulunda karşılanmaktadır. Gerekli görüldüğünde bu öğrencilerin de destek ve/veya ek hizmetten faydalanması söz konusu olmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

2.1.2. İlkokul ve Ortaokul Döneminde Kaynaştırma Türleri

Birlikte eğitim ortamı, öğretimde ve programda uyarlama ve hiçbir özel eğitim düzenlemesi yapılmadan ve önlem alınmadan, özel gereksinimi olan çocuğun normal

sınıfa kaynaştırma olarak yerleştirilmesidir. Özel gereksinimli öğrencileri, ihtiyaçlarını ve derecelerini dikkate alarak onları eğitim ortamına koymak yerine, onlardan beklenen istendik davranışları gerçekleştirme düzeylerini dikkate alarak eğitim ortamına yerleştirildiğinde, özel gereksinimi olan öğrenciler daha az sınırlayıcı eğitim ortamları olan normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitim alabilirler. Özel gereksinimi olan öğrenciler kısıtlanmadan akranlarıyla beraber eğitim aldıklarında, eğitim ortamları en az kısıtlayıcı eğitim ortamları olur. Özel gereksinimli öğrencilerin de akranları gibi toplumsal kuralların gerektirdiği davranışları kazanarak iyi birer vatandaş olmaları sağlanmalıdır (Özyürek, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile beraber çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde cesaret ve istek duygularını ortaya çıkarır. Özel gereksinimi olan öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerden birçok davranış öğrenirler. Uygulanan eğitim programlarına ek olarak sosyal, kültürel ve serbest zaman etkinlikleri ve aile eğitimi sayesinde öğrenmelerinin gelişmesi hedeflenir (Yılmaz, 2013). İlköğretim okullarında üç çeşit kaynaştırma eğitimi verilmektedir:



Şekil 1: Kaynaştırma Eğitimi Türleri

Tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma bir önceki bölümde anlatılmıştır.

Tersine kaynaştırma ise;

“Herhangi bir yetersizliği olmayan öğrenciler, kendi istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu açılan sınıfların mevcutları 5’i özel gereksinimli birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur. Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimi olan öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla veya normal gelişim gösteren öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).”

2.1.3. Ülkemizde ve Dünyada Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırmanın ortaya çıkışının altında pek çok neden bulunmaktadır. Ancak kaynaştırma uygulamalarının asıl nedeni, özel gereksinimli öğrencilerin yalıtımını sonlandırmak ve özel gereksinimi olan öğrencileri akademik ve sosyal potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecekleri en az kısıtlayıcı çevreye yerleştirmektir (Ochoa ve Shuster, 1980).

Amerika Birleşik Devletleri’nde, 1950’li yılların başında özel eğitim okullarında okuyan özel gereksinimli çocukların aileleri bir araya gelerek çocuklarına şans verildiğinde onların öğrenebildiğini; bu nedenle bu şansın çocuklarına verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Çocukların aileleri bu şansın normal eğitim gören akranlarıyla birlikte verilmesini istemişlerdir. Bu görüşü destekleyen özel gereksinimi olan çocukların aileleri, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanabilmesini sağlamak için gönüllü kuruluşlar kurmuşlar ve çocuklarının eğitim hakkını elde etmek için çabalamışlardır (Batu ve Kırcaali, 2016).

Bireysel farklılıkların eğitim-öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması hem eğitimin dikkat çeken konularından birisidir hem de öğrencilerin bireysel

özelliklerine yönelik eğitim alma hakkının en temel koşuludur. Bu açıdan bireysel farklılıkları daha yoğun olan ve bu sebeple eğitsel düzenlemelerinde uyarlamalar ve destek eğitim gerektirebilecek öğrencilere onları en az kısıtlayan ortamlarda eğitim verilmesi gerekmektedir (Diken ve Batu, 2010).

“En az kısıtlayıcı ortam” olarak adlandırılan kavram anne babaların ve sivil toplum örgütlerinin baskıları sonucunda ortaya çıkmıştır ve “Normal eğitim kurumlarında özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim görmeleri” olarak ifade edilmiştir (Sucuoğlu, 2006).

1960’lı yıllarda ise eğitimciler, çeşitli engel gruplarındaki çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almaları olasılığını düşünmeye başlamışlardır. 1960’lı yıllarda kaynaştırma, tüm çocuklara eşit eğitim fırsatlarının sağlanması gerektiği görüşünden yola çıkarak ortaya çıkmıştır. Bu görüş doğrultusunda, özel gereksinimi olan çocuklar normal sınıflara yerleştirilmeye başlanmıştır (Batu ve Kırcaali, 2016).

“1975’te Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) kabul edilen “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası” ile özel gereksinimi olan bireylerin uygun eğitsel hizmetlerden faydalanması sağlanmıştır. İlk kez ayırım yapmadan değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, en az sınırlandırılmış eğitim ortamı, devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden faydalanma, karma eğitim ve yasal uygulama hakkı gibi önemli kararlar kabul edilmiştir. Bu yasa, 1990 yılında genişletilerek “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA PL 101–476) adını almış ve yetersizliği olan tüm çocukların parasız eğitimden yararlanmaları sağlanmıştır” (Akt: Sucuoğlu ve Kargın, 2012).

20. yüzyıl ile birlikte özel eğitim uygulamalarına yönelik yaklaşımlarda önemli birçok değişiklik olmuştur. Bunların başında bir arada eğitim anlayışı benimsenerek; ayrıştırılmış eğitim ortamları eleştirilmiştir (Sucuoğlu, 2006).

ABD’de genel eğitim yasası olarak çıkarılan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak (No Child Left Behind / NCLB)” içinde, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini tanımlamış ve özel gereksinimli bireylerin özelliklerine göre özel okullar, özel sınıflar ve genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürecekleri belirtilmektedir. Ayrıca ABD genel eğitim yasası, güncel ihtiyaçlar ve gelişmeler neticesinde yeniden ele alınarak 2015’te değiştirilmiştir. Bu değişim ile “Her Çocuk Başarabilir (Every Student Succeed Act)” ifadesiyle yürürlüğe giren bu yasada özel eğitimin niteliği tekrar tanımlanmış ve özel eğitim faaliyetlerini yürütecek öğretmenlerin yeterlilikleri, kaynaştırma uygulamaları için sağlanacak destek sistemleri ve kaynaştırma ortamları bu yasada yer almıştır (2002, PL 107-110; ESSA, 2015, akt: Gezer, 2017).

Kuz (2001)’un çalışmasında bahsettiği üzere bazı ülkelerin kaynaştırma uygulamalarına baktığımızda şu uygulamaları görmekteyiz:

Fransa, özel eğitim alanında önemli bir geçmişe sahiptir. 1975’te çıkarılan özel bir yasayla özel gereksinimi olan çocukların eğitiminin normal sınıflarda verilerek zorunlu eğitim kapsamına alınması ve bunun mümkün olmadığı durumlarda özel gereksinimi olan öğrencilerin özel alt sınıflara alınmalarında veya engellerine yönelik uygun olan diğer özel eğitim kurumlarına gönderilmelerinde karar kılınmıştır. Kaynaştırma eğitimin uygulandığı okullarda özel gereksinimi olan öğrencilerle özel eğitimci, psikolog ve çocuğun gelişiminden sorumlu uzmanlar ilgilenir. Bu ekiple beraber; okul, özel gereksinimi olan çocuğun doktor ve öğretmenleriyle işbirliği yapar.

İsviçre’de özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminin Federal Maluliyet Sigortası ile ödeneklerin tamamının ya da bir kısmının tarafından karşılanarak özel

gereksinimi olan bireylere özgü hizmetlerin gelişmesini sağlamıştır. Bu türden yardıma ve ek hizmete ihtiyaç duyan çocuklar, normal okulda yer alan özel bir sınıfa alınır ya da özel bir okula gönderilerek eğitimini sürdürür. İsviçre’de ayrıştırma eğitimine karşı kaynaştırma eğitimi şeklinde zıtlasmadan uzaklaşmıştır. Bu farklılaşmış sistem, kaynaştırma eğitimine açık ve esnek bir katkı sağlamıştır.

Almanya’da çeşitli nedenlerden dolayı özel gereksinimi olan bireylerin ülkede uygulanan özel okullar sistemine göre normal eğitim kurumlarında başarılı olamadıkları durumda özel okullara devam etmeleri uygun görülür. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi için benimsenen yaklaşım, öğrencilerin olabildiğince özel yardım alması, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesi ve kaynaştırma uygulamalarını destekleyici nitelikte faaliyetler yapılmasıdır.

İngiltere’de kaynaştırmanın yasal halini alması 1981 yılında Eğitim Yasası’nın yürürlüğe girmesiyle olmuştur. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların normal eğitim okullarında akranlarıyla birlikte eğitim almaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra özel eğitim adına ekonomik düzenlemeler yapıldığı için ayrıştırılmış özel eğitim beklenen düzeye getirilmiştir.

İtalya’da aile ve sosyal yaşantıdan kaynaklanan eksiklikler nedeniyle, 1975’ten bu yana kanunlarla özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocuklar aynı okullarda eğitim alma zorunluluğuna tabi tutulmuştur. Toplum ve aileler kaynaştırma eğitimini eğitsel bir amaç olarak benimsemişlerdir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %99’u normal eğitim içerisinde akranlarıyla beraber eğitim almaktadır. İtalya’daki sorun ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tecrübesi olmalarından ve buna bağlı olarak ne yapacaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Özel eğitim veren okulların yerine, normal okullarda öğretmenler, özel gereksinimli bireylere de eğitim vermektedirler. Ancak bu öğretmenler ile orada yardımcı olarak bulunan öğretmenler

arasında işbirliği sağlanamamıştır. Buna rağmen İtalya'nın kaynaştırma eğitimini son derece desteklediğini söylemek mümkündür.

İsveç'te 1960'lı yıllarda, duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak özel gereksinimi olan bireylere özel eğitim okullarında ayrılaştırılmış eğitim verilirken, bunun dışında kalan yetersizlik grubundaki özel gereksinimli öğrencilere de normal okulların özel sınıflarında eğitim verilmiştir. Ekonomik refahın artmasıyla birlikte 1960 ve 1970'li yıllarda, özel eğitim fırsatları da artmıştır. Özel eğitim ve kaynaştırma alanında kısa sürede ilerlemeler yaşanınca birçok özel okul kapatılarak birçok özel eğitim biçimi yürürlükten kaldırılmıştır. İsveç hükümeti, kaynaştırma eğitimi faaliyetlerini destekleme ve araştırmaların yapılmasında son derece kararlıdır.

Hollanda'da da ise kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen özel gereksinimli çocukların ailelerinin çocuklarının kaynaştırılabileceği konusunda kuşkuları sorun teşkil etmektedir. Diğer bir sorun ise Hollanda eğitim sisteminin normal ve özel eğitim şeklinde ikiye ayrılmış olmasıdır. Özel eğitim hizmetlerinin maliyeti zamanla arttığı halde kaynaştırma uygulaması yaygın değildir. Bu nedenle uygulanan sistem, özel eğitime yönlendirilen öğrencinin tekrar normal eğitime geri dönmesini sağlayacak şekilde olmamaktadır.

Ülkemize bakıldığında ise geçmişten bugüne kadar özel gereksinimi olan bireylere yönelik sağlanan eğitim fırsatlarında, olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir. 1950'den önceki döneme bakıldığında ülkemizde özel gereksinimi olan bireylerin eğitimine ilk defa 16. yüzyılda Osmanlı Devleti döneminde "Enderun Mektebi" uygulamasında rastlanılmaktadır. O dönemde üstün yetenekli çocuklar eğitim için Enderun Mektepleri'ne gitmektedir (Ataman, 1984, akt: Kargın, 2004).

Cumhuriyetten, 1950'li yıllara kadarki dönemde ülkemizde özel gereksinimi olan çocukların eğitimi bir sağlık problemi olarak düşünülerek Sağlık Bakanlığı'na

bağlanmıştır. 1950’li yıllardan sonra bu süreç Milli Eğitim Bakanlığı’na bırakılmış ve yapılan birçok değişiklikten sonra “1961 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’nde, daha sonra Ankara Üniversitesi’nde ve 1983 yılında da Anadolu Üniversitesi bünyesinde”, Özel Eğitim alanında eğitimci yetiştirilmeye başlanmıştır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma kavramı ise ülkemize yasal olarak ilk kez 1983’te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Kanun’unda kullanılmıştır. 12.10.1983 tarihli ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununun 4/d. Maddesindeki “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır” ifadesiyle kaynaştırma uygulaması yasal olarak benimsenmiştir. Bu yasa ayrıca, özel gereksinimi olan bireylere özgü ilk kapsamlı yasadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2012).

1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitime yönelik Kanun Hükmünde Kararname’nin 3. maddesinde kaynaştırma; “Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlayarak onları kaynaştırmak ve eğitim amaçlarını en üst seviyede gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak değiştirilerek düzenlenmiştir. Bu kararname ile özel gereksinimi olan çocukların akranları ile beraber uygun yöntem ve tekniklerle desteklenerek eğitimlerinin devam ettirilmesi ve özel önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (Kuz, 2001).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’den sonra 2000 yılında ilk olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, kaynaştırmayla ilgili açıklama ve uygulamaya yönelik hükümler yer almıştır. İlgili yönetmelikte; 5. maddeyle en az kısıtlayıcı eğitim ortamından

yararlanma esası üzerinde durulmuş, 67. Madde ile kaynaştırmanın detaylı bir tanımı yapılmış, 68. Madde ile kaynaştırmanın uygulama esaslarına ve 69. Madde ile kaynaştırmanın uygulama ölçütlerine yer verilmiştir (MEB, 2000). Ayrıca bu yönetmelikte yer alan uygulama ilkelerine bakıldığında; ekip çalışmasının ön planda olduğu, özel gereksinimi olan bireyin merkeze alındığı ve özel gereksinimli öğrencinin yerleştirileceği okulun fiziksel yapısı ve öğrenciye verilecek destek hizmetlerle ilgili tavsiyelerde bulunulduğu görülmektedir (Özdemir, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), kaynaştırma uygulamalarının ilkeleri ayrı bir bölümde yer almaktadır. İlgili yönetmeliğin "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" başlığı altında kaynaştırmanın tanımı yapılmıştır. Aynı zamanda kaynaştırma eğitiminde dikkat edilecek hususlar üzerinde durulmuştur. 23. maddede özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin; eğitimlerini öncelikle normal gelişim gösteren akranları ile beraber aynı kurumda sürdürmelerinin sağlanması, öğrencilerin tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarına katılabilmesi, destek eğitim hizmetinden yararlanabilmeleri ve destek eğitim hizmetinin sınıf içi yardım şeklinde ya da destek eğitim odalarında şeklinde olabileceği açıklamalarına yer verilmiştir. Bununla beraber okul ve kurumlarda öğrencinin gereksinimine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılması, eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanması ve destek eğitim odalarının açılması üzerinde durulmuştur. İlgili yönetmeliğin 28. maddesinde yer alan destek eğitim odası açılması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttırıcı olumlu bir gelişmedir (MEB, 2006).

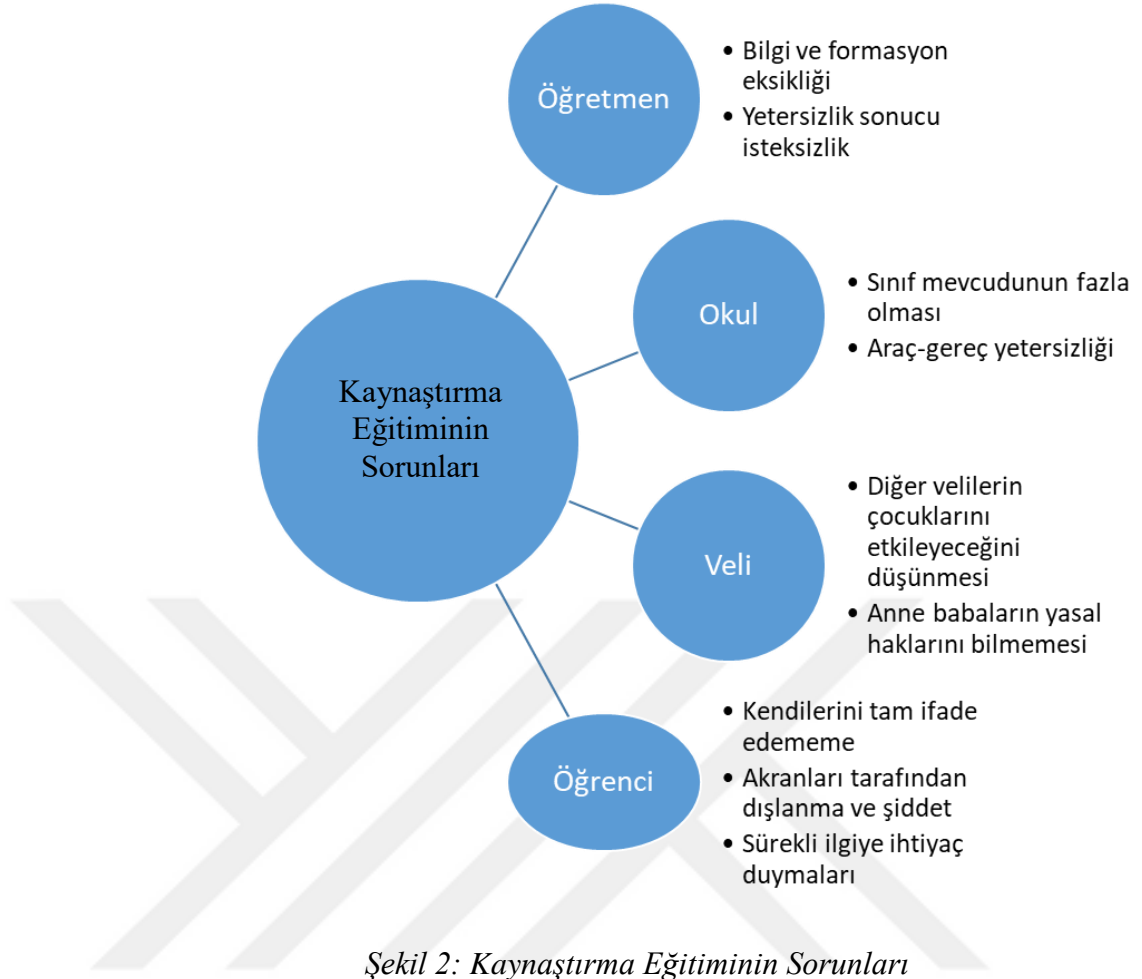
2009 yılındaki mevcut Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, zihinsel yetersizliği olan bireyler, eğitsel değerlendirme ve yerleştirme süreçleri bakımından

gözden geçirilmiş ve bu alanlarda düzenleme yapılmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2009). 2012 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yapılan yeni düzenleme sonucunda getirilen önemli gelişme ve değişimlerden birisi de özel gereksinimli bireyler için zorunlu öğretimin okul öncesi dönemde başlatılması olmuştur (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012). 2018 yılında Resmi Gazete' de yayımlanan son yönetmelikte 36 ayını tamamlayan özel gereksinimi olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu ayrıca çocukların gelişimi ve özelliklerine dikkat edilerek okul öncesi dönemde eğitim süresinin uzatılabileceği ifade edilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Hem dünyada hem de ülkemizde görülen bu gelişmeler, özel eğitime ihtiyacı olan ya da olmayan bütün bireylere eşit olanaklar sağlanmasının insanlık yönünden bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin de özel eğitime ihtiyacı olmayan bireylerle aynı imkânlarda eğitim alabilmesi için, özel eğitime ihtiyaç duymayan bireylerle bir arada eğitim almaları gerekmektedir. Bu şekilde özel gereksinimi olan bireyler de özel eğitime ihtiyaç duymayan bireyler gibi en az kısıtlayıcı ortam ile eğitim alabileceklerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan ve normal gelişim gösteren bireylerin beraber eğitim alması, hem eğitim politikaları hem de güncel uygulamalarda kabul gören “Kaynaştırma Eğitimi” ile mümkün kılınmaktadır (Çankaya ve Korkmaz, 2012). Bunun yanında özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklar gibi eğitim hakkından mahrum kalmamalarının yadsınamaz bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir (Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014).

2.1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Sorunları

Alan yazına bakıldığında kaynaştırma eğitiminin sorunlarını incelersek aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi pek çok sorun karşımıza çıkmaktadır.



Kaynaştırma eğitimi bir ekip işidir ve ebeveynler kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasında önemli elemanlardır. Ailenin kaynaştırma eğitimine olan tutumu, kaynaştırmanın başarısında önemli bir faktördür. Kaynaştırmanın uygulanmasında, ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkmak için, uygulamanın her adımında aile bireylerinin desteğine ihtiyaç vardır. Bu durum ailenin, kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanmasıyla bağlantılıdır. Öğretmen ve normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları da başarıyı artıracak bir diğer önemli faktördür. Öğretmenin tutumu, özel gereksinimli öğrencinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ünal, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanmayan bir öğretmenin sınıfta yapacağı çalışma, özel gereksinimli öğrencisinin yararına değil aksine zararına

olacaktır. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukların eğitimine yönelik hazırlık yapmamaları ve bu konuda yeterli niteliğe sahip olmamalarının, hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren bireyler üzerinde olumsuz davranış ve tutumları beraberinde getirdiği ve kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesini güçleştirdiği araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Ünal, 2010; Diken, 1998).

Araştırmalar özel gereksinimli bireylerle ilk defa karşılaşan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik fikirlerinin daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle özel eğitim yöntemlerini bilen bir öğretmen, normal sınıflarda bu yöntemleri bilmeyen bir öğretmenden daha başarılı olmaktadır. Bu yöntemler sayesinde öğretmenlerin öğretim becerileri ve tecrübelerinin zenginleştiği tespit edilmiştir (Liebergott, Hippel ve Needleman, 1992, akt: Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011).

Öğretmenlerin, özel gereksinimi olan bireylere verilecek destek hizmetlerinin ve sunulan öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kaynaştırma programına karşı olumsuz fikir geliştirdiklerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Başka bir deyişle öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi sınıfta benimsemesi önündeki en büyük engel öğretmenin kaynaştırma konusundaki bilgi eksikliği ve deneyimsizliğidir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2014).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere öğretmenlik yapmaya yeteri kadar hazır olmadıkları da bilinmektedir. Kaynaştırma eğitiminde özellikle dersi planlama ve kaynaştırmaya uygun öğretim yöntemleri kullanmada yetersiz olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde başarısız oldukları görülmektedir (Bubpha, Erawan ve Saihong, 2012). Bunun sonucunda kaynaştırma eğitiminin, öğretmen için oldukça sıkıntılı olduğu ve büyük sorunlar ortaya çıkardığı görülmektedir (Ereş, 2017).

Öğretmenler, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamakta ve zamanın yönetiminde sorunlar yaşamaktadırlar. Bu konuda bilgilendirilmeye, çeşitli eğitimler almaya ihtiyaç duymaktadırlar (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012).

Kaynaştırma eğitimi sürecinde, uygulayıcıların genelde kaynaştırma konusunda bilgisinin olmayışı, uygulamaya karşı geliştirdiği tutum, davranış ve tavırları, düşünceleri ve uygulamada yaşadıkları zorlukları ortaya koyan sonuçlar birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004).

Minke vd. (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yetersizlik duygularının bu uygulamaya karşı olan algılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz olarak algılamalarının, bu eğitim programını uygulama konusunda isteksizliğe neden olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Kuz, 2001).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenin gerçekçi olmayan standart ve beklentilere sahip olması, özel gereksinimli bireylerin daha fazla olumsuz deneyimler yaşamasına ve onların başarısızlığına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal bütünleşmesine yönelik tepkilerinin özel eğitime yönelik tutumlarını yansıttığı ifade edilmektedir (Baykoç-Dönmez vd., 1997, akt: Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004). Ayrıca özel gereksinimi olan öğrenciler, öğretim sürecinde çok fazla ilgiye ihtiyaç duydukları için normal öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarının dezavantaj oluşturma riski taşıması durumu üzerinde durulmaktadır. Bununla beraber özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü sınıflarda, normal gelişim gösteren öğrencilerin önceki akademik başarılarına benzer başarı sonuçları gösterdiği de belirlenmiştir (Artiles ve Kozleski, 2016, akt: Ereş, 2017).

Ebeveynlerin birçoğu, çocuklarının özel gereksinimi olan öğrencilerle aynı sınıfta olması durumunda zarar göreceğini, öğretmenin kendi çocuklarına daha az ilgi göstereceğini ve daha az zaman ayıracağını düşünmektedir. Bazı öğretmenler ise farklı özellikteki öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunmasının iki grup için de zararlı olabileceğini, bazen özel gereksinimi olan öğrencilere bazen de diğerlerine eşit davranılmadığını savunmaktadır. Oysa iyi yönetilen ve iyi planlanmış/yapılandırılmış sınıflar için, öğretmenlerin ve anne babaların kaygılanmasına gerek yoktur. Çünkü konuyla alakalı yapılan birçok araştırma sonucuna göre, sınıfta özel gereksinimi olan bir öğrencinin bulunması, diğer öğrencilerin gelişimini/öğrenmesini engellememektedir (Sucuoğlu, 2006).

Normal gelişim gösteren çocukların velilerinin özel gereksinimli çocuklara karşı olası olumsuz düşünce ve tutumları, onların çocuklarını da etkileyecek ve sınıfta bulunan diğer çocukların kaynaştırma eğitimi gören çocuklara karşı olumsuz fikir ve davranışlar sergilemesine neden olabilecektir (Demir ve Açar, 2010).

Okulun, özellikle öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimi olan çocukla ilgili olarak ön hazırlıklar yapması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarından önce yapılması gerekli olan bu hazırlıkların yeterince iyi yapılmaması sorun olarak kendini göstermektedir. Kaynaştırma eğitiminde asıl önemli görev sınıf öğretmenine düşmektedir. Sınıf öğretmenin daha önce fikir sahibi olmadığı ve belki de hiç duymadığı özelliklere sahip bir öğrenciye yönelik hazırlık yapması çok önemlidir. Yine öğretmeni hazırlamak kadar önemli bir başka husus ise, kaynaştırma sınıfının öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma uygulamaları yapmaya hevesli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutuma sahip olmalarıdır (Kargın, 2004).

Gülyüz (2009) ise araştırmasında, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla bazı sorunlar yaşadıkları, arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorluk çektikleri ya da kuramadıkları, kendilerini onlara karşı net olarak ifade edemedikleri ve kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından dışlandığı ve şiddete uğradığı belirlenmiştir (Akt: Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012).

Kaynaştırma uygulamalarında; özel gereksinimi olan öğrencinin normal arkadaşları tarafından kabul görmediği, öğretmenlerin programlarını özel gereksinimi olan öğrencisine göre uyarlayamadığı, bu konuda yasal eksikliklerin bulunduğu, denetlenmelerin uygun şekilde olmadığı, kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesinde birtakım sorunların olduğu belirtilmektedir (Sucuoğlu, 2004).

Bunun yanında kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıfların mevcudunun fazla olması, özel gereksinimli öğrenciler için sınıfta kullanılacak materyallerin yetersiz olması, BEP birimlerinin okullarda oluşturulması gerekirken işlevsiz olması ya da oluşturulamaması, oluşturulduğu durumlarda BEP birimlerinin yükünün çoğunlukla rehber öğretmenlerde olması, BEP birimlerinin okul yönetimleri tarafından yeterince desteklememesi, kaynaştırma eğitim uygulamalarına yönelik yasal haklardan okul yönetimi-öğretmen-veli üçlüsünün haberdar olmaması, sınıf ve branş öğretmenin kaynaştırma eğitimi verilen öğrenciye uygulanacak olan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi sahibi olmaması ya da eksik bilgisinin olması, kaynaştırma uygulamasında sınıftaki normal öğrencilerin velilerinin öğrenciye yönelik olumsuz tepkileri ve davranışları kaynaştırma eğitiminin sorunlarından (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004).

Kaynaştırma eğitimi gören öğrenci, en çok öğretmeniyle sorun yaşamaktadır. Araştırmalardan sağlanan verilere göre öğretmenler sınıflarında kaynaştırma

uygulamaları yapmak istemeyip bu isteksizliği davranışlarına yansıtmaktadırlar. Öğretmenlerdeki olumsuz tutum ve isteksizliğin çeşitli sebepleri olabilmektedir. Bu sebeplerden biri de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yetiştirilmeleri ile alakalıdır (Ereş, 2017).

Okullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yaşadıkları problemleri inceleyen Uysal (1995), kaynaştırmanın tanımı ve kapsamının belirlenmesi, kaynaştırma eğitime alınacak öğrencinin seçimi ve öğrenme özellikleri, bu öğrencinin davranışsal özellikleri, kaynaştırma öğrencisinin ebeveyninin eğitimi, kaynaştırmaya yönelik yasal alt yapıdaki yetersizlikler, denetleme ve rehberlik esaslarının oluşturulmasındaki sorunlar, kaynaştırma öncesi hazırlıkların ve öğretmenlerin kendi formasyon bilgisindeki eksikliği gibi pek çok sorunun olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin neredeyse tamamı hala uyguladıkları programın kaynaştırma bakımından pek çok problem içerdiğini ifade etmişlerdir (Akt: Kuz, 2001).

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencileriyle yaşadıkları problemleri çözmek için kullandıkları yöntemler; öğrenciyle konuşma veya öğrenciyi uyarma (öğretimde birtakım uyarlamalar yapma, öğrenciye ödül-ceza verme, problemler karşısında sakin olmak için çaba gösterme ve özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle işbirliği yapma şeklinde sıralanmaktadır (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012).

2.1.5. Kaynaştırma Eğitimi Verenlerin Beklentileri

Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasının odak noktası öğretmendir (İlk, 2014). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin çoğunlukla eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumuna bağlı olduğu söylenebilir (Avramidis ve Norwich, 2002, akt: İra ve Ayan, 2016). Öğretmen ve öğretmen

adaylarının kaynaştırmaya karşı tutumları, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasındaki en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin lisans eğitimlerinden itibaren kaynaştırmanın hem özel gereksinimli çocuk, hem normal gelişim gösteren çocuk, hem aileler hem de kendileri açısından önemli olduğunun farkında olmaları önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Akman, Uzun ve Yazıcı, 2018).

Kaynaştırma uygulamasında görevli öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencileri benimseyici bir şekilde kaynaştırmaya istekli olmaları kaynaştırmanın başarılı olmasındaki en önemli unsurlardan biridir; çünkü öğretmenin konuyu farkında olması ve tavırları, normal gelişim gösteren öğrencileri, özel gereksinimli öğrencileri ve ailelerin tavırlarını etkileyecektir (İlk, 2014).

Birçok ülkede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının artmasıyla beraber genel eğitim sınıfları daha heterojen sınıflar olma yolunda ilerlemekte; sınıf öğretmenleri özel gereksinimi olan çocuklarla daha fazla karşılaşmaya başlamaktadır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Öğretmenin bulunduğu sınıfta kaynaştırma eğitimi etkili ve doğru biçimde uygulayabilmesi ise kaynaştırma eğitimi için gerekli olan bilgi ve donanıma sahip olmasından geçmektedir (Anılan ve Kayacan, 2015).

Sarı ve Bozgeyikli (2003)'ye göre bu durum pek çok öğretmenin kaynaştırma eğitimine karşı olumlu olmayan bir tavır geliştirmesine neden olmakta ve bu da kaynaştırma uygulamasının verimli olmamasına yol açmaktadır. Kaynaştırma uygulamasında tüm sorumluluğun öğretmenlerin üzerinde olduğunu düşünülmektedir. Yaygın bir görüşe göre de, özel gereksinimi olan öğrencilerin yükümlülüğünün özel eğitim öğretmenlerine ait olduğuna inanılmaktadır (Akt: İlk, 2014).

Kaynaştırma eğitimi modeli, öğretmenin yükümlülüğü tek başına alabileceği bir model değildir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için, okul

yöneticilerinin de kaynaştırma eğitiminin bir parçası olmaları ve öğretmenlere kaynaştırma konusunda tam olarak destek vermeleri gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitiminde alınacak sorumluluk başta okul yönetimi ve öğretmenler olmak üzere bütün okul personeline ve ebeveynlere aittir (Bateman ve Bateman, 2001, akt: İra ve Ayan, 2016).

Uygulamalarda okul yönetimi en baştan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliğini belirleyebilecek önemli bir etkidir. Kaynaştırma eğitimi konusunda yönetimin yeterli olması ve kaynaştırmanın gerekli olduğuna inanması, kaynaştırmanın öğretmenin de etki alanına girmesini sağlar. Öncelikli olarak okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi uygulamasına olumlu olarak yaklaşması diğer tüm faktörleri de olumlu şekilde etkileyebilecek bir durumdur. Alan doğrultusunda kaynaştırmanın önemine inanan ve donanımlı bir yönetim kadrosu; öğretmenlere yönelik yapılacak bilgilendirme çalışmalarının hazırlanması ve düzenlenmesi, sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimine yönelik planlanması, fiziksel ortamın ve aynı zamanda araç-gereç donanımının sağlanması, özel eğitim personeliyle işbirliği yapılması gibi konularda etkili olacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2016).

Okul yöneticilerinin bir diğer önemli göreviyse okulun ve sınıfların düzenlemesini özel gereksinimli öğrencilerin kullanım kolaylığı göz önünde bulundurarak yeniden yapmalarıdır. Kaynaştırma uygulamalarında müdürlerin birden fazla yükümlülüğü vardır. Ama bazı okulların müdürleri olması gereken kaynaştırma uygulaması ile ilgili öğretmenleri önceden bilgilendirmemekte, öğretmenlere kaynaştırma uygulamasının amacını belirtmemekte veya öğretmenin kaynaştırma uygulamasına kendini hazır hissetmesi için gereken alt yapıyı sağlamamaktadırlar ve kaynaştırma uygulamasında bütün sorumluluğun öğretmenler üzerinde olduğu fikrini

benimsemektedirler. Okul yönetiminin bir başka dikkat etmesi gereken konu kaynaştırma eğitimi için normal sınıflarda bulunan özel gereksinimi olan öğrenci sayısının uygun olup olmadığıdır. Okul yönetimi, özel gereksinimi olan öğrenciyle veya okul personeliyle ilgili problemler ortaya çıktığında özel toplantılar düzenleyerek bu sorunları gidermelidir (Bateman ve Bateman, 2001, akt: İra ve Ayan,2016).

Özel gereksinimi olan öğrencilere karşı okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, bu öğrencilere verilen eğitim hizmetleri imkânlarının niteliğini ve okul personelinin bu öğrencilere yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bu sebeple okul yönetiminin sergileyeceği doğru tavır, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliğini ve özel gereksinimi olan öğrencilerin okul içerisindeki sosyal kabulünü etkilemesi açısından önemlidir (Jamieson, 1984, akt: İra ve Ayan, 2016).

Kaynaştırma programının önemli noktalarından biri de, çocukların eğitiminde ebeveynleri de konuya dâhil etmesidir. Çocukların eğitiminde en önemli eğitimciler anne ve babalarıdır. Kaynaştırma programının başarılı olarak sonuçlanmasında kilit rolü onlar oynamaktadır. Okul-aile işbirliğinin üretken bir tavır içinde olması özel gereksinimli çocuğun okul deneyiminin çok daha olumlu ve başarılı geçmesinde faydalı olacaktır. Aynı zamanda öğrencinin belirlenen amaçlara ulaşmasını mümkün kılacaktır (Ataman, 2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin ebeveynlerinden bazıları öğretmenlerle etkileşim içinde olurken bazıları ise eğitim-öğretim sürecinden uzak kalmaktadır. Bu nedenle aileler, kaynaştırma uygulamasına katılmaları konusunda cesaretlendirilmelidir. Ailelerin eğitim sürecine destek olmaları için kaynaştırma eğitimiyle alakalı bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının; ebeveynlerin eğitim süreciyle alakalı daha olumlu düşünceler geliştireceğine, daha pozitif tavırlar sergileyeceğine ve bu sayede kaynaştırma eğitiminde büyük oranda başarı sağlayacağına inanılmaktadır (Anılan ve Kayacan, 2015).

2.2. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

İnsan ve içinde yaşadıkları toplum sürekli bir değişim ve gelişim halindedir. Bu değişim ve gelişim bazen karmaşık sorular ve sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, Sosyal Bilimlerin önemi insanlar ve içinde yaşadıkları toplumlar açısından çok büyüktür. Sosyal Bilimlere, toplum içerisinde yaşayan bireylerin gereksinimleriyle toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, bireylere gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından önemli sorumluluklar düşmektedir. Bireyi sosyalleştirme amacı taşıyan eğitimin içinde Sosyal Bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, Sosyal Bilimlerin etkin bir yer edinmesini sağlamıştır. Sosyal Bilimlerin uygulama alanı haline gelmesi ise "Sosyal Bilgiler" kavramını ortaya çıkarmıştır (Dönmez, 2003). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler, yirminci yüzyılın başlarında birçok ekonomik, sosyal ve politik olaylar (modern endüstrinin ortaya çıkışı, dünya ülkelerinin katıldığı büyük savaşlar, tarih, coğrafya, ekonomi, politika ve sosyoloji öğretiminin önemli görülmesi) sebebiyle ABD’de orta derecedeki okullarda okutulmaya başlayan bir ders olmuştur (Dönmez, 2003; Moffatt, 1957).

Sosyal Bilgilere çoğunlukla Sosyal Bilimlerin öğretim boyutu için seçilmiş ve değişmeyeceği kabul edilen kısımları olarak bakılmaktadır. Araştırma, deney, buluş ve benzer birçok bilimsel etkinliği içeren Sosyal Bilimler insan ve toplumun değerleri, onların çevreleriyle olan ilişkilerini incelemekte ve bu konulardaki var olan bilgileri arttırmaya ve genişletmeye çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler ise, okul programlarında Sosyal Bilimlerin içeriğini, bulgularını ve yöntemlerini basitleştirerek ele almakta, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranışlarını, temel gereksinimlerini ve bunları gidermek için yaptıklarını, toplumu oluşturulan kuruluşları ve değerleri konu olarak almaktadır (TED, 1987). Yani, Sosyal Bilgilerin temel dayanağı Sosyal Bilimlerdir.

“Öğretim amacıyla Sosyal Bilimlerden seçilmiş, basitleştirilmiş ve düzenlenmiş konuların, bilgilerin tümü Sosyal Bilgileri oluşturmaktadır” (Köstüklü, 2006). Sosyal Bilgilerin temeli insan ve toplumdur, bu nedenle konuları arasında çok sıkı bir ilişki vardır (Sönmez, 2005).

Bilgili (2012), Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlar;

“Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders programıdır.”

Barth ise Sosyal Bilgileri, “önemli sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin kazandırılması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimlerde bulunan kavramların disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılması olduğunu ifade etmiştir” (Akt. Öztürk, 2006). Garcia ve Michaelis (2001)’e göre Sosyal Bilgiler; “demokratik bir toplumda sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek için insan ilişkilerini inceleyen ve kültürel mirasın ana yapıtaşlarını aktaran program alanıdır” (Akt: Kılıçoğlu, 2015). Erden’e (Tarihsiz: 8) göre ise Sosyal Bilgiler; “İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.”

Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili uluslararası bir kuruluş olan Sosyal Bilgiler

Ulusal Konseyi (NCSS, 1993) Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamıştır:

“Sosyal Bilgiler; vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve Sosyal Bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına

bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktadır.”

Sorumluluk sahibi vatandaşlık kavramıyla bağlantılı olarak Sosyal Bilgiler; bilgi, tutum ve becerilerin kazanılması ile ilişkilidir. Sosyal Bilgiler sayesinde ilköğretim öğrencileri, bölge, ülke, toplum ve dünyanın tarihsel olarak temelini öğrenmeye başlar. Öğrenciler, içinde buldukları ülkelerde yaşamış önemli insanların yaşamlarını, demokratik yönetim ve bu yönetimin işleyiş sistemini ayrıca ülkelerinin inanç ve değerlerini öğrenirler. Bu sayede ülkelere karşı duymaları gereken sorumluluk bilinci gelişmeye başlar (Barth ve Demirtaş, 1997). Sosyal Bilgilerin hedefleri öncelikle, başkalarının ve toplumlarının, milletlerinin ve dünyanın refahı için sorumluluk sahibi olan ve istekli olan vatandaşlar yetiştirmekle ilgilidir (Ochoa ve Shuster, 1980).

Parker (2001), Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'nin Sosyal Bilgiler tanımını iki yüzü olan bir madeni paraya benzetmektedir. Madeni paranın bir yüzü geliştirilen Sosyal Bilimlerden elde edilen olaylar, fikirler, beceriler, sorunlar, sorgulama yöntemleri ve beşeri bilimleri içeren paranın bilim konusudur. Paranın diğer yüzü, demokratik vatandaş yetiştirme hedefini içerir. Nihayetinde Parker'ın üzerinde durduğu iki önemli amaç Sosyal Bilgiler programlarının hazırlanmasında kılavuz olmalıdır. Parker, madeni paraya benzettiği Sosyal Bilgiler tanımını düşünmenin bir başka yolunun da Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi'nin vizyonunda görüldüğüne dikkat çekmektedir. Sözü geçen vizyon ifadesi şu şekildedir: “İyi bir Sosyal Bilimler öğretimi, öğrencilerin sosyal anlayış ve yurttaşlıkla ilgili etkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır” (Parker, 2001).

Sosyal Bilgilerin hayat damarı ilişkilerdir, özellikle insan olguları arasındaki ilişkilerdir. İnsanlar; gruplara, örgütlere, kurumlara katılır ve bu sayede kesintisiz bir

insan ilişkileri ağı oluşur. Bu ilişkiler ağı Sosyal Bilgilerin özünü ve can damarını oluşturur (Barr, Barth ve Shermis, 1978). Toplumsal koşullara yönelik bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek insan gücü yetiştirmek, Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflerindedir. Toplumlar, Sosyal Bilgiler dersi sayesinde “kendilerinden istenen toplumsal yapıya uygun insan gücü yetiştirme görevini yerine getirmektedir” (Deveci, 2002).

Etkili vatandaş yetiştirmek ise Sosyal Bilgilerin genel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda; Sosyal Bilgiler dersinin eğitim öğretimde sadece kitap, dergi ve sınıf öğretmenin anlattıklarıyla sınırlanmaması gerekmektedir. Bu dersin yaşamın laboratuvarı olarak görülmesi ve bu dersin temel hedeflerine ulaşılabilmesi için öğrencinin; sorgulayan, üreten, etkili vatandaş olarak yetişmesine destek olmak gerekmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Etkili vatandaş, içinde yaşadığı ülkesinin tüm görev ve sorumluluklarını yerine getiren vatandaşdır. Bu aynı zamanda o vatandaşın, milletinin iyi bir üyesi olduğunu da gösterir. İyi vatandaşlık; “vatandaşın vergilerini ödemesi, yasalara uyması, okula devam etmesi ve ülkesini savunmaya yardımcı olmaya istekli olması anlamına gelir” (Barr, Barth ve Shermis, 1978). Akınoğlu’na (2002) göre Sosyal Bilgiler dersinin yetiştirmeyi amaçladığı vatandaş, çevresindeki bireysel veya toplumsal problemleri başka insanlardan beklemeden çözmek için çaba gösteren vatandaşdır.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi, Sosyal Bilgilerin temel amacını vatandaşlık eğitimi şeklinde tanımlamaktadır. NCSS, genç insanların etkili Sosyal Bilgiler eğitimi yoluyla, her geçen gün birbirine daha bağımlı hale gelen dünyada ülkelerin karşılaştığı problemleri tanımlamak, anlamak ve çözmeye çalışmak için daha hazırlıklı olabileceklerini ifade eder. NCSS’ye göre etkili vatandaşlık, “demokratik bir toplumda

vatandaşlık konumunun gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere bireylerin sahip olmaları” şeklinde tanımlanır (NCSS, 1994).

Vatandaşlık eğitimi ve Sosyal Bilgiler arasındaki ilişki geçmişten günümüze tarihsel bir süreçte devam etmektedir. Toplumun gelişiminin ve sürekliliğinin sağlanması o toplumda yaşayan vatandaşların siyasi, ekonomik ve sosyal konulardaki aktif katılımına bağlıdır. Bir taraftan ulusun tarihi, başarıları ve istekleriyle ilgili çocuklara bilgi veren diğer taraftan onlara haklarını ve sorumluluklarını öğreten Sosyal Bilgiler dersi çocukları geleceğe hazırlamayla ilgili tarihsel görevini devam ettirmektedir (Martorella, 1998).

İlköğretim programının amacı, bu misyondan hareketle öğrencilerin “iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline gelmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda ülkenin genç bireylerini hayata hazırlamaktır.” Bu nedenle “Sosyal Bilgiler programı temelde etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen ilköğretimin en önemli derslerinden bir tanesidir” (Barth ve Demirtaş, 1997).

2.2.1. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi

“Sosyal Bilimler, genel olarak insan odaklı bilim dallarının bütünü olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlarla olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır” (Kabapınar, 2012).

Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgiler kavramlarının literatür incelendiğinde çoğunlukla birbirlerinin yerine kullanıldığı görmek mümkündür. Bazı araştırmacılar bu kavramları benzer şekilde açıklamışlardır. Sönmez (2005) Sosyal Bilgileri, “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler”, Sosyal Bilimleri ise “insan tarafından üretilen gerçekle

kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünü” şeklinde tanımlarken Kabapınar (2012) ise şöyle açıklamıştır:

“Açıklanması gereken nokta, Sosyal Bilgilerin ilköğretim okullarının 4-5-6-7. sınıflarında yer alan bir ders ya da öğretim programı olduğudur. Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilgiyi kullanmakta, ancak bu bilgiyi özel bir kitle olan öğrencilere sunmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler aracılığıyla bilgi sunulurken, öğrencilerin yaş kuşağı, ilgi ve gereksinimleri ile hazır bulunuşluk düzeyi de göz önünde bulundurulmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersine, Sosyal Bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir demek yanlış olmayacaktır.”

Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgileri keskin sınırlarla ayırmak zordur fakat amaç, içerik ve yöntem bakımından bu kavramların farklı olduğunu bilmek gerekir. Sosyal Bilimler, insan davranışlarını farklı açılardan, nesnel bir yaklaşımla inceleyen disiplinlerden ibarettir. İçeriği kendi içinde birbiriyle bağlantılı karmaşık insan yaşamışlıklarından oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler ise muhtevasını Sosyal Bilimlerden alan bir ilköğretim dersiştir. Kısacası, “Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerde meydana gelen bilimsel ve kuramsal gelişmeleri, disiplinler arası bir bakış açısıyla eğitim süreci içinde ele alarak, insanın sosyal hayatla iç içe yetişip gelişmesini görev edinmektedir” (Dönmez, 2003). Sosyal Bilimlerden elde edilen içerik, Sosyal Bilimlerin yöntemlerinden yararlanılarak, ilköğretim okullarında kaynaştırılmış ve bütünleştirilmiş bir ders olarak okutulur (Öztürk, 2011, akt: Özmen, 2015).

Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler arasındaki bağ Safran (2008)’a göre ise şu şekildedir: “Sosyal Bilgiler, öğrencilere kazandırılacak bilgilerin içeriğini belirleme aşamasında Sosyal Bilimlerden yararlanırken; Sosyal Bilimler de ilk-ortaokul öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla kazandırılmaktadır”. Köstüklü’ye (2006) göre ise Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler arasında herhangi bir ayırım yapmak mümkün olmamakla birlikte “eğitim ve öğretim bakımından her iki kavram da farklı

olarak ele alınmakta ve bu kavramların amaç, yöntem ve içerik bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir.”

Preston ve Herman (1974)'a göre Sosyal Bilgilerin Sosyal Bilimlerden ortaya çıktığını ve bundan dolayı “Sosyal Bilimlerin insanoğlunun sosyal davranışları ve toplumsal kuruluşlarıyla başa çıkan özelleştirilmiş bilgi alanlarını içerdiğini ifade etmiştir.” Ayrıca ilköğretimde Sosyal Bilgilerin bu bilgi alanlarının (beşerî bilimler, siyasi bilimler, coğrafya, tarih, ekonomi) tümünden faydalandığını belirtmiştir. Tanrıöğen (2006) ise Sosyal Bilgiler programının, “tarih, coğrafya, felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji vb. bilim disiplinlerinin ürettikleri bilgilerden meydana geldiğini ve bu nedenle Sosyal Bilgilerin bir bilim/disiplin değil, bir çalışma alanı olduğunu ifade etmiştir.” Çünkü Sosyal Bilgiler, “kendine ait bilgi üretmez, kendi hedeflerine hizmet eden nitelikte olan ilke, genelleme ve kuramları Sosyal Bilimlerden alır ve kullanır” (Akt. Kılıçoğlu, 2014).

Her iki kavram da insanoğlunun ortaya çıkışı kadar eskidir. Kavramsal olarak ortaya çıkış zamanlarına bakıldığında ise aralarında küçük farklılıklar bulunmaktadır. Gulbenkian Komisyonu Raporu (2005) Sosyal Bilimler ifadesinin ilk kez 19. yüzyılda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Rapora göre “Sosyal Bilimler içindeki bölünmelerin yine 19. yüzyılın ikinci yarısında kesinleşme yolunda ilerlediği ve 1850 ve 1945 yılları arasında ortaya çıkan bu bölünmelerle beraber bu yeni alana Sosyal Bilimler adının verildiği belirtilmektedir” (Akt. Tay, 2013).

Sosyal Bilimler, 19. yüzyıl süresince müstakil disiplinler olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilimlerin doğuşu “gelişen Avrupa ulus devletlerinin karmaşık ekonomik, siyasi ve sosyal sistemlerini yönetme, bu konuda bilgi toplama ve düzenleme ihtiyacını ve sanayi toplumunun gelişimiyle birlikte ortaya çıkan kitlesel toplumsal değişimleri açıklama” çabalarıyla aynı döneme denk gelmektedir (Singer,

2009). Demircioğlu (2010) ise Sosyal Bilimlerin doğuşundan sonraki serüvenini ise şöyle ifade etmektedir:

“II. Dünya Savaşı’nı takip eden dönemde hızla artan sanayileşme, şehirleşme ve nüfus artışıyla birlikte gelişmiş ülkelerde Sosyal Bilimler öğretimine gösterilen önem artmıştır. Sosyal Bilimler öğretimine dayalı dersler, bir taraftan öğrencileri yükseköğretime hazır hale getirirken bir taraftan da toplumdaki rollerini ve sorumluluklarını bilen, etkin ve problem çözen, uyumlu, değişimle baş edebilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamıştır. Zaman içerisinde sosyal şartların ve gereksinimlerin değişmesine paralel şekilde, Sosyal Bilimler öğretiminin amaç ve felsefesi de değişmiş ve genişlemiştir. Günümüzde Sosyal Bilimler öğretiminin genel amaçları, ülkelerin sahip oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel yapıya bağlı olarak, ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir.”

2.2.2. Sosyal Bilgilerin Tarihi Gelişimi

Sosyal Bilgiler, bir kavram olarak alan yazında yüz yıllık bir maziye sahiptir. Fakat içerik olarak bakıldığında insanlığın ilk ortaya çıktığı zamana kadar dayandırmak mümkündür. Çünkü Sosyal Bilgiler içindeki bilgileri insan ve insanın yaşadığı çevre oluşturmaktadır. Daha somut şekilde, Sosyal Bilgiler dersini oluşturan içeriğin, “Antik Yunan, Hindistan, Çin, Mısır ve Anadolu gibi medeniyetlerde ilkçağlardan itibaren kendini gösterdiği bilinmektedir” (Özmen, 2015). Türklerde ise Selçuklu Devleti zamanında Nizamiye Medreselerinde ortaya çıktığı ve daha sonra gelen Türk İslam devletlerinin medreselerinde ve Osmanlı medreselerinde Sosyal Bilgiler dersini oluşturan konulara yer verildiği bilinmektedir (Bilgili, 2006). Devlet adamları medreselerde, eğitim-öğretime ve bilimin ilerlemesine önem vermişlerdir. Bu medreselerde Farabi ve İbni Sina gibi birçok bilim adamı yetişmiştir. Yetişen bilim adamlarının eğitimle ilgili görüşlerinin Sosyal Bilgiler dersinin konularını yansıttığı görülmektedir (Deveci, 2010).

Sosyal Bilgiler, Osmanlı Devleti’nde ordunun modern hale getirilmesi sürecinde ihtiyaç olan teknolojiye uygun kalifiye bir ordu yetiştirmek amacıyla açılan

askeri eğitim kurumlarıyla ülkemize girmiştir. Bu kurumlarda (Mühendishaneler ve Mekteb-i Tıbbiye) günümüzde farklı sınıflarda verilen Sosyal Bilimler derslerine (Tarih, Coğrafya, Edebiyat ve Felsefe) yer verildiği görülmektedir (Aslan, 2016).

Günümüzdeki adı ve içeri ile Sosyal Bilgiler ABD’de ortaya çıkmıştır.

Açıkalin’ın aktardığına göre;

“O dönemlerde Amerika Birleşik Devletleri’ne çok farklı etnik ve kültürel kökene sahip insanların yoğun göçleri yaşanıyordu. Bu durum Amerikan Eğitim Derneği’nin dikkatini çekmiş ve bu farklı kültürlerin bir arada uyumlu yaşaması için eğitim alanında da birtakım çalışmalar yapılması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu ortamda gerçekleştirilen çalışmaların sonucundan 1916 tarihli Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu’nda tarih konularının yanında diğer Sosyal Bilimleri ilgilendiren konuların da bu derste öğretilmesi ve “iyi ve sosyal vatandaş” yetiştirmenin amaçlanması gerektiği belirtilmiştir.” (Dynneson vd., 2007; Beal, Bolick, ve Martorella, 2009, akt: Açıkalin, 2017).

Sosyal Bilgiler kavramını bulan Thomas Jesse Jones’un başkanlık yaptığı bu komite Sosyal Bilgiler kavramını, “Konu doğrudan doğruya toplumun oluşumu, örgütlenmesi ve bu sosyal birliklerin bir parçası olması dolayısıyla insana ilişkin olan bilgiler, Sosyal Bilgilerdir” şeklinde tanımlamıştır (Moffatt, 1957). Bu komite, “Anglo-sakson temelli bir kültür ile milli bir toplum anlayışını inşa etmek amacı ile bir Sosyal Bilgiler programı hazırlamış ve programın içeriği tarih ve coğrafya ve ABD’de vatandaşlık bilinci geliştirecek şekilde oluşturulmuştur” (Bilgili, 2006).

Tabachnick (1991)’e göre Sosyal Bilgiler, “okullara bir ders veya konu alanı olarak ABD’de, 20. yüzyılın başlarında, sosyal yaşantıların daha karmaşık bir hal alması, toplumsal değişme ve çatışmaların artmasıyla birlikte girmiştir” (Akt. Erden, tarihsiz).

Genel olarak Sosyal Bilgilerin kavramsal olarak 1916 yılında birçok gelişme ve değişimin bir sonucu olarak dünya literatüründe yerini aldığı ve günümüzde hala

varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Kuramsal ve yöntemsel olarak ise Sosyal Bilgilerin temellerinin çok daha eskilere dayandığını ifade eden Kaya ve Öner (2017)'e göre:

“Ortaya çıkış amacına bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinin, dünyada vatandaşlık eğitimi görevi ile önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ancak Sosyal Bilgileri yalnızca 20. yüzyıl ile sınırlandırarak, temel felsefi anlayışının 16. yüzyıla (Comenius'a) kadar dayandığını ve yöntemsel olarak ise 19. yüzyılda Otto, Herbart, Decroly ve Dewey gibi düşünür ve eğitimciler ile sistematikleştiği göz ardı edilmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler kavramının ABD’de ortaya çıkmış olması, dersin temellerinin de ABD’de çıktığı gibi bir algının oluşmasına sebep olmuştur. İsmi geçen bilim insanlarının birçoğu Amerikalı değil, Avrupa kökenlidir ve çalışmalarını yine Avrupa’da gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersinin kavramsal olarak Amerikalı, felsefi olarak ise Avrupalı olduğu söylenebilir.”

Ülkemizde Sosyal Bilgilere geçiş olarak ilk adım 1948 yılı olarak gösterilmektedir. 1948 ilkokul programında ilkokulların 4 ve 5.sınıflarında okutulmakta olan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin birbirleri ile olan bağlantıları üzerine önemle vurgu yapılmıştır. Bu vurguyu Türkiye’de “Sosyal Bilgiler” çatısı altında toplu bir öğretim yapılmasına doğru bir yaklaşma belirtisi olarak değerlendirmek mümkündür. Ülkemizde Sosyal Bilgilere geçişte ikinci önemli teşebbüs ise 1962 yılında yaşanmıştır. 1962 yılına kadar ayrı dersler olarak okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık, bu tarihten sonra toplu öğretim mantığıyla “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında tek bir ders şeklinde okutulmaya başlanmıştır. Tam olarak Sosyal Bilgilere geçiş ise 1968 tarihinde gerçekleşmiştir. Bu yılda “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersinin ismi değişerek “Sosyal Bilgiler” olmuştur (Aslan, 2016). 1968’den sonra 1985’e kadar bu isimle devam etmiş, daha sonra Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olarak ayrı dersler olarak okutulmuş 1997-1998 yılından itibaren de tekrar Sosyal Bilgiler adı altında birleşmiştir. Bu yıldan sonra 2005 yılında yeni bir vizyonla okutulmaya başlayan Sosyal Bilgiler dersi 2017 yılında revize edilmiş hali ile 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulmaya devam etmektedir.

Sosyal Bilgiler bir ders olarak günümüzde, “Finlandiya, İsveç, Norveç, Kanada (Alberta, Ontario), Mısır, Yeni Zelanda, ABD ve Jamaika’da” sadece bu adla okutulurken, “Türkiye, Pakistan, Japonya, Almanya ve İran’da” ise Sosyal Bilgilere ek olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi dersler de okutulmaktadır (Öztürk ve Deveci, 2011). Son 150 yılda, önemli düşünürlerin çoğu dikkatlerini Sosyal Bilgiler üzerine yöneltmişler, neyin, nasıl öğretilmesi gerektiği konularında Sosyal Bilgilerin tarihi öğretim ve öğrenim şekliyle ilgilenen herkes için etkileyici bir okuma konusu ortaya koymuşlardır (Zarrillo, 2016). Bunun yanında Sosyal Bilgiler, sınıfta bir keşif ruhu oluşturulduğunda öğretmenlere ve öğrencilere dünya ve insanlar hakkında heyecan verici öğrenme imkânları sunmakta ve böyle bir havada, ortaokul programının en önemli derslerinden biri olarak yer almaktadır (Preston ve Herman, 1974).

Bütün dünyada Sosyal Bilgiler dersinin asıl hedefinin iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkışına bakıldığında iyi insan- iyi vatandaş beklentisi görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları Sosyal Bilgiler öğretmenleri için hem önemli bir görev hem de öğrencileri hedeflediği iyi insan - iyi vatandaş çizgisine getirmede önemli bir destekçidir. Normal gelişim gösteren çocuklarla özel eğitime gereksinim duyan çocukların bir arada eğitim almaları, eğitimde fırsat eşitliği bakımından oldukça önem arz etmektedir. Kaynaştırma eğitiminin hedefini; özel gereksinimi olan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla uyumunu ve birlikteliğini sağlamak, onların eğitim gereksinimlerini yerine getirmek ve onları yaşama hazırlamak şeklinde söylemek mümkündür. Genel amaçlarına bakıldığında Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin yaşadıkları çevrede iyi bir vatandaş olmalarının yanı sıra onları hayata hazırlamayı hedefler. Bu hedef, kaynaştırma uygulamalarının amacıdır. Bu sebepten ötürü Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, diğer branşlara oranla kaynaştırma

uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla, yaşadıkları çevreyle kaynaşmalarında daha etkin bir role sahip olabilecekleri görülmektedir (Demirezen ve Akhan, 2016). Bu doğrultuda öncelikle Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerin gelişim dönemlerini bilmekte yarar vardır.

2.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Alan Öğrencilerin Gelişim Dönemleri

İlkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin iyi birer vatandaş olabilmeleri için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi, beceri ve davranışlar edinmeleri ve hayata hazırlanmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, etkili bir öğrenmeyi sağlayabilmeleri için öğrencilerinin içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerini bilmeleri önemlidir. Çünkü öğrenme ve öğretme ortamlarını bu özelliklerden yola çıkarak düzenlemeleri gerekir. Farklı öğretim basamağındaki öğrencilerin düşünme, konuşma, problem çözme biçimleri, sosyal ve duygusal özellikleri, psiko-motor gelişimleri içinde buldukları gelişim dönemleri açısından birbirinden farklıdır. Öğretim sürecinde görülen bu farklılıklar ve özellikler dikkate alınırsa başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi mümkün olacaktır (Senemoğlu, 2009; 2).

İçinde tarih coğrafya gibi disiplinleri barındıran, multidisipliner bir yapısı olan Sosyal Bilgiler dersinin verildiği 10-13 yaş aralığındaki öğrencilerin içinde buldukları evre ve dönem göz önünde bulundurulduğunda Sosyal Bilgiler dersinin içerik ve kazanımlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programı gelişim dönemleri ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Ders kitapları içerisinde yer alan üniteler, konular, kavramlar ve kazanımlar öğrencinin içinde bulunduğu gelişim evresine göre hazırlanmış ve düzenlenmiştir. Öğretmenin, öğrencinin gelişim hızının yüksek olduğu dönemlerde daha duyarlı ve etkileşim halinde olması beklenir (MEB, 2018b). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerin gelişim dönemlerini tanımakta yarar vardır.

Gelişim kavramı büyüme ve olgunlaşma kavramları ile karıştırılsa da genel bir ifade ile gelişim büyüme ve olgunlaşma sonucunda gerçekleşir (Bacanlı, 2007). Aydın'a göre gelişim kişisel değişiklikler gösterir. Ayrı ayrı her bireyin genotipi ve fenotipi aynı olmadığı için bireyin gelişim süreci de farklılıklar arz eder. Fakat gelişim bireysel farklılıklar gösterse de gelişim özellikleri açısından bir bütünlük gösterir. Gelişim dönemleri karşılıklı bir şekilde birbirleri ile etkileşim halindedir. Gelişim evrelerinden; fiziksel, bilişsel, kişilik ve ahlak gelişimi eğitim açısından önemli evrelerdir (Aydın, 2008).

Gelişim dönemlerini bilişsel yaklaşımla inceleyen psikologlar arasında en çok bilineni Piaget'tir. Çocuğun gelişim dönemleri aşamalı olarak gerçekleştiğini savunur. Piaget bilişsel gelişimi; sensori-motor dönem (0-2 yaş), işlem-öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlem dönemi (7-12 yaş), soyut işlem dönemi (12 yaş ve sonrası) olmak üzere toplam 4 döneme ayırmıştır (Başaran, 2005; Bacanlı, 2007). Sosyal Bilgiler öğrencilerini de kapsayan somut işlem dönemi öğrencinin somut düşünmesinin yoğunlaştığı dönemdir. Bu dönemde öğrenci çevreye uyum sağlamaya çalışır ve toplumsal konum kazanma savaşına girer. Piaget somut işlem döneminde olan çocuklarda gruplandırma, sıralama, değişmezlik, sayı ve mekân kavramlarının oluştuğunu, 9 yaş itibariyle de sözlü becerilerinin geliştiğini söylemiştir (Doğan, 2007). Soyut işlem dönemi ile birlikte soyut kavramları rahatlıkla kullanabilmekte ve genellemeler yaparak düşünebilmektedir (Başaran, 2005).

Çocuklar bilişsel becerilerinin gelişiminin yanı sıra çevresiyle olan etkileşimi, dünyaya olan bakış açısı, benlik kavramları yani kişilikleri de gelişir. Kişilik bireyi başkalarından ayıran, kendine özgü, doğuştan gelen ve sonradan dışsal faktörlerin etkisiyle oluşan özellikler bütünüdür. Bireyin sahip olduğu değerler, görüşler, karakteristik özellikleri, davranışlar vb. tüm özellikler kişiliğini oluşturur (Senemoğlu,

2009; 72). Kişilik gelişimi üzerine çalışmalar yapan Freud psikoseksüel gelişim kuramı ile kişilik gelişimini çeşitli dönemlere ayırmış ve açıklamıştır. İlk ve ortaokul öğrencilerinin yaş aralığı itibariyle Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı içerisinde gizil (6-12 yaş) ve genital (12-18 yaş) döneme denk gelmektedir. Gizil dönemde çocuklar karşı cinsteki akranlarını düşman ilan ederler ve kendi cinsleri ile bir araya gelirler. Çocuklar bu dönemde çalışkanlık duygusu edinir ve okuma-yazma, hesap gibi temel konuları öğrenir. Çocuk akran grubu içerisinde kendisini diğerleriyle kıyaslar ve çalışkan olup olmadığını anlamaya çalışır (Bacanlı, 2007). Genital dönem ile birlikte ise çocukta fiziksel özelliklerindeki hızlı gelişimin yanında karşı cinse duyulan ilgi en üst safhalara ulaşır. İçinde bulunduğu ergenlik itibari ile rol çatışmalarından kaynaklı gerilimlerde yaşar (Aydın, 2008).

Eğitim açısından önemli olan evrelerden biriside ahlak gelişimidir. Genel anlamıyla ahlak gelişimi; toplumun bütün değerlerine koşulsuz uyma değil, topluma etkin bir uyumun sağlanması için değerler sistemi oluşturma sürecine verilen isimdir. Ahlak gelişimi belirli aşamalar izler ve bu aşamalar bilişsel ve kişilik gelişimi ile de paralellik gösterir. Piaget ahlak gelişimini dışsal kurallara bağlılık dönemi ve ahlaki özerklik dönemi olarak 2 dönemde incelemiştir. 6-12 yaş aralığını kapsayan dışsal kurallara bağlılık döneminde çocuk değişmez kurallar olduğuna ve bu kurallara uymayanların cezalandırılması gerektiğini düşünür. Bu dönemdeki çocuklarda otoriteye uyma söz konusudur, yetişkinlerin ve aile büyüklerinin sözünden çıkmanın tek sonucunun ceza olduğu düşüncesi yaygındır. Ahlaki özerklik döneminde ise sosyalleşme ile birlikte akranlarıyla olan etkileşimine bağlı olarak kurallar hakkındaki fikirlerinin değişmesine zemin hazırlar ve ahlaki ilkeleri değiştirmeye başlar (Senemoğlu, 2009). Akran grupları davranışlarının temel kaynağını oluşturur, başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğünü önemser, kamu malına zarar verir ve

suç oranı ön plandadır (Aydın, 2008). Bu dönemde ayrıca akran grubu ile ilişkileri güçlenir, grup kuralları ile yetişkin kuralları arasındaki çatışma çocuk suçluluğuna neden olabilir. Bilişsel stil farklılıkları ortaya çıkar ve genel akademik başarıda cinsiyet farklılıkları vardır (Bacanlı, 2007).

Görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler dersi gören çocukların gelişim seviyelerinin bilişsel olarak somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa doğru yaşları ile paralel olarak bir ilerleme gösterdiği görülmektedir. İlkokul 4. sınıfta başlayan Sosyal Bilgiler dersi önce sınıf öğretmeni ile daha sonra ortaokul döneminde ise branş öğretmeni olan Sosyal Bilgiler öğretmeni ile devam etmektedir. Önemli geçişlerinde branş öğretmenin devraldığı döneme denk geldiği düşünüldüğünde öğretmenin, öğrencilerinin gelişim özelliklerini tanması oldukça önemlidir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerini daha etkili işleyebilmeleri için öğrencilerinin gelişim özelliklerini bilmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının bu alanı detaylı olarak öğretmen adaylarına sunması gerekir. Çünkü öğrenciler ilköğretime farklı sosyoekonomik durumlar ve kültürel birikimlerle gelirler. Bu birikimler onların, “değer sistemleri, öğrenme biçimleri, yaşantıları ve topluma ilişkin farklı beklentilerinden” oluşur. Bunlar aslında öğrencilerin bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar; Sosyal Bilgiler alanının soyut olan farklı konularından ötürü öğrenciler arasında daha fazla farklılıklara sebep olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin düşünsel ve duyuşsal açıdan yeterli olup olmadıklarını tespit edebilmelidirler. Sosyal Bilgiler ile ilgili araştırmalar yukarıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması durumunda, öğrencilerin ilk yıllarda gördükleri Sosyal Bilgiler konularından önemli kazanımlar sağladıklarını ortaya koymaktadır (Borophy: 1999, akt: Güven, 2005).

2.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VEREN ÖĞRETMENLER NASIL YETİŞİYORLAR?

Özel gereksinimi olan bireyler, toplumun her kesiminde var olan ve tüm bireylerin faydalandığı eğitim, sağlık ve ulaşım gibi hizmetlerden faydalanmaya hakkı olan bireylerdir. Bu anlayış doğrultusunda ortaya çıkan kaynaştırma uygulaması da son yıllarda ülkemizde giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu uygulamayla özel gereksinimi olan öğrenciler normal eğitim sınıflarına yerleştirilmiş, toplumun daha geniş bir kesimi bu bireylerle zaman geçirmeye başlamıştır. Okuldaki bütün öğrenciler, öğretmen ve idareciler, hatta okul personeli ve öğrencilerin aileleri kaynaştırma eğitiminin bir parçası haline gelmiştir. Bunun sonucunda özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi yalnızca “Özel Eğitim” alanını ilgilendiren bir konu olmaktan çıkmış; bütün öğretmenlerin ve zamanla bütün toplumun bu konuda eğitilmesi bir yükümlülük haline gelmiştir (Güven ve Çelik, 2012).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gördüğü genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranmaları, etkili öğretim ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma, sadece özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf ortamına yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Etkili bir kaynaştırma için okul genelinde bir kaynaştırma politikası oluşturulması gerekmektedir. Bu da; okul personelinin özel gereksinimli öğrencilere karşı kabullenici ve destekleyici bir tavır sergilemesiyle, genel eğitim sınıflarının her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve öğrenmelerini kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmesiyle, öğrencilerin beraber öğrenme, oyun, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma imkanlarına sahip olmalarıyla, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin özel gereksinimi olan akranları hakkında bilgilendirilmesiyle ve velilerin tamamıyla işbirliği sağlanmasıyla mümkün

olabilecektir. (Sucuoğlu ve Kargın, 2012). Bu aşamada öğretmenin rolü çok büyüktür. Çünkü kaynaştırmanın etkililiği ve başarısı, eğitimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır ve bu süreç öğretmenlerin tutumlarından etkilenmektedir (Avcıoğlu, Özbey ve Çetin, 2005; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012).

2018 yılında Resmi Gazete’ de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik görev ve sorumlulukları (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) şu şekilde ifade edilmektedir:

“(1) Öğretmenler; kendilerine verilen şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

(2) Öğretmenler bu görevlerinin yanında aşağıdaki görevleri de yürütürler:

- a) BEP’in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar.
- b) BEP’i uygular ve değerlendirir.
- c) Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılır, sınıfındaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlar ve yürütür.
- ç) Öğrencilerin eğitim performansları doğrultusunda başka bir okula yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapar.
- d) Öğrencilerin özel gereksinimlerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirleri alır.
- e) Özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarında grup eğitimi esastır. Ancak öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bire bir eğitim de yapar.
- f) Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okullarda, alan öğretmenleri tarafından okutulan teorik ve uygulamalı derslerin işlenişine destek vermek üzere derslere katılır.
- g) Bireysel gelişim raporu, eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde diğer öğretmenler ile iş birliği yapar.

ğ) Özel yetenekli öğrencilerin danışman rehber öğretmeni veya öğretmenleriyle iş birliği içinde gelişimini takip eder.

(3) Görev alanı ile ilgili müdürün vereceği diğer görevleri yapar”

Günümüzde kaynaştırma eğitiminin gün geçtikçe yaygınlaşan bir uygulama halini aldığı düşünülürse, öğretmenlerin de kaynaştırma öğrencileriyle giderek daha sık bir şekilde karşılaşmaya başlayacakları açıktır. Hâlbuki öğretmenler kaynaştırma eğitiminin uygulanmasıyla tam olarak neyi amaçladıklarını bilmediklerini ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarından itibaren bu uygulamalarla iç içe olması, gelecekteki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili görev anlayışını ve sorumluluk inancını geliştirmesi bakımından da faydalı olacaktır (İlk, 2014).

Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminde hizmet öncesinde yeteri kadar bilgi ve uygulama ile donatılmaları gerekir. Bu, hem öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine olan inancını hem de bilinmeyene karşı geliştirmeleri muhtemel olan olumsuz tutumları engelleyecektir. Örneğin Loreman, Forlin ve Sharma (2007), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarından olumsuz tutumlarla mezun olmaları durumunda edindikleri tutumları daha sonrasında değiştirmelerinin çok zor olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Forlin, Loreman, Sharma ve Earle (2009), olumsuz tutumları ortadan kaldıracak gereken eğitimin öğretmen adaylarına verilmediği takdirde, öğretmen adayları göreve başladıklarında var olan olumsuz tutumlarının kaynaştırma eğitiminin başarısının önünde önemli bir engel oluşturacağını belirtmektedir (Akt. Ozokçu, 2018).

Carol Tomlinson (1999)'a göre öğretmen adaylarının çoğu farklı öğrenci tiplerine göre eğitim almamaktadır. Öğretmen de bunun sonucunda karşısına gelen birçok farklı tipteki öğrencilere göre derslerini planlayamamaktadır. Bu durumdan ne yazık ki en çok özel gereksinimli öğrenciler etkilenmektedirler (Akt. Johnson ve

Busby, 2015). Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma uygulamalarında atılacak ilk adım, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olacak temel eğitim ve branş öğretmen adaylarının özel eğitim konusunda gereken donanımla mezun olmalarını sağlamak olmalıdır.

2.3.1. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Öz yeterliği

Bandura (1997) öz-yeterliliği, “bireyin bir görevi yerine getirmedeki yeteneği hakkındaki yargısıdır” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen öz yeterliği de, Bandura’nın bu ifadesinden gelişmiştir. Bandura’ya göre bireyin öz yeterlik inançlarının insanın işlevinin birçoğunu yönettiğini ve bireylerin nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve davranış şekillerini belirlediğini ortaya koymuştur. Bandura insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları özyeterlilik inançları geliştikçe davranış değişikliğinin de arttığını ortaya koymuştur.

Hollender (2011) öz-yeterliliği, “bireyin bir işi başarmada kendini ikna etmesiyle ilişkilidir.” şeklinde açıklamaktadır. Bireylerin, bir işi başarmalarında öz yeterliliğin etkisi büyüktür. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, yüksek davranışa ve performansa sahip olabilmektedirler. Moran ve Hoy (2001) ise öz-yeterlik kavramı üzerine temellenen öğretmen yeterliğini, “öğrenmede zorluk çeken ya da motivasyonu düşük öğrencilerin de içerisinde olduğu tüm öğrencilerin yükümlülükleri ve öğrenmesiyle ilgili arzu edilen kazanımları gerçekleştirmede, öğretmenin kendi yapabilirliklerine ilişkin öz yargılamasıdır” şeklinde açıklamışlardır (Akt. Meral ve Bilgiç, 2012).

Öz yeterlilik, “kişinin eyleme karar vermek için gerekli yeteneğe sahip olduğu inancı ve o güven doğrultusunda eylemi gerçekleştirmesidir.” Bunun yanı sıra öz-yeterlik, “bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancını gösterirken, kişinin öz-

yeterlilik algısı bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesine işaret etmez.” Bu doğrultuda, “öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan beklentileridir”, demek mümkündür. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının gelişiminde en etkili yol lisans eğitiminde almış olduğu teorik dersler ve yapmış olduğu öğretmenlik uygulamaları ile edinilen doğrudan yaşantılardır. Öğretmen adaylarının doğrudan yaşantılara dayalı olarak öz-yeterlilik algısının oluşumunda ilk etapta sınıf yönetimini sağlamak oldukça önemlidir. Çünkü öğretmen adaylarında yeterlilik algılaması, öğrencileri kontrol altında tutma ve sınıf düzenini sağlamaya yöneliktir. Öz-yeterliliği düşük öğretmen adayları öğrencilere yönelik kötümser bir bakış açısına sahiptirler (Dolapçı, 2013).

Öğretmen öz-yeterliliği, Berman, vd. (1977) tarafından “öğretmenin öğrencinin performansını etkileyebilme kapasitesine, ne ölçüde sahip olduğuna dair inancı”, Ashton (1984) tarafından “öğrencilerin, hatta zorlu veya motivasyonsuz olanların bile ne kadar iyi öğrendiklerini etkileyebileceklerine ilişkin öğretmenlerin sahip olduğu inanç / kanı”, Guskey (1987) tarafından “öğretmenin, öğrencisinin performansını etkileyebilme derecesine olan inancı” ve Guskey ve Passaro (1994) tarafından “öğretmenlerin öğrencinin öğrenme süreci üzerinde pozitif etkiye sahip olma yeteneklerine dair olan inançları” şeklinde açıklanmıştır (Akt. Wilson ve Tan, 2004). Tschannen-Moran vd. (1998)’ne göre öğretmen öz-yeterliliği kavramı, “öğretmenlerin zor öğrenen ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerinin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek yeterliliğe sahip olduklarına yönelik düşünceleridir.” Hoy ve Spero (2005)’ya göre öğretmen öz-yeterlilik inancı, “öğretmenlerin öğretmek için harcadıkları çabayı, mesleklerinde ulaşmak istedikleri hedef düzeylerini ve buna bağlı olarak oluşan amaçları etkiler” (Akt. Dolapçı, 2013).

Öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen yeterliklerini genellikle sınıf içi süreçlere indirgemektedir. Ancak sınıf içi süreçlerin yanında öğretmen adaylarının tutum, düşünce ve beklentilerinin şekillendirilmesi de önemli bir sorundur. Çünkü geleceğin öğretmenleri, gün geçtikçe artan ve karışık hale gelen bir dünyada toplumun eğitim gereksinimini karşılamak durumunda kalacak ve kendi alanındaki gelişmelere ayak uydurmakta zorlanacaktır (Güven, 2005). Gelişen ve değişen topluma ayak uydurabilmek için öğretmen adaylarının kendilerini tanımaları ve yeterliliklerini bilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı oluşturabilmeleri için öğretmenlik becerisine sahip olduklarına inanmaları önemlidir (Akkoyunlu, Feza ve Aysun, 2005). Bir öğretmenin öz yeterliliği, sınıftaki mevcut koşullara ve genel öğretim ortamlarına yaklaşımında önemli rol oynar. Öğretmenin yüksek öz yeterliliğe sahip olması, daha etkili bir öğretmen olmasına katkı sağlar (Odden, 2015).

Öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, “öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya” çalışırlar. Öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenlerin ise daha çok öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001, akt: Dolapçı, 2013).

Son yıllarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması amacıyla eğitim ortamları, eğitim programları, materyal ihtiyaçlarının yanı sıra alanda çalışan personel eğitimine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Özellikle yapılan araştırmalarda ve programlardaki düzenlemelerde öğretmen adaylarının mezun olmadan önce özel eğitim konusunda yetiştirilmeleri hedeflendiği

söylenbilir. Bilindiği gibi ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin büyük bir çoğunluğu eğitimlerini kaynaştırma yoluyla sürdürmektedirler. Bu durumun doğal sonucu olarak okullarda görev yapan tüm öğretmenlerin bu alanda bilgi sahibi olması bireylerin özelliklerini ayırt edebilmesi ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretebilmesi önem kazanmıştır (Öztürk, Ballıoğlu ve Şen, 2014).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki öz yeterliliği çok önemli bir konudur. Çünkü öğretmenler kaynaştırma ve bütünleştirme sürecinin paydaşları arasında iletişimi sağlayan önemli bir köprüdür. Dolayısıyla öğretmene kaynaştırma eğitimi konusunda birçok görev düşmektedir. Kaynaştırmada doğru programın hazırlanmasının yanı sıra öğretmenin bu programı doğru uygulayabilmesi de önemlidir. Öğretmenlerin tüm bu görevleri yerine getirebilmesi içinde kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen kaynaştırma eğitimi konusunda sahip olduğu mesleki yeterliliği gözden geçirmek için öz değerlendirmeler yapmalı, bu konuda yapılmış araştırmaları takip etmeli, uzmanlarla iletişim ve işbirliği içerisinde olmalıdır (Yaylacı ve Aksoy, 2016).

Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli öge kuşkusuz öğretmenler, yeterli düzeydeki eğitimleri ve kaynaştırma uygulamalarında yönelik öz yeterlik inançlarıdır. Özellikle özel eğitim ya da kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin bunu yürütmeye karşı istekleri ve inançları ayrı bir önem taşımaktadır. Unutulmamalıdır ki “Bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir” (Bayar, 2015; Arslan ve Özpınar, 2008).

Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi, hem de davranışlar açısından güçlü bir arabulucudur. Öğretmenin bilgi sahibi olması,

kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması bakımından önemlidir. Sınıf öğretmenleri, öncelikle kaynaştırma eğitime ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlar sergilemelidirler. Öğretmenin olumlu bir tutum içinde olması, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımları bakımından da büyük önem taşır. Sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Batu, 2000; Dolapçı, 2013).

Brophy ve McCaslin (1992), kaynaştırma sınıflarında düşük düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, problemlili öğrenciler için kısıtlayıcı stratejiler izlemeyi tercih ettiklerini, buna karşın, Leyser (2002) de çalışmasında yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında önceliği öğrenme ve davranışsal sorunu olan öğrencilere verdikleri gözlenmiştir (Akt: Meral ve Bilgiç, 2012). Kısacası kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşmasında öğretmenlerinin yeterliklerinin, doğrudan etkili olduğunu söylemek mümkündür (Diken, 2006). Bu da kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesinde en önemli rolü öğretmene yüklemektedir (Batu, 2000).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısını belirleyen faktörler arasında en önemlisinin öğretmen faktörü olduğu söyleyen Forlin, Loreman, Sharma ve Earle (2009) çalışmalarında, kaynaştırma uygulamalarının başarısının, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra sınıf atmosferini farklı özelliklere sahip öğrencilere uygun hale getirmelerine ilişkin sahip oldukları yeterliliklere bağlı olduğu belirtilmektedirler (Akt: Ozokcu, 2018).

Öğretmen tutum ve yeterliliklerinin kaynaştırma eğitimindeki rolü düşünüldüğünde eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin özel eğitim alanındaki eğitimlerini incelemekte yarar vardır.

2.3.2. Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Alan Bölümler ve Ders İçerikleri

Tablo 1: Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Alan Bölümler ve Ders İçerikleri

Bölüm	Ders Adı	Teorik (Saat)	Uygulama (Saat)	Dersin Alındığı Dönem	Zorunlu (Tür)	Seçmeli (TFür)
Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	8	✓	
	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	2	0	8		✓
Sınıf Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	7	✓	
	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	2	0	7		✓
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	8	✓	
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	7	✓	
İngilizce Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	7	✓	
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	7	✓	
	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	2	0	7		✓
Türkçe Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	7	✓	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	7	✓	

Yukarıdaki tabloda hizmet içinde kaynaştırma öğrencileri olacak öğretmen adaylarının aldıkları özel eğitim dersi hakkında genel bilgiler bulunmaktadır. Aşağıda ise ilgili öğretmenliklerin aldıkları özel eğitim derslerinin içerikleri (YÖK, 2018) verilerine göre verilmiştir:

a. Okul Öncesi Öğretmenliği

- Dönem 8 / Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

- Dönem 8 / Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama(Meslek Bilgisi Seçmeli Ders)

Bireyselleştirme kavramı ve eğitimdeki önemi; bireyselleştirme için yapılması gerekenler: müfredata dayalı değerlendirme, kaba değerlendirme, ölçüt bağımlı ölçme aracı hazırlama, değerlendirmede uyulması gereken kurallar; uzun dönemli ve kısa dönemli öğretim amaçları belirleme; kaynaştırma/ bütünleştirme için sınıf ve okullarda yapılabilecek düzenlemeler; öğretimi uyarlama; kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bireyselleştirme ve uyarlama örnekleri.

b. Sınıf Öğretmenliği

- Dönem 7 / Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime

katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

- Dönem 7 / Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama (Meslek Bilgisi Seçmeli Ders)

Bireyselleştirme kavramı ve eğitimdeki önemi; bireyselleştirme için yapılması gerekenler: müfredata dayalı değerlendirme, kaba değerlendirme, ölçüt bağımlı ölçme aracı hazırlama, değerlendirmede uyulması gereken kurallar; uzun dönemli ve kısa dönemli öğretim amaçları belirleme; kaynaştırma/ bütünleştirme için sınıf ve okullarda yapılabilecek düzenlemeler; öğretimi uyarlama; kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bireyselleştirme ve uyarlama örnekleri.

c. Fen Bilgisi Öğretmenliği

- Dönem 8 / Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

d. İlköğretim Matematik Öğretmenliği

- Dönem 7 / Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı

gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

e. İngilizce Öğretmenliği

- Dönem 7 / Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

f. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

- Dönem 7/ Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

Dönem 7 / Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama (Meslek Bilgisi Seçmeli Ders)

Bireyselleştirme kavramı ve eğitimdeki önemi; bireyselleştirme için yapılması gerekenler: müfredata dayalı değerlendirme, kaba değerlendirme, ölçüt bağımlı ölçme aracı hazırlama, değerlendirmede uyulması gereken kurallar; uzun dönemli ve kısa dönemli öğretim amaçları belirleme; kaynaştırma/ bütünleştirme için sınıf ve okullarda

yapılabilecek düzenlemeler; öğretimi uyarlama; kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bireyselleştirme ve uyarlama örnekleri.

g. Türkçe Öğretmenliği

- Dönem 7 / Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

Yukarıdaki tablodaki verilere bakıldığında eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde farklı dönemlerde de olsa “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümleri ise farklılık gösteren bölümlerdir. Bu bölümlerde “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersine ek olarak, “Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama” dersi bulunmaktadır. Bu ders seçmeli bir ders olup tercih öğrenciye bırakılmıştır.

2.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Özel Eğitim Dersi

MEB, tüm öğretmenlerden özel gereksinimli öğrenciler için Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) gereği belli görev ve sorumluluklar beklerken, öğretmenlerden için ayrıca kendi alanları gereği özel alan yeterlikleri belirleyerek özel gereksinimli öğrencilere yönelik ölçütler getirmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine de kendi alanı doğrultusunda özel alan yeterlikleri getirilmiştir. “25 Temmuz 2008 tarihinde 2391 sayılı onayla yürürlüğe

giren Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 5 ana yeterlik alanı, 20 alt yeterlik ve 132 performans göstergesinden oluşmaktadır” (Dönmez ve Uslu, 2014).

MEB’in Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden “Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri* – 6. Yeterlilik ve 3 performans göstergesi” doğrultusunda “Özel gereksinimli ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmek” (MEB, 2017) yeterlilik alanı dâhilinde toplamda 7 maddede beklediği performanslar şunlardır:

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Eğitim Özel Alan Yeterlikleri

PERFORMANS GÖSTERGELERİ		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none">Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitimi öğretmeni ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapar.Özel gereksinimli ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlamaya yönelik planlamalar yapar.	<ul style="list-style-type: none">Öğretim sürecindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlar.Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturur.Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki sosyal ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alır.	<ul style="list-style-type: none">Öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmeniyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirler.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında MEB, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden özel gereksinimi olan bireylerle ilgili planlamalar yapmalarını beklemektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesinde özel eğitime yönelik gördüğü ders ve içeriği ise (YÖK, 2018) verilerine göre şu şekildedir:

* 2008’de yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlikleri “MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından 05.04.2018 tarihinde yapılan bir açıklama ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine bağlanmıştır. Bu araştırma, verilerinin toplandığı tarihte yürürlükte olan “Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri”(MEB, 2017) doğrultusunda yürütülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

- Dönem 7 / Özel Eğitim ve Kaynaştırma (Meslek Bilgisi Zorunlu Ders)

Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.

Üniversitede verilen dersler incelendiğinde ise alınan “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin içeriğinde özel gereksinimi olan bireylerle ilgili plan hazırlama bulunmamaktadır. Buna karşılık öğretmenden özel alan yeterliliğinde kaynaştırma eğitimi uygulamasına uygun ders ve ders planı yapması istenmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretmenin lisans eğitimi boyunca özel eğitim alanında aldığı 2 kredilik ders dikkat çekmektedir. Alınan dersin uygulama içermediği görülmektedir. Yani hizmet içinde kaynaştırma öğrencisi olacak öğretmene düşen görevler özel alan yeterliliklerinde bu dersin içeriğini karşılamamaktadır.

2.3.4. İlkokul ve Ortaokul Döneminde Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sosyal Bilgilerin Önemi

İlköğretim içerisinde ilkokul ve ortaokul kısmında “çocuğun toplum hayatında iyi insan / iyi vatandaş olarak tanımlanan seviyeye gelebilmesinde rol oynayan” iki ders dikkati çeker. Milli Eğitim’in genel amacı “iyi vatandaşa ulaşmak” dır. Bu nedenle eğitim-öğretimin tüm kademelerinde tüm dersler örtük veya doğrudan bu amaca hizmet eden genel amaçlar barındırır. İşte ilköğretimde yer olan “Hayat Bilgisi”

ve “Sosyal Bilgiler” dersleri birbirinin devamı niteliğinde ve iyi vatandaşın temellerini atan ders konumundadırlar.

Programlar incelendiğinde 1-2-3. kademelerde Hayat Bilgisi dersi, 4-5-6-7. kademelerde Sosyal Bilgiler dersi verildiği görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi 1. ve 2. sınıfta 4 saat, 3. sınıfta 3 saat; Sosyal Bilgiler 4-5-6-7. sınıflarda 3 ders saatidir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Program, temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmeyi temel amaç edinir (MEB, 2018b).

İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı amaç edinen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018a) çerçevesinde öğrenciler;

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.

Yukarıda ifade edilen genel amaçların her biri kazanımlarda karşılığını bulmaktadır. Öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında, genel amaçlar ile kazanımlar bir bütünlük içinde birlikte değerlendirilir (MEB, 2018a).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı genel amaçları (MEB, 2018b), 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir:

- “1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,

10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile Sosyal Bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.”

Görüldüğü gibi ilk ve ortaokul öğretiminin amaçları ve programına bakıldığında toplumsallaşmaya en çok dikkat çeken derslerden birinin Sosyal Bilgiler olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları; temel yaşam becerilerinin geliştirildiği, öğrencilerde kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme gibi pek çok önemli kazanımların temellerinin atıldığı derslerdir (İlk, 2014).

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programına bakıldığında, ders içerikleri öğrencilere birçok değeri ve davranışı kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu değer ve davranışları kazandırabilmek öğrencinin iyi vatandaş olarak yetişmesinde

oldukça önemlidir. İlkokul ve ortaokul döneminde öğrencinin gelişimi için hayati önem taşıyan bu iki ders, bu dönemde sınıf içinde yer alan kaynaştırma öğrencileri için de çok önemlidir. Aşağıda bu dönemde sınıf içindeki kaynaştırma öğrencileri için Sosyal Bilgiler dersinin önemini Güteryüz (2009), araştırmacıların çalışmalarından şu şekilde özetlemiştir:

Ciechalski ve Schmidt, (1995)' e göre, bir arada eğitimin amacı, özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla akademik ve sosyal açıdan bütünleştirilerek sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Sabornie ve Beard, (1990)' a göre, özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlıdır ve bu sınırlılık hem akranlarla hem de yetişkinlerle etkileşim kurmada çeşitli sorunlara sebep olmaktadır. Beckman ve Kohl, 1987; Guralnick ve Groom, (1987)'e göre, özel gereksinimi olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranları ile sosyal etkileşime girmek için daha az girişimde bulunmakta ve akranlarının etkileşim çabalarına onların anlamadığı şekilde tepkiler gösterebilmektedirler. Guralnick, (1990)'a göre ise, özel gereksinimli bireylerin iletişim becerilerinin sınırlı olması da, sosyal etkileşimlerini en aza indirmektedir. Gresham, (1986)'ya göre özel gereksinimi olan çocukların sosyal becerilerinin eksik olması ya da öğrendikleri sosyal becerileri tam olarak yerinde kullanamamaları, karşılaştıkları çeşitli sosyal problemlerin sebepleri olarak kabul edilmektedir. Clegg ve Standen, (1991)' e göre, öğrencilerin içinde buldukları sorun davranışlar sosyal beceri eksiklikleriyle ilişkilidir. Çocukluk döneminde sosyal sorunlar yaşayan hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren bireylerin yetişkinlik dönemlerinde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler yaşama durumları daha fazladır. Gresham, (1997)' e göre, sosyal davranışları öğrenmemiş veya öğrenmiş olan ancak bu davranışları gösteremeyen öğrencilerin, sosyal davranışlar yerine isteklerini elde

etmek için birçok sorun olabilecek davranış sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Akranlarının elindekini kapma, itme gibi sorunlu davranışlar, “oyuncağı almak” ya da “sırada yer kapmak” gibi isteklerine ulaşmayı kolaylaştırdığı için, özel gereksinimi olan çocuklar için izin almak, sormak ya da beklemek gibi sosyal becerileri kullanmaktan daha kolay gelebilir (Akt: Gülerüz, 2009).

Gresham (1986)’ a göre, özel gereksinimi olan öğrencilerin, akranlarından gereken yardımı alabilecekleri sosyal çevreyi oluşturabilmeleri için sosyal beceri öğretimi gerekli görülmektedir. İlköğretim okullarında eğitimin kilit noktası akademik becerilerdir ve öğrencilere akademik beceriler kazandırmak temel amaçtır. Bu nedenle müfredat programlarında genellikle, akademik beceriler dışındaki becerilere yeterince yer verilmemektedir. Ancak sosyal beceriler, daha kapsamlı bir çerçevesi olan sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Öğrencinin okulda başarılı olabilmesi için akademik yeterliliğin olması gerektiği kadar sosyal yeterliliğinin de olması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik beceriler kazanmalarını kolaylaştırmak, problem oluşturabilecek davranışlarını önlemek veya en aza indirmek, sosyal kabulünü, akranlar ve yetişkinlerle etkileşimlerini arttırabilmek amacıyla sosyal beceri programları geliştirilmektedir (Akt: Gülerüz,2009).Sosyal Bilgiler dersi bu noktada büyük önem taşımaktadır.

Özel eğitim için yayınlanan müfredatta “Sosyal Bilgiler” ismiyle bir ders yer almamaktadır. Ancak toplumsal yaşam becerileri, sosyal hayat ve toplumsal yaşam modülü program içerikleri Sosyal Bilgiler ders içeriği ile örtüşmektedir. Normal gelişim gösteren bireyler çevreleriyle iletişime açık olarak kendi kendilerine veya çevresindeki kişileri rol model olarak Sosyal Bilgiler dersini öğrenebilmektedir. Ancak özel gereksinimi olan bireyler için aynı durum söz konusu olmamaktadır. Özel gereksinimi olan bireylere bu dersin uyarlanarak planlı ve sistematik bir eğitimle

verilmesi gerekmektedir. Bu bireylerin ihtiyaçlarını, tercihlerini ve ilgilerini dikkate alarak bu derste yer alan ünitelerin amaçlarda ve içeriğinde uyarlamalar yapılmadır. İçerik oluşturulurken, üniteler analiz edilmeli, ünitenin içeriğiyle ilgili olmayan konu başlıkları elenmeli, üniteye sıralanan konuların basitten karmaşığa doğru analizi yapılmalı ve işlevsel olmayan bilgiler çıkarılarak konular öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Benzer şekilde Sosyal Bilgiler dersinde yer alan üniteler için ölçüt bağımlı ölçü araçları oluşturularak öğrencinin performans seviyeleri tespit edilmelidir. Performans düzeyi sonucunda elde edilen verilere göre öğrenci için hedefler oluşturulmalıdır. Dolayısıyla var olan programın öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda uyarlanmasıyla etkili öğretimin gerçekleşmesi için fırsat yaratılmış olunacaktır. Bireyin toplum içinde yetiştirilmesini ve gelişmesini amaçlayan Sosyal Bilgiler dersini, normal gelişim gösteren bireyler genelde çevreyle etkileşim kurarak kendi kendilerine ya da çevresindeki kişileri model alarak öğrenebilmektedir. Ancak özel gereksinimli bireyler için aynı durumdan söz etmek çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Kartal ve Korkmaz, 2017).

Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçları, ilkeleri, yaklaşımları, misyon ve vizyonu kapsamında eğitim öğretim programları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle bireyin, etkili bir vatandaş olması, topluma karşı sorumluluklarını bilme ve karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilme açısından da önemli bir derstir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencileri için Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim içerisinde yer alan diğer derslere göre daha büyük öneme sahip bir ders olarak görülebilir (Kanat, 2015).

Kaynaştırma programlarının genel amacı, özel gereksinimli çocukların normal sınıf ortamının aktif üyesi olmaları, normal gelişim gösteren akranları ile etkileşime girmeleri sağlanarak sosyal becerilerinin ve sosyal kabullerinin artırılmasıdır (Çolak,

2012). Bu açıdan bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinin kaynaştırma eğitimi üzerinde oldukça etkili olacağı söylenebilir.

Sosyal Bilgilerin kaynaştırma eğitimi üzerindeki etkileri (Michaelis, 1988, akt: Kanat, 2015), genel olarak aşağıda belirtilmiştir:

“Öğrencilerin rapor ve kayıtlarının gizliliğini sağlayarak, bireyselleştirilmiş eğitim programları sayesinde öğrencinin arka plandaki bilgilerini elde eder,

Sosyal, duyuşsal, psikolojik ve entelektüel gelişimleri için her bir öğrenciyi stratejiler inşa eder,

Var olan veya ortaya çıkan problemlerine yönelik olarak, okul rehber öğretmenleri, özel eğitim uzmanı ve diğer öğretmenlerle iletişime geçerek çözüm yollar sunar,

Kaynaştırma öğrencilerini tanımak için, öğretici materyal, bilgisayar gibi farklı ekipmanlar kullanır,

Kaynaştırma öğrencilerine sosyal, psikolojik, yaratıcı düşünme gibi alanlarda özel yeteneklerini tespit eder ve geliştirir,

Sosyal davranışlarını, diğer insanlara saygıyı, farklılıklara karşı olumlu tutumu en önemlisi özgüveni sağlar,

Başarısızlığın üstesinden gelmek için planlar yapar ve başarı ile olası hedefler arasındaki uyumsuzluğu gidermek için araştırmalar yapar”

Özel gereksinimi olan bireyler için en önemli noktalardan biri de onları akranlarıyla eğitim sürecine dahil etmek, bunu yaparken de onların kendilerine olan saygısını geliştirmektir Sosyal Bilgiler öğretmenleri bu noktada oldukça önemli rol oynar (Yaylacı ve Aksoy, 2016). Çünkü Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilere tarih, coğrafya, vatandaşlık konularını öğretebilmenin yanı sıra onları hayata hazırlama, edinmesi gereken beceri ve değerleri aşılama gibi önemli yeterliliklere de sahiptir. Özel gereksinimi olan öğrencinin bir birey olarak toplumda kendini göstermesi, diğer insanlarla olan iletişimini artırması, günlük hayatta ihtiyacı olan birtakım becerileri

kazanması, genel olarak öğrencinin hayata hazırlanması en etkili şekilde Sosyal Bilgiler dersiyle gerçekleşebilmektedir.

Steele (2007)'e göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri öncelikle sınıfında hangi türde özel gereksinimi olan öğrencinin olduğunu belirlemelidir. Sonrasında buna göre eğitim düzenlemeleri yapmalıdır. Bu düzenlemeleri etkili olarak kullanabilmek için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri eğitime nasıl dahil edeceklerine karar vermeleri gerekmektedir (Akt. Thomas-Brown ve Sepetys, 2011). Bu noktada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden beklenen, “yetersizliği olan öğrencinin ihtiyacının ne olduğunun iyi analiz edilmesidir.” Çünkü özel gereksinimli öğrencilere başarı duygusunu yaşatabilmek, kendilerine olan inançlarını geliştirebilmek, örneğin “Dürüstlük” değerini aşılayabilmek ya da “İletişim” becerisini kazandırabilmek; ülkemizin iklim bilgisini öğretmekten çok daha önemlidir. Bu sebeple öğretmenler her şeyden önce özel gereksinimi olan öğrenciye yetersizliğinin onun önünde engel olamayacağını öğretmelidirler (Yaylacı ve Aksoy, 2016).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve yöntemi, analizi ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde bir problemin çözümünde nicel veya nitel yöntemlerin beraber kullanımı, tek başına kullanıldığından daha iyi açıklamalar getirmektedir (Creswell, 2012). Mix Metod olarak da bilinen bu yöntemde, her iki yöntemin güçlü yönlerinden yararlanmak, zayıf yönlerini telafi etmek, nicel veya nitel yaklaşımların tek başına yaptığından daha fazla delil ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ayrıca karma yöntem, araştırmacıya bir probleme yaklaşırken birden fazla bakış açısı kazandırmaktadır (Cresswell ve Plano Clark, 2007).

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden “Açıklayıcı Desen” kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak nicel veriler toplanıp çözümlenmiş; ikinci aşamasında ise, nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir. Nicel ve nitel çözümlenmelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005). Son olarak araştırmada nicel bulguları desteklemek ve / veya açıklamak için nitel verilerden yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir yöntemle belirlenmiş olup Sosyal Bilgiler eğitimi son sınıflarından 76 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu oluşturmanın ölçütü, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler lisans programındaki «özel eğitim» dersini almış olmalarıdır.

Çalışmaya grubundaki 76 bireyin cinsiyet, GANO, mezun olduğu lise türü ve geldiği bölge değişkenlerine göre belirlenmiş betimsel istatistikleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubunun Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	31	40.8
	Erkek	45	59.2
GANO	3.00'ın altı	27	35.5
	3.00'ın üstü	49	64.5
Mezun olduğu lise türü	Düz Lise	29	38.2
	Anadolu Lisesi/Fen Lisesi/Anadolu Öğretmen Lisesi	34	44.7
	Meslek Lisesi	13	17.1
Geldiği coğrafi bölge	Akdeniz Bölgesi/Ege Bölgesi/Marmara Bölgesi	30	39.5
	Karadeniz Bölgesi	13	17.1
	Doğu Anadolu Bölgesi	33	43.4

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda, uzman görüşleri doğrultusunda iki farklı yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bunlardan ilki Hollender (2011) tarafından kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen, “Teacher Efficacy For Inclusion Scale (TEI)” ölçeğinin, Türkçeye Meral ve Bilgiç (2012) tarafından uyarlanmış “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)” isimli ölçeğidir. (Bkz. Ek 1) Bu ölçek araştırmamızda gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Orijinal ve uyarlanmış ölçeğin öğretmenlere uygulanmasından dolayı, öğretmen adaylarına uygulanması hedeflenen ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Kaynaştırmada Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği'nin güvenirliği için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenirliği ile kontrol edilmiş, Kaynaştırmada Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği'ne ilişkin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.935 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki yarı güvenirliği için maddeler ilk 12 (Madde 1, Madde 2, Madde 3, Madde 4, Madde 5, Madde 6, Madde 7, Madde 8, Madde 9, Madde 10, Madde 11, Madde 12) ve son 12 madde (Madde 13, Madde 14, Madde 15, Madde 16, Madde 17, Madde 18, Madde 19, Madde 20, Madde 21, Madde 22, Madde 23, Madde 24) olmak üzere iki yarıya bölünmüş ve bu yarılar arasındaki korelasyon hesaplanarak güvenirlik kontrol edilmiştir. Spearman-Brown iki yarı korelasyon katsayısı 0.901, Guttman İki-Yarı Korelasyon Katsayısı 0.900 olarak hesaplanmıştır. Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde Kaynaştırmada Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeğinin öğretmen adayları için güvenirliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynaştırmada Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeğinin öğretmen adaylarında yapı geçerliğine ilişkin kanıt edebilmek adına öncelikle 250 öğretmen adayı ile pilot çalışma yürütülmüş ve toplanan verilerle öğretmen adaylarında söz konusu yapının

geçerliği doğrulatoryıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları değerlendirilirken χ^2 , χ^2/sd , CFI, RMSEA, NFI, NNFI ve SRMR uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Bu uyum indeksleri değerlendirilirken Tablo 4'deki kesme puanları kullanılmıştır.

Tablo 4: Doğrulatoryıcı Faktör Analizi İçin Kullanılan Uyum İndekslerine Ait Kesme Noktaları

Uyum İndeksi	Kesme Noktası
χ^2/sd	≤ 3 = Mükemmel uyum (Kline 2005) ≤ 5 Orta düzeyde uyum (Sümer, 2000)
CFI	≥ 0.90 İyi uyum (Hu ve Bentler, 1999) ≥ 0.95 Mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999)
RMSEA	≤ 0.05 Mükemmel uyum (Raykov ve Marcoulides, 2008). ≤ 0.08 İyi uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1993) ≤ 0.10 Zayıf uyum (Tabacknick ve Fidell, 2013)
NFI/ NNFI	≥ 0.90 İyi uyum (Tabacknick ve Fidell, 2013) ≥ 0.95 Mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999)
SRMR	≤ 0.05 Mükemmel uyum (Brown, 2006) ≤ 0.08 İyi uyum (Hu ve Bentler, 1999) ≤ 0.10 Zayıf uyum (Kline, 2005)

Kaynaştırmada Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeğinin öğretmen adayları için doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Kaynaştırmada Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeği 'ne Ait Doğrulayıcı Faktör

Analizi Sonuçları

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI	SRMR
aModel	696.98	244	2.85	0.08	0.95	0.93	0.95	0.077

Sonuçlar değerlendirildiğinde χ^2/sd oranının 3'ten küçük olduğu ve modelin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA değerinin 0.08'e eşit olduğu için iyi uyum, CFI değerinin 0.95'e eşit olduğu için mükemmel uyum, NFI değerinin 0.90'dan büyük olduğu iyi uyum, NNFI değeri 0.95'e eşit olduğu için mükemmel uyum, SRMR değerinin ise 0.08'ten küçük olduğu için iyi uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Genel olarak değerlendirildiğinde Kaynaştırmada Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeğinin tek faktörlü yapısının öğretmen adayları için de doğrulandığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ikinci ölçek ise Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından öğretmenlerin özyeterlik inançlarını ölçmek üzere geliştirilen "Teachers' Sense of EITicacy Scale (TSES)" ölçeğinin Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"dir. (Bkz. Ek 3) Bu ölçek araştırmamızda gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Uyarlanmış ölçek, öğretmen adaylarına uygulanmasından dolayı ölçek çalışma için geçerli kabul edilmiş ve sadece güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin güvenilirliği için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği ile kontrol edilmiş, Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği'nin tümüne ilişkin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.964, olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki yarı güvenirliği için maddeler ilk 12 (Madde 1, Madde 2,

Madde 3, Madde 4, Madde 5, Madde 6, Madde 7, Madde 8, Madde 9, Madde 10, Madde 11, Madde 12) ve son 12 madde (Madde 13, Madde 14, Madde 15, Madde 16, Madde 17, Madde 18, Madde 19, Madde 20, Madde 21, Madde 22, Madde 23, Madde 24) olmak üzere iki yarıya bölünmüş ve bu yarılar arasındaki korelasyon hesaplanarak güvenilirlik kontrol edilmiştir. Spearman-Brown iki yarı korelasyon katsayısı 0.856, Guttman İki-Yarı Korelasyon Katsayısı ise yine 0.856 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutuna ait Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.901, Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutuna ait Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.905, Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.904 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada ayrıca nicel verileri açıklamak ve desteklemek için çalışma grubundan nitel veriler toplanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik özel alan yeterlilik düzeylerini belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri” ölçütlerinden 6. Yeterlik: “*Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme*”, 3 performans çerçevesinde gösterilmiştir. Bu üç performans göstergesi araştırmacı tarafından özel eğitim ve Sosyal Bilgiler alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda soru formu şeklinde hazırlanmış ve çalışma grubuna uygulanmıştır. Performans göstergeleri dışında ayrıca soru formuna iki farklı açık uçlu soru daha eklenmiş ve nitel ölçme aracı hazırlanmıştır. (Bkz. Ek 5)

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmişlerdir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde,

verilere tek yönlü uç değer taraması yapılmış, kesme noktası olarak ± 3 belirlenerek (Raykov ve Marcoulides, 2008), bu kesme noktasının dışında kalan değerler analiz dışı bırakılarak analizler yapılmıştır. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için ∓ 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler parametrik yöntemlerle, göstermeyen veriler parametrik olmayan yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçeklerin analizinde öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini açıklamak için araştırmacı tarafından, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak bir derecelendirme oluşturulmuştur. Bu derecelendirme bulgular bölümünde $(\bar{X} \mp S)$ şeklinde çıkan değere göre “düşük-orta-yüksek” olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde, araştırmacı tarafından MEB’in öğretmen yeterlilikleri düzeyleri ve uzman görüşleri ile hazırlanan “Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri Belirleme Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)” kullanılmıştır. Bu rubrik içerisinde yeterlilik düzeyleri, MEB (2017) tarafından oluşturulan A1, A2, A3 olarak hazırlanan performans göstergeleri ile belirlenmiştir.

Rubrik hazırlanırken, Goodrich (2001)’in önerdiği şu basamaklar kullanılmıştır:

1. Performansı belirlemede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi

İlk aşamada öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterliliklerini belirlemenin nicel bulguları destekleyeceği düşünülmüştür. MEB tarafından “Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri – 6. Yeterlilik ve 3 performans göstergesinde gösterilmiştir.

2. Kullanılacak dereceli puanlama anahtarına karar verilmesi

Özel alan yeterlikleri MEB tarafından hazır olan göstergelere ulaşma düzeylerinin nasıl belirleneceği konusunda alan yazın incelenmiştir. Bu konuda dereceli puanlama anahtarları incelenmiş ve hazırlanacak rubriğe karar verilmiştir.

3. Performans düzeylerinin belirlenmesi

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından toplanan nitel veriler incelenerek rubriğin performans düzeyleri sıralanmıştır. Bu sıralama sonrasında 5’li bir dereceleme uygun bulunmuştur.

4. Uzman görüşlerinin alınması

Hazırlanan taslak derecelenmiş anahtar özel alan ve Sosyal Bilgiler alan uzmanlarının yardımı ile son şeklini almıştır. Okunduğunda anlaşılabilirliğinin kontrolü için farklı araştırmacılara okutulmuş ve ayrıca dil uzmanlarından da görüş alınmıştır.

5 dereceli olarak hazırlanan rubrik, araştırmacı dışında 2 farklı araştırmacı tarafından da eş zamanlı analiz edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği “[Güvenirlilik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)]” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik % 84 bulunmuş ve araştırma analiz güvenilir kabul edilmiştir. Rubrik için belirlenen ve analizde kullanılan dereceler Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlikleri Belirleme Rubriğinin Açıklamaları

Yeterlilik Düzeyine Ulaşamayanlar	Yeterlilik Düzeyi ile ilgili bilgisi olmayan / Hiç Cevap Veremeyen	Yeterlilik Düzeyi ile ilgili Sınırlı Cevap Verebilen	Yeterlilik Düzeyi ile ilgili Doğru Cevap Verebilen	Örnekler vererek yeterliliği istenilen düzeyde verme
Yeterlilik düzeyini yapmadığını / gerek duymadığını / çeşitli bahanelerle yapamadığını söyler.	Hiç cevap veremez Bilgim yok	Yeterlilik düzeyinin istenilen koşullarını eksik söyler. Doğru örneklendirme yapamaz.	Yeterlilik düzeyini gerçekleştirdiğini ve istenilen koşulları söyler. Ama bunu istenilen örnekler ile açıklayamaz.	Yeterlilik düzeyini gerçekleştirdiğini söyler ve bunu istenilen örnekler ile açıklar.
AÇIKLAMA: Öğretmen adayı tamamen yanlış cevap verir ya da bu yeterliliği hiçbir şekilde açıklayamaz.	AÇIKLAMA: Öğretmen adayı yeterliliği boş bırakmıştır ya da bilgim yok yazmıştır.	AÇIKLAMA: Öğretmen adayı yeterliliğin koşullarını eksik söyler. Ayrıca yeterliğe ulaştığını gösteren bir örnek veremez.	AÇIKLAMA: Öğretmen adayı yeterliliğin istenilen tüm koşullarını belirtmiştir. Fakat bu yeterliğe ulaştığını gösteren örneklemeyi yapmamıştır.	AÇIKLAMA: Öğretmen adayı yeterliliğin istenilen tüm koşullarını söyler ve yeterliğe ulaştığını gösteren doğru örneklemeyi yapar.

Araştırmanın nitel veri toplama aracında ayrıca 2 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu soruların cevapları araştırmacı ve farklı iki araştırmacı yardımı ile betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz aşamasında ayrıca özel eğitim alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmada betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilerek veriler frekans ve yüzde ile birlikte sunulmuştur. Bulguların sunumunda öğretmen adaylarının görüşlerinden (1K, 2E, vb.) şeklinde kısaltma kullanarak doğrudan alıntılar yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; araştırma problemlerine göre sıralı, frekans ve yüzde değerlerini belirten tablolar halinde ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiş bir şekilde verilmiştir.

4.1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular

Katılımcıların Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden ve Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ait betimleyici istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Öğretmen Öz-Yeterliği Puanlarına Ait Betimleyici Sonuçlar

Kullanılan Ölçme Araçları		n	Maksimum	Minimum	\bar{X}	S
1.Ölçek	Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Puanları	76	119	70	93.27	12.11
2.Ölçek	Öğretmen Öz-Yeterliği Puanları	76	216	91	166.41	27.58
2. Ölçeğin Alt Boyutları	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik	76	72	24	54.62	9.85
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik	76	72	33	55.61	9.53
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik	76	72	30	56.10	9.77

Tablo 7'deki sonuçlar değerlendirildiğinde bireylerin Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları en yüksek puanın 119, en düşük puanın ise 70 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak tüm katılımcılara ait puan ortalamasının 93.27, standart sapma değerinin ise 12.11 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından 24 maddeden oluşan 5'li likert "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği" için alınabilecek max. ve min. puanlar dikkate alınarak, katılımcılara ait puan ortalamasından standart sapma değerinin eklenip çıkarılması ile oluşan $(\bar{X} \pm S) = (93.27 \pm 12.11)$ değerlere göre değerlendirme düzeyleri (24-81 aralığı: düşük, 81,1-105: aralığı orta, 105,1-120: aralığı yüksek) olarak belirlenmiştir. Bu derecelendirmeye göre çalışma grubundaki öğretmen adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 93.27 olduğu için kaynaştırma yeterlik düzeylerinin "orta" düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen Öz-Yeterliği puanları en yüksek puanın 216, en düşük puanın ise 91 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak tüm katılımcılara ait puan ortalamasının 166,41, standart sapma değerinin ise 27.58 olduğu belirlenmiştir. Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik puanları en yüksek puanın 72, en düşük puanın ise 24 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak tüm katılımcılara ait puan ortalamasının 54.62, standart sapma değerinin ise 9.85 olduğu belirlenmiştir. Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik puanları en yüksek puanın 72, en düşük puanın ise 33 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak tüm katılımcılara ait puan ortalamasının 55.61, standart sapma değerinin ise 9.53 olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik puanları en yüksek puanın 72, en düşük puanın ise 30 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak tüm katılımcılara ait puan ortalamasının 56.10, standart sapma değerinin ise 9.77 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından olan 24 maddeden oluşan 9’lu likert “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” için alınabilecek max. ve min. puanlar dikkate alınarak, katılımcılara ait puan ortalamasından standart sapma değerinin eklenip çıkarılması ile oluşan $(\bar{X} \pm S) = (166.41 \pm 27.58)$ değerlere göre değerlendirme düzeyleri (24-139 aralığı: düşük, 139,1-193: aralığı orta, 193,1-216: aralığı yüksek) olarak belirlenmiştir. Bu derecelendirmeye göre çalışma grubundaki öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 166.41 olduğu için öğretmen öz yeterlik düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

4.2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, GANO, mezun olduğu lise, geldiği bölge) açısından incelendiği bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kaynaştırmada	Kadın	31	91.9	9.71			
	Erkek	45	94.22	13.53	73.84	-0.869	0.387
Öğretmen							
Yeterliği							

*p<0.05

Elde edilen sonuçlara göre çalışmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının kaynaştırmadaki yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(73,84)} = -0.869$, $p=0.387$).

Öğretmen adaylarının genel not ortalamalarına göre kaynaştırmada yeterlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Yeterlik Düzeylerinin GANO’ya göre Mann-Whitney U-testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3.00’ın altı	27	40.87	1103.5	597.5	0.487
3.00’ın üstü	49	37.19	1822.5		

* $p<0.05$

Sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının puanlarının GANO’ya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($U=597.5$, $p=0.487$).

Kaynaştırma yeterlik düzeylerinin öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Mezun olduğu lise türü	n	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	p
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği	Düz Lise	29	33.72	2	2.625	0.269
	Anadolu Lisesi/Fen Lisesi/Anadolu Öğretmen Lisesi	34	42.75			
	Meslek Lisesi	13	38.04			

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2_{sd=2, n=76}=2.625, p=0.269$).

Kaynaştırma yeterlik düzeylerinin öğretmen adaylarının geldikleri coğrafi bölgeye göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskall Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Yeterlik Düzeylerinin Geldikleri Coğrafi Bölgeye Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Geldikleri Coğrafi Bölge	n	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	p
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği	Akdeniz Bölgesi/Ege Bölgesi/Marmara Bölgesi	30	34.05	2	2.167	0.338
	Karadeniz Bölgesi	13	43.42			
	Doğu Anadolu Bölgesi	33	40.62			

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik düzeylerinin geldikleri coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($\chi^2_{sd=2, n=76}=2.167, p=0.338$).

4.3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasında ilişkiye yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik düzeyleri ile öğretmen öz-yeterliği, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Sonuçları

Değişkenler	Öğretmen Öz-Yeterliği	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik
Kaynaştırma Öğretmen Yeterliği	-0.045	-0.027	-0.064	-0.031

*p<0.05

Tablodaki sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik düzeyleri ile öğretmen öz-yeterliği ($r = -0.045$, $p = 0.702$), öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ($r = -0.027$, $p = 0.819$), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik ($r = -0.064$, $p = 0.588$), sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ($r = -0.031$, $p = 0.791$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

4.4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik özel alan yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik özel alan yeterlilik düzeylerini belirlemek

için MEB tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri” ölçütlerinden “*Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme*” yeterlilik düzeyini tespit etmek amacı ile oluşturulmuş soru formundan elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının A1, A2 ve A3 seviyelerinde yeterliliklere ulaşma düzeyleri Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri

Düzyel/ Yeterlilik	Yeterlilik Düzeyine Ulaşmayanlar		Yeterlilik Düzeyi ile ilgili bilgisi olmayan / Hiç Cevap Veremeyen		Yeterlilik Düzeyi ile ilgili Sınırlı Cevap Verebilen		Yeterlilik Düzeyi ile ilgili Doğru Cevap Verebilen		Örnekler vererek yeterliliği istenilen düzeyde açıklayan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A1. 1. 1.	3	3,94	1	1,31	28	36,84	23	30,26	21	27,63
A1. 1. 2.	1	1,31	-	-	38	50	32	42,10	5	6,57
A1. 1. 3.	2	2,63	3	3,94	36	47,36	23	30,26	12	15,78
A1. 1. 4.	1	1,31	2	2,63	40	52,63	21	27,63	12	15,78
A1. 2.	1	1,31	4	5,26	39	51,31	26	34,21	6	7,89
A2. 1.	-	-	3	3,94	48	63,15	25	32,89	-	-
A2. 2.	-	-	2	2,63	46	60,52	23	30,26	4	5,26
A2. 3.	-	-	3	3,94	49	64,47	20	26,31	4	5,26
A3. 1.	-	-	2	2,63	43	56,57	24	31,57	7	9,21
A3. 2. 1.	-	-	4	5,26	41	53,94	23	30,26	8	10,52
A3. 2. 2.	-	-	5	6,57	50	65,78	15	19,73	6	7,89
A3. 2. 3.	-	-	6	7,89	48	63,15	16	21,05	6	7,89
A3. 2. 4.	-	-	6	7,89	49	64,47	15	19,73	6	7,89

Tablo 14’ deki bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili yeterlilik düzeyine A1 seviyesinde genel olarak sınırlı anlama ve doğru-yeterli düzeyde, A2 seviyesinde genel olarak sınırlı anlama düzeyinde ve A3 seviyesinde genel olarak sınırlı anlama düzeyinde oldukları söylenebilir.

Tablolardaki bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler konusundaki özel alan yeterliliklerine sınırlı anlama düzeyinde cevap verdiklerini söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarından bazılarının cevapları şunlardır:

“Ailelerle anlam ve kavram kargaşasını engellemek ve daha sistemli davranabilmek için işbirliği yaparım.” A.1.1.1 / 6E

“Ailelerle ev içi yaklaşımlarını izlemek ve iletişim kurarken yardım almak için işbirliği yapardım. Ailenin çocuğun ödevine yardım etmesi ya da okula düzenli göndermesi konusundan işbirliği yapardım.” A.1.1.1. / 1K

“Ailelerle kesinlikle işbirliği yapardım. Çünkü dersin hedefi öğrencinin toplum içinde sosyal yaşantısını düzgün sürdürebilmesi. Aile ile iletişim halinde olmak benim için önemli olur. Aileye düzenli ziyaretler gerçekleştirerek öğrencinin durumunu paylaşırdım.” A.1.1.1. / 4E

“Ailelerle işbirliği yapmak özel gereksinimli öğrencimin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öğrencimin gelişim sürecini, aile içi durumunu, okul içinde ve dışındaki iletişimini sağlamak adına ailesiyle sürekli iletişim halinde olurdum. Öncelikle aile ile tanışır, tıpkı okulda yapacağım gibi bir planlama yapardım. Öğrencinin sınıf içindeki gelişimi ile ilgili notlar alır onlara günlük yollardım. Onların bana ev içinde öğrencimle ilgili isteklerini göndermelerini isterdim. Çünkü öğrencimin Sosyal Bilgiler dersinde, toplum içinde sosyalleşmesi bizim için en önemli hedef. Bu hedefe okul dışında neler yaparak ulaşıyor, neler yapıyor, nerelerde zorlanıyor açıkçası aile bu noktada bilgi alabileceğim en önemli işbirlikçim olurdu.” A.1.1.1. / 3K

“Açıkçası daha önce bu konuda akademik düzeyde yeterli bir eğitim almadığım için ve yeterli donanımım olmadığı için pek bir şey söyleyemem.” A.2.2. /15E

“Öğrencinin ilgisini çekebilecek resimler, videolar, kitaplar bulurum. Bu materyaller onun engel durumuna göre hazırlardım.” A.2.2 /5K

“Öğrencinin engel türünü, düzeyini vs. tanır ona göre yapılabilecek materyalleri incelerdim. Alandan uzmanlara sorar, bu konuda yapılmış çalışmalarını incelerdim. Bir örneğini bulursam temin eder ya da kendim hazırlardım.” A.2.2. /9E

“Öğrencimi çok iyi tanurdum. Engel türü, düzeyi, özel zevkleri, ilgi alanları vs. her yönde yani. Sınıfta mutlaka onu sınıf içi faaliyetlere dahi ederdim. Örneğin bir tarih şeridi ya da Atatürk köşesi hazırlanıyorsa ona da görev verirdim. Onun tahtayı ve beni rahat izleyebileceği bir ortamda rahat bir şekilde oturmasını sağlardım. Masasında uğraşabileceği etkinlik malzemeleri bırakırdım. Ona küçük sürprizler yapardım mesela. Örneğin İnkılap Tarihi dersinde Atatürk ile ilgili bir kitap resim vs koyardım masasına. Video, afiş, slayt gibi ilgi çekici materyallerle onun ilgisini çekmeye gayret ederdim.” A.2.2. / 12E

“Rehber öğretmenle iş birliği yapıldığını biliyorum. Ama bu konuda yeterli bilgim yok ne yazık ki” A.3.2.4 / 8K

“Engelli öğrencileri tanımak ve onlarla iletişim kurarken zorlanmamak için rehber öğretmenle işbirliği yapardım.” A.3.2.4. / 11K

“Rehber öğretmenle, öğrencinin okul-ev-çevre yaşantısı üzerine iş birliği yapardım. Bu öğrencilerin sosyal hayatlarına biz örnek oluyoruz. Fakat rehber öğretmenlerde bize gelişimleri doğrultusunda yol çiziyor.” A.3.2.4. /13E

“Özel gereksinimli öğrenciler için öğrenme hedefleri belirlerken rehberlik servisi ile işbirliği önemlidir. Öğretmen öğrencilerin gelişimlerini rehber öğretmenle istişare ederek daha iyi takip eder. Zaten branş öğretmeni belli bir zaman dilimi öğrencileri görebiliyor. Bu öğrenciler okul içindeki diğer paylaşımlarında onları daha iyi takip eden öğretmenlerle irtibatta olması onların gelişimi açısından önemlidir.”A.3.2.4./ 16E

4.5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilerine yönelik yapmayı hedefledikleri düzenlemelere ilişkin bulgular

Bu araştırmanın nitel ölçme aracında öğretmen adaylarına özel alan yeterlilikleri dışında iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bunlardan ilki öğretmen adaylarının özel gereksinimli bir öğrencisi olduğunda yapması gerekenleri söyleyebilmeleri üzerine düşünülmüş ve “*Öğretmenliğe başladığınızda sınıfınızda özel gereksinimli bir öğrenciniz olduğunu gördünüz. Bu öğrencinizle ilgili neler yapmanız gerektiğini maddeler halinde sırası ile yazınız*” sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları analiz edildiğinde elde edilen bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencileri Olduğunda Yapmaları Gerekenler Hakkındaki İfadeleri

Özel gereksinimli öğrencim için yapmam gerekenler	f	%	Özel gereksinimli öğrencim için yapmam gerekenler	f	%
Öğrencinin ailesinden engeli ile ilgili bilgi alırım	60	78,9	Gelişim düzeyini ölçecek testler yaptım	8	10,5
Özel gereksinimi ve engel derecesini öğrenirim	57	75	Öğrencimin iyi olduğu konuları bulup geliştirmesini sağladım	8	10,5
Ailesi ile tanışırım	54	71	Onun sevdiği bir arkadaşı ile oturmasını sağladım	7	9
Onu tanırım	54	71	Öğrencimin okul dışındaki faaliyetlerini takip ederdim	7	9
BEP planı hazırlardım	44	57,8	Onu sınıf ortamına alıştırmak için etkinlikler yaptım	6	7,8
Ona özel bir ölçme değerlendirme hazırlardım	34	44,7	Öğrencimi daha iyi tanıyabilmek için onun engeli ile ilgili araştırma yapar okurum	6	7,8
Diğer öğretmenlerle iş birliği yaparım	29	38	Kendisini farklı değil özel hissetmesini sağladım	6	7,8
RAM raporunu okur aklıma takılanları uzmana sorardım	26	34	Akranları ile zaman geçirmesini sağladım	5	6,5
Derslerimde ona mutlaka söz veririm	24	31,5	Öğrencimin sosyal gelişimi ile ilgili günlük tutarım	4	5
Sınıf ortamını onun engeline göre düzenlerdim	21	27,6	Uzmanlardan onunla iletişimim konusunda yardım alırım	4	5
Farklılıklara saygıyı sınıfıma öğrettirdim	20	26	Kendimi özel eğitim konularında geliştirdim	3	3,9
Ona daha toleranslı olurdum	15	19,7	Onun dışlanmaması için çabalarım	3	3,9
Bilişsel /duyuşsal /motor seviyelerini öğrenirdim	14	18	RAM ile işbirliği yaparım	3	3,9
Onu ayrı oturtmazdım	13	17	İlgi alanlarını öğrenir sohbet ederdim	2	2,6
BEP planını uzman ile birlikte hazırlardım	13	17	Onun sürekli başka biri ile oturmasını sağladım	2	2,6
Onunla teneffüslerde sohbet ederdim	13	17	Onu gözlemler notlar alırdım	1	1,3
Onları anlamaya çalışırdım	11	14	Sınıfta ona yaşam alanları hazırlardım	1	1,3
Engeli ile ilgili uzman görüşü alırım	11	14	İlgi alanları ile ilgili okul içi ve dışında zaman geçirirdim	1	1,3
Onu diğer arkadaşları ile tanıştırdım	9	11,8	Farklı ilgi alanları olmasını sağladım	1	1,3
Teneffüste onunla ilgilenecek bir öğrenci belirlerim	9	11,8			

Çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından özel gereksinimli öğrencileri olduğunda yapmaları gerekenleri maddeler halinde yazmaları istenmiştir. Çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından hiçbirisi yapmaları gerekenleri maddeler halinde sıralayarak eksiksiz bir şekilde yazmamıştır.

Öğretmen adayları daha çok öğrencinin engelini öğrenmeye / ailesi ile iletişim kurmaya / öğrenci ile ilgili bilgi almaya ve öğrenciye uygun plan yapmaya yönelik ifadeler kullanmıştır. Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencileri olduğunda yapmaları gerekenleri açıklama konusunda sıralı, eksiksiz ve açıklamalı olmasa da genel olarak yapmaları gerekenleri kısmen de olsa söyleyebildikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarından bazılarının cevapları şunlardır:

“Özel gereksinimli öğrencim olduğunda öncelikle öğrencimin engel durumu hakkında ailesinden bilgi alırım. Onu sınıf dışında da tanımaya çalışır ilgi alanlarını öğrenir, sohbet ederim. Ayrıca öğrencimin engel durumuna uygun BEP planı yazarım...” 3K

“Öğrencimin hemen ailesi ile tanışır bilgi alırım. Ardından ona uygun BEP planı hazırlarım. Engeli ile ilgili uzmanlardan görüş alırım. Sınıf ortamında onun rahat etmesi için bir takım düzenlemeler yaparım....” 6E

“Kaynaştırma öğrencimi yakından tanımak isterim. Ailesini çağırır onlarla tanışır, öğrenmem gerekenleri sorar notlar alırım. Öğrencimle ilgili uzman görüşleri alır, BEP planını hazırlarım. Ayrıca arkadaşları ile kaynaşmasında düzenlemeler yaparım. Örneğin teneffüslerde onunla ilgilenecek bir öğrenci ayarlarım. Sınıfta anlaşabildiği bir arkadaşı ile oturmasını sağlarım. Sınıf içi etkinliklerde mutlaka onu dahil ederim...” 16E

4.6. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencisi ile ilgili sınıf içi bir sorunda yapmayı hedeflediği müdahaleye yönelik bulgular

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarına özel gereksinimli bir öğrencisi olduğunda sınıf içi bir sorunda ne yapması gerektiğini görmek açısından bir örnek durum üzerinden soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarına verilen örnek olay şudur:

“Kaynaştırma öğrenciniz ve diğer öğrenciler arasında bir sorun yaşandı. Öğrenciler kaynaştırma öğrencisini istemiyor. Bu olaya veliler de dahil oldular. Veliler okul yönetimine öğrencinin sınıftan alınmasını istediklerini söylediler. Bu sınıfın sınıf öğretmeni ve Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak neler yapardın?” Öğretmen adaylarının cevapları analiz edildiğinde elde edilen bulgular Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Verilen Örnek Olay Hakkındaki Çözüm Yollarına Yönelik İfadeleri

Çalışma Grubunun Çözüm Yolları	f	%
Veli toplantısı düzenlerdim	27	35,5
Diğer velilere bilgi verirdim	18	23,6
Normal öğrencilere, özel gereksinimli öğrencim yokken bilgi verirdim	7	9,2
Rehber öğretmenin sorunu çözmesi için yardım isterdim	6	7,8
Diğer veliler ve özel gereksinimli öğrencimin ailesini tanıştırdım	6	7,8
Diğer velilere bilgi verecek bir uzman çağırırdım	6	7,8
Bu olayı branş öğretmeni çözmez, rehber öğretmene sevk ederdim	5	6,5
Özel gereksinimli öğrencimi başka sınıfa aldırırdım	1	1,3
Özel gereksinimli öğrencime haksızlık yapana ceza verirdim	1	1,3
Diğer velilerin empati kurması adına örnek olaylar gösterirdim	1	1,3
Farklılıklara saygı duymanın önemini anlatırdım	1	1,3
Olay çözülene kadar toplantı vs. yapardım	1	1,3
Yönetimden yardım isterdim	1	1,3
Ön yargıları tespit eder yıkmaya çalışırdım	1	1,3
İki tarafa da eşit davranırdım	1	1,3
Sakin hareket eder paniklemezdim	1	1,3
Kararlı davranır bir şekilde iki tarafı birleştirirdim	1	1,3
Çözüm yolları geliştirir bu işi çözerdim	1	1,3
İlişkileri düzelterek etkinlik yapardım	1	1,3

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde yüzdeler olarak en fazla verilen cevap “toplantı yaparım, rehber öğretmenden / yönetimden / uzmandan yardım alırım, sorunun giderilmesi ile ilgili aile ile diğer öğrencilerle görüşme yaparım” yönünde olmuştur. Verilen cevaplardan en az uygulama sayısı ise

“Kararlı davranır bir şekilde iki tarafı birleştirirdim, çözüm yolları geliştirir bu işi çözerdim, ilişkileri düzeltecek etkinlik yapardım” yönünde olmuştur.

Öğretmen adaylarının cevapları genel olarak değerlendirildiğinde sorunla ilgili somut bir adım gösteremedikleri, hatta bazı öğrencilerin bu sorunu çözenin rehber öğretmenin görevi olduğu yönünde açıklamalar yaptığı görölmüştür.

Öğretmen adaylarından bazılarının cevapları şunlardır:

“Böyle bir sorunda ilk yapabileceğim veli toplantısı düzenlemek olacaktır. En iyi yol velilerle ikna yoluna gitmektir.”5K

“Öğrencilerimizin hepsi eşit haklara sahiptir. O nedenle özel gereksinimli öğrencime haksızlık yapana ceza verirdim.”

“Böyle bir sorunu haftada 3 saat derse girmekle o sınıfta çözemem. Ben gidince yine o sınıfta o sorun devam edecek. Bu konuyu rehberlik servisine havale ederdim.”8K

“Aslında burada bahsedilen sorunlar çok sık yaşanıyor. Tüm sorun önyargılarımız. O nedenle bir öğretmen olarak ön yargıları tespit edip yıkmaya çalışmak ilk hamlem olurdu” 13E

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak, çalışmanın temel problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar yazılmıştır. Sonuçlar daha sonra ilgili alan yazın dikkate alınarak tartışılmıştır. En sonda ise sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerini tespit etme amacı taşıyan bu araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde, çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimindeki yeterlilik düzeylerini tespit etmek için kullanılan Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puana göre kaynaştırma yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde ise çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırmadaki öz yeterliliklerinin “cinsiyet, GANO, mezun olunan lise ve geldikleri bölge” değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Değişkenlere göre farklılık bulunmamasını, kaynaştırma eğitiminde Sosyal Bilgiler öğretmenin üstleneceği vazife düşünüldüğünde, değişkenlerde istatistiksel bir farklılaşma görülmemesini istendik bir sonuç olarak yorumlamak mümkündür.

Öğretmen adaylarına ayrıca Öğretmen Öz-Yeterliği ölçeği uygulanmış ve Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyleri ve Kaynaştırma Öğretmen Yeterliği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öncelikle çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeğinden aldıkları puana göre öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının Öğretmen Öz Yeterlikleri ve Kaynaştırma Öğretmen Yeterliği arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öğretmen adayları için bu iki ölçek arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın diğer boyutunda ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen yeterlilikleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan rubrik ile çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeylerine bakılmıştır. Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri doğrultusunda 6. Yeterlilik maddesinde “*Özel gereksinimli ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme*” yeterlilik alanı 3 performans göstergesinde toplamda 7 maddede gösterilmiştir. Hazırlanan rubrik doğrultusunda çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cevapları analiz edildiğinde ise çalışma gurubundaki öğretmen adaylarının “sınırlı anlama” düzeyinde cevap verebildikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına, özel alan yeterliliklerini tespit ederken 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bunlardan ilki çalışma grubundaki öğretmen adaylarından özel gereksinimli öğrencileri olduğunda yapmaları gerekenleri maddeler halinde yazmaları yönünde bir sorudur. Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencileri olduğunda yapmaları gerekenleri açıklama konusunda sıralı, eksiksiz ve açıklamalı (örnekler vererek) olmasa da genel olarak yapmaları gerekenleri açıklayabildiklerini söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarına ayrıca

özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili bir örnek olay verilmiş ve bu olayı çözebilmek için neler yapacakları sorulmuştur. Çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cevapları değerlendirildiğinde, verilen örnek sorunla ilgili somut çözüm önerisi getiremedikleri, hatta bazı öğretmen adaylarının bu sorunu çözenin rehber öğretmenin görevi olduğu yönünde açıklamalar yaptığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğine göre, kaynaştırma yeterlilik düzeyleri orta düzeyde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen özel alan yeterlilik düzeyleri de sınırlı anlama düzeyinde çıkmıştır. Araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları destekler ve paralel yönde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın bu sonuçlarını çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları 2 kredilik teorik bir ders olan Özel Eğitim dersinden yeterli oranda faydalanamadıklarına bağlamak mümkündür.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma öz yeterlilik düzeylerini tespit etmek için yapılan bu araştırmanın nicel boyutundan alınan sonuçlara baktığımızda, alan yazındaki bazı çalışmalarla paralellik gösterdiği söylemek mümkündür. Örneğin İlk (2014) yaptığı çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. İzci (2005) ise araştırmasında aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alandaki bilgi ve becerilerinin kaynaştırma için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Mertoğlu (2018) ise Fen Bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde hatta olumsuzu yakın olduğu tespit etmiştir. Güteryüz (2015) de müzik öğretmeni adaylarının özel

gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik kendilerini diğer yeterlik alanlarına göre daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) da yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, kendilerini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca İzci (2004) sınıf eğitimi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının özel eğitim konusundaki yeterliklerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalara benzer araştırma sonuçları (Demir ve Açar (2011), Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013), Vural ve Yıkılmış (2008)) da bize, araştırmamızın hizmet öncesindeki öğretmen adaylarının Özel Eğitim dersinden yeteri kadar faydalanamadıkları sonucunu destekler yöndedir.

Alan yazına baktığımızda ayrıca araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermeyen çalışmalara rastlamak da mümkündür. Örneğin Toy ve Duru (2016), Dolapçı ve Demirtaş (2016), Kayhan vd. (2012), Güven ve Çelik (2011), Dağlar (2011), Gözün ve Yıkılmış (2004), Kuzu (2011), Berk Gülveren ve Başer (2009), Sarı ve Bozgeyikli (2002) yaptıkları çalışmalarda öğretmen veya öğretmen adaylarının kaynaştırma öz yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada ayrıca, değişkenlerden cinsiyete göre kaynaştırma yeterliliklerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alan yazındaki Dağlar (2011), Berk vd. (2009), Sarı ve Bozgeyikli (2002) ve Şahbaz ve Kalay (2010)'ın çalışmaları bu çalışmaya paralellik gösterirken, Toy ve Duru (2016), Dolapçı (2013), Kuzu (2011), Güven ve Çelik (2011), Camadan (2012), Chopra (2008) ve El-Ashry (2009)'nin yaptıkları çalışmalar cinsiyete göre kaynaştırma yeterlilik düzeyinin farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Cinsiyete göre alan yazınla paralellik göstermeyen çalışmaları ölçme araçlarının farklılığı ve çalışma gruplarının farklılığı ile açıklamak mümkündür. Ayrıca araştırmanın diğer bir değişkeni olan mezun oldukları lise türüne

göre çalışma grubunun kaynaştırma yeterlilik düzeylerinin değişmemesi alan yazında Uslu (2014)'nin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Özel Alan Yeterliklerinden “Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ye ilişkin düzeylerinin mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmadığı sonucu ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer değişkenleri (GANO ve bölge) ile ilgili alan yazında benzer çalışmaya ulaşılamamıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu olan kaynaştırma yeterliği ile öğretmen öz yeterliği arasında ilişki olmaması alan yazınla paralellik göstermediği tespit edilmiştir. Örneğin Dolapçı (2013), öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Ayrıca Diken (2006), çalışmasında öğretmen adaylarının yeterlik algılamaları ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aksoy ve Diken (2009)'nin yaptığı çalışmada ise, özel eğitim deneyimi ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Toy ve Duru (2016) da, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki ilişkinin tüm boyutlarda pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlara baktığımızda çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik özel alan yeterliliklerinde sınırlı anlama düzende oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu sonuçlarının alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Örneğin Yaylacı ve Aksoy (2016) çalışmalarında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuşlardır. Demirezen ve Akhan (2016) da Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını kendi performanslarını yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. İlk (2014) ise Sosyal

Bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Urban (2013) da Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin özel eğitim ile daha fazla deneyime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Şengül ve Alkaya (2016) da Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, “Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme” özel alan yeterliliğinde kendilerini “kısmen yeterli” olarak bulduklarını ortaya koymuştur. Akcan ve İlgar (2016) da araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yeterli olmadığı ve özel eğitim dersinden yeteri kadar istifade edemediklerini ortaya koymuşlardır. Bingöl Meşe (2010) de Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar yapma konusunda düşük yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir.

Araştırmada ayrıca çalışma grubuna yöneltilen iki açık uçlu sorunun betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında, çalışma grubunun özel gereksinimli öğrencileri olduğunda yapmaları gerekenleri kısmen de olsa söyleyebildikleri fakat özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili örnek bir olayı çözme konusunda yetersiz cevaplar verdikleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları çalışma grubundaki öğretmen adaylarının sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerle uygulamalar konusunda bilgi sahibi olduklarını fakat uygulama noktasında daha fazla bilgi ve deneyime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Alan yazına baktığımızda örneğin İlgar (2017) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, özel gereksinimli çocuklarla iletişim kurmada ve öğretim yapmakta bilgilerinin olmadığını tespit etmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının çoğunun sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olmasının kendilerini kaygılandıracağını

ifade ettikleri görülmüştür. Temel (2000) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili sınıfları ve etkinlikleri uyarlama gibi konularda bilgi eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen (2014) ise öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini rahat hissetmediklerini, özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmak için kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuşlardır. Battal (2007) da sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında, kaynaştırma eğitiminde kendilerini başarılı bulduklarını fakat kaynaştırma eğitime yönelik bazı ilkeleri bilmedikleri ve kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları da, araştırmamızda ulaştığımız sonucu destekler yöndedir, demek mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları özel eğitim dersinin yanında kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda uygulama dersleri de almaları öğretmen performans yeterliliklerini arttırmak adına yararlı olacaktır. Örneğin Gözün ve Yıkılmış (2004) araştırmalarında, kaynaştırmaya yönelik olarak öğretmen adaylarının tutumlarının değiştirilmesinde uygulanan bilgilendirme programının etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmaların çoğalması ve kaynaştırmaya yönelik performansı arttırmasına yönelik adımlar atılması yararlı olacaktır.

2. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini desteklemek için uygulama derslerine özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle katılarak ortak çalışmalar yapmaları desteklenebilir. Bu çalışmalar MEB ve üniversiteler aracılığı ile yürütülebilir.
3. Öz yeterlik düzeyi ve öğretmen performans yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik özellikle nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
4. Aynı çalışma alanında hizmet içindeki öğretmenlerle çalışmalar yapılarak, hizmet öncesi ve sonrası öz yeterlik inançları karşılaştırılabilir.
5. Bu araştırmanın sonuçları ışığında öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları 2 kredilik teorik bir dersin yeterli olmadığı, en az 2 zorunlu ders getirilerek 3'er kredilik uygulama boyutunu da kapsayan bir ders getirilmesi gerektiği önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akcan, E. ve İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 27-39.
- Akinoğlu, O. (2002). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.1-13). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B., Feza, O. ve Aysun, U. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akman, B., Uzun, E. M. ve Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1): 96-114.
- Aksoy, V. ve Diken İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz-yeterlilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi PDR Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1): 29-37.
- Alver, B. Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının

incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 155-168.

Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015, Mayıs). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV, Özel Sayısı içinde (74 -90).

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek (Ed.). Sosyal Bilgiler Eğitimi (s.3-48). Ankara: Pegem Akademi

Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. Baskı). Ankara: Gündüz Yayıncılık

Avcıoğlu, H. , Özbey, F. ve Çetin, M. (2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ankara: Kök.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve öğretim*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Bababoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.

Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: FreemanPub.

Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. California: ETC Publications.

- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi. Ankara.
- Başaran, E. İ. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4): 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,16(3), 71-85.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2):160-168.
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. İ. H. Demircioğlu (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 3-56). Ankara: Hegem Yayınları.
- Bilgili, A. S. (2012). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (1-38). Ankara: Pegem Akademi.

- Bingöl Meşe, E. T. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri: İzmir ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guilford Publications.
- Bubpha, S., Erawan, P. & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management:practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-232.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39):128-138.
- Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. *British Educational Research Association Annual Conference*. Edinburgh: Heriot-WattUniversity.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage Publications
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research : Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. (4th Edition). Boston: Pearson Education.
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.

- Çapa, Y, Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlik ölçeği türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30, 74– 81.
- Çolak, A. (2012). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Ed.). *Kaynaştırma Ortamlarında Sosyal Beceriler*. (s. 173-193). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Demir M. K.ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(13), 719-732.
- Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (USBES Özel Sayı II)16, 1206-1223.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*.

(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Deveci, H. (2010). Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilgiler Eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). Sosyal Bilgilerin Temelleri (s.23-39). Ankara: Maya Akademi.

Diken, H. (1998). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.

Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinion toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal Of Educational Research*. 23, 72-81.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed.). İlköğretimde Kaynaştırma (s. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.

Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Dolapçı, S. ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 7(13), 141-160.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. C. Şahin (Ed.). Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (s. 85-95). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 460-482.
- El-Ashry, F. (2009). General Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Egypt. (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Florida.
- Engin, A. Tösten, R. Kaya, M. ve Köselioğlu, Y. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 27-44.
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ereş, F. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: engelli öğrencilerin okul sorunları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 553-570.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) ve Tohum Otizm Vakfı (2011). Türkiye’de Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu -

Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak İçin Politika Ve Uygulama
Önerileri Projesi. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi

Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.

Gezer, M. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4).

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 (2), 65-77.

Güleryüz, ř. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güleryüz, ř. (2015). *Müzik öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Güven, E. ve Çelik, D. B. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 22, 160-165.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 60, 31-39.
- Hollender, I. (2011). The Development and Validation of a Teacher Efficacy for Inclusion Scale. Unpublished Doctoral Dissertation. The City University of New York. UMI Microform Number: 3443933.
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi (İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Örneği). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 313-338.
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İra, N. ve Ayan, B.(2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KOSBED)*, 31,145- 160.
- İzci, E. (2004, Temmuz). Eğitim fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin “özel eğitim” konusundaki

yeterlikleri ve ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

Johnson, J. & Busby, R. (2015). Including young learners with special needs in social studies classrooms. *Social Studies Research and Practice*. 10 (3), 98-108.

Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8*. Chicago: Scientific Software International Inc.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),1-13.

Kartal, M. ve Korkmaz, Ö. (2017). *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.

- Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe, P. P. (2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili birinci kademe ve ikinci kademedeki görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3, 268-278.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. M. Safran (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi (s.3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. Özel Eğitim (s. 1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second Edition) New York: Guilford Press.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. T.C Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve özduyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children: developing young citizens*. (Second edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- MEB. (2000). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınevi.

- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2013). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Meral, B.F. ve Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 253-263.
- Mertoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(66), 343-365.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi (N. Oran, Çev.)*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

NCSS (Nacional Council for Social Studies) (1993). *The social studies professional*. Washington DC.

NCSS (Nacional Council for Social Studies) (1994). *Expectations for excellence: curriculum standards for social studies*. Washington, DC: Author

Ochoa, A. S. & Shuster, S. K. (1980). *Social studies in the mainstreamed classroom, K-6*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. (Doctoral Thesis). University Of North Dakota.

Orhon, M. (2010). *Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileriyle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarının Düzeyi İle Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ozokcu, O. (2018). The Relationship Between The Turkish Pre-Service Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Concerning Inclusive, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 303-324.

Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özmen, C. (2015). *Dünyada ve Ülkemizde Sosyal Bilgiler*. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 3-21). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Yaklaşım
C.Öztürk (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 21-50). Ankara:
Pegem A Yayınları.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim
Programlarının Değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.). Farklı Ülkelerin Sosyal
Bilgiler Öğretim Programları (s.1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde
kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı
Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Özyürek, M. (2010). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*.
Ankara: Kök.
- Parker, W. C. (2001). *Social studies in elementary education*. New Jersey, Ohio:
Merrill PrenticeHall.
- Preston, R. C. & Herman, W. L. (1974). *Teaching social studies in the elementary
school*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate
analysis* (First Edition). NY: Taylor & Francis Group.
- Sadioğlu, Ö. Batu, S. ve Bilgin, A.(2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli
öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 399-432
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S.ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin
kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada
Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1743-1765.

- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (s.1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 193, 57-80.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Singer, A. J. (2009). *Social studies for secondary schools*. New York: Routledge Publishers.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks
- Sucuoğlu, B. Bakkaloğlu, H. Karasu, F. İ. Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Preschool teachers’ knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 14 (4): 1477-1483.

- Sucuoğlu, B. Ünsal, P. ve Özoekü, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 51-64.
- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2012). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimini öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(2), 87-108.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s.1-18.) Ankara: Pegem Akademi.
- TED (1987). *Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi ve sorunları*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Temel, F. Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin özel gereksinimlilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148- 155.
- Thomas-Brown, K. A. & Sepetys, P. (2011). A veteran special education teacher and a general education social studies teacher model co-teaching: the copd model. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 109-125.
- Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, (3)3, 48-81.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, (17)1, 146-173.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.
- Urban, D. J. (2013). *Toward a framework of inclusive social studies: obstacles and opportunities in a preservice teacher education program*. (Master Thesis). Columbia University. ProQuest Dissertations Publishing, 3561042.
- Uslu, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliliğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Vural, M.ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Vuran, S. (2014). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Wilson, P. & Tan, G. I. (2004). Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research In Geographical And Environmental Education*, 13(3), 209-222.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (6), 19-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 111-127.
- YÖK. (2018). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 adresinden 1 Eylül 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar* (B. Tay ve S. B. Demir Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu (1961, 12 Ocak). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 10705).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 14574)*.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9 Kasım). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 17863)*.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 23011)*.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2009, 31 Temmuz). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 27305)*.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012, 21 Temmuz). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 28360)*.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 30471)*.

EK 1

Araştırmanın 1. Ölçme Aracı

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki ölçek, sizlerin hizmet öncesinde kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli hissetme düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Verilen tümcelerın hiçbirı doğru ya da yanlış değildir. Lütfen her tümceyi dikkatle okuyarak sizin en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vaktinizi ayırdığımız için teşekkür ederim.

Canan ATEŞ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: GANO:

Mezun olunan lise:

Üniversiteye geldiği yerleşim yeri:

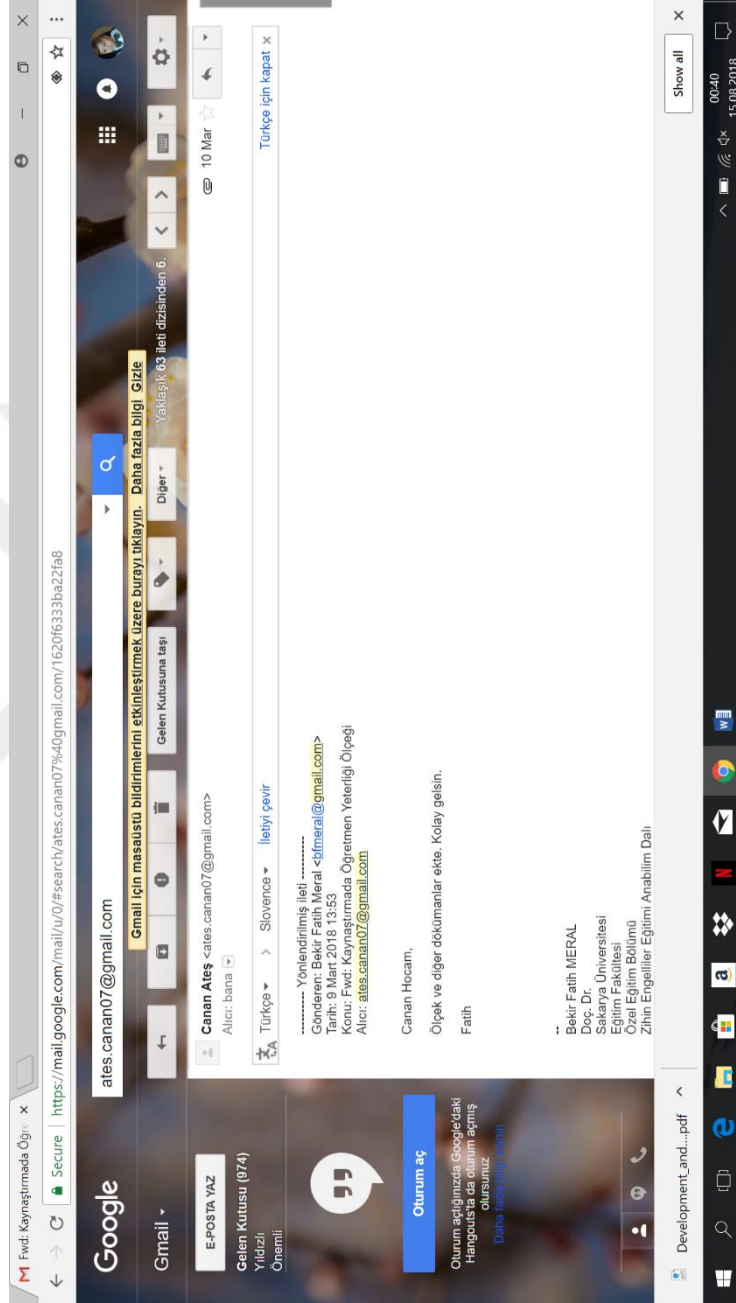
KAYNAŞTIRMADA ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Hiç yapamam	Yapamam	Kısmen yapabilirim	Yapabilirim	Yüksek olasılıkla yapabilirim
1. Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.					
2. Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.					
3. Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).					

4. Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).					
5. Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.					
6. Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.					
7. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.					
8. Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.					
9. Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.					
10. Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.					
11. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.					
12. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.					
13. Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.					
14. Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.					

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

Araştırmanın 1. Ölçme Aracının Kullanılma İzni



EK 3

Araştırmanın 2. Ölçme Aracı

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki ölçekler sizlerin sizin öğretmenlik mesleği ile ilgili konularda kendinizi yeterli hissetme düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Verilen tümcelerın hiçbirı doğru ya da yanlış değildir. Lütfen her tümceyi dikkatle okuyarak sizin en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Canan ATEŞ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: GANO:

Mezun olunan lise:

Üniversiteye geldiği yerleşim yeri:

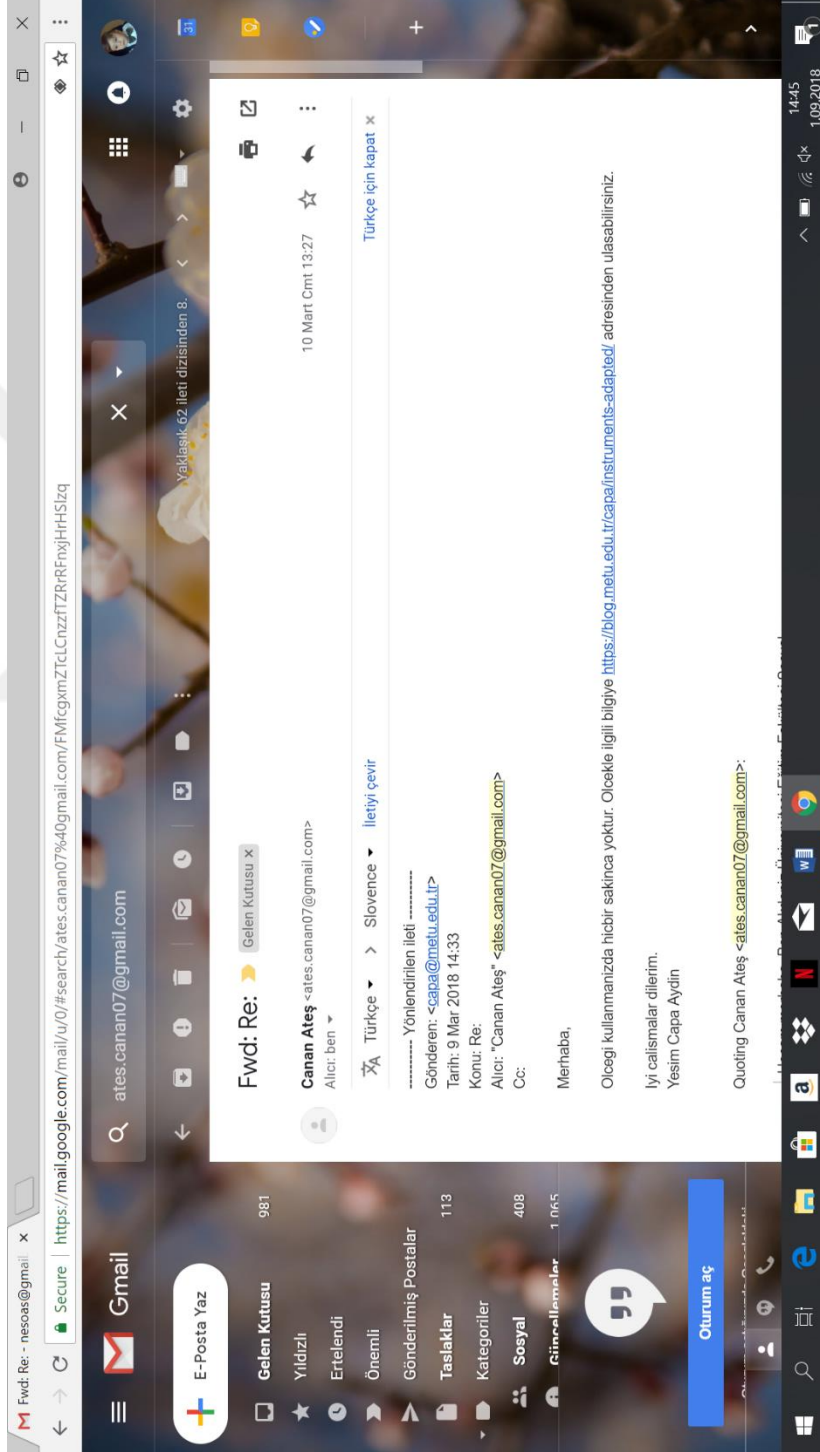
ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok Yeterli	
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?										
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?										
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?										

4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
5. Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?									
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?									
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?									
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesine ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?									
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?									
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne kadar ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?									
12. Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?									
13. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?									
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?									
19. Birkaç problemlı öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?									
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?									
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?									
22. Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?									
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?									
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

Araştırmanın 2. Ölçme Aracının Kullanılma İzni



EK 5

Araştırmanın 3. Ölçme Aracı

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki sorular Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış Sosyal Bilgiler Özel Alan Yeterlilikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyup cevaplandırınız. Vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Canan ATEŞ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için şunlarla **neden iş birliği yapılmalıdır?** Lütfen açıklayarak yazınız.

Ailelerle.....
.....
.....

Özel Eğitim Öğretmeniyle
.....
.....
.....

Alanın uzmanları ile
.....
.....
.....

Rehber öğretmenle
.....
.....
.....

2. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için şunlarla **nasıl iş birliği yaparsınız?**

Ailelerle.....
.....
.....

Özel Eğitim Öğretmeniyle
.....

.....
.....
Alanın uzmanları ile

.....
.....
.....
Rehber öğretmenle

.....
.....
.....
3. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlamaya yönelik nasıl bir planlama yaparsınız? Lütfen açıklayarak yazınız.

4. Öğretim sürecindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre **nasıl uyarlıyorsunuz?** Lütfen açıklayarak yazınız.

5. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları **nasıl oluşturursunuz?** Lütfen açıklayarak yazınız.

6. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki sosyal ve iletişim becerilerini nasıl izlersiniz ve kayıtlı edersiniz? Lütfen açıklayarak yazınız.

7. Öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerinizi **meslektaşlarınızla paylaşmak** neden önemlidir? Lütfen açıklayarak yazınız.

8. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda yeni öğrenme hedeflerini belirlerken şunlarla **nasıl iş birliği yaparsınız?**

Ailelerle.....
.....
.....

Özel Eğitim Öğretmeniyle

.....
.....
.....

Alanın uzmanları ile

.....
.....
.....

Rehber öğretmenle

.....
.....
.....

9. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda yeni öğrenme hedeflerini belirlerken şunlarla iş birliği yapmanın önemi nedir?

Ailelerle.....
.....
.....

Özel Eğitim Öğretmeniyle

.....
.....
.....

Alanın uzmanları ile

.....
.....
.....

Rehber öğretmenle

.....
.....
.....

10. Öğretmenliğe başladığınızda sınıfınızda özel gereksinimli / kaynaştırma öğrencisi olduğunu gördünüz. Bu öğrencinizle ilgili neler yapmanız gerektiğini maddeler halinde yazınız.

11. Kaynaştırma öğrenciniz ve diğer öğrenciler arasında bir sorun yaşandı. Öğrenciler kaynaştırma öğrencisini istemiyor. Bu olaya veliler de dahil oldular. Veliler okul yönetimine öğrencinin sınıftan alınmasını istediklerini söylediler. Bu sınıfın sınıf öğretmeni ve Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak neler yaparsınız?

EK 6

Araştırmanın Ölçme Araçlarının Uygulama İzni



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36380087-302.08.01-E.45240
Konu : Rahime Canan ATEŞ

10/04/2018

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26/03/2018 tarihli ve 11547440-302.08.01-38586 sayılı yazı,

İlgi yazınız gereği, İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN danışmanlığındaki 20155412021 numaralı öğrencisi Rahime Canan ATEŞ' in "**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlilik İnançlarının İncelenmesi**" isimli tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerine uygulama yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Doç.Dr. Ramazan KARATAŞ
Müdür

ÖZÇGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Rahime Canan ATEŞ

Doğum Yeri ve Tarihi: 10/11/1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Staj: Atatürk Ortaokulu

Çalıştığı Kurumlar: Atatürk Ortaokulu, Mehmet Topçu Ortaokulu, Ömer paşa Ortaokulu, Faruk Tugay Ortaokulu

İletişim

ates.canan07@gmail.com

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 23	% 18	% 7	% 14
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Cumhuriyet University Öğrenci Ödevi	% 1
2	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	% 1
3	keciörenram.meb.k12.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	www.ebe.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	oc.eab.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	www.egitimpusulasi.net İnternet Kaynağı	% 1
7	tarama.mehmetakif.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Akdeniz University	% 1

Doç. Dr. N. Emel AKHAN
AKHAN

Rahime Canan ATEŞ
ATEŞ