

**T.C.**  
**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK FEN EĞİTİMİNDE**  
**ÖĞRETMEN TUTUM VE ÖZ YETERLİLİĞİ**

**Melek ALTUNDAŞ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YÜCE**

**EYLÜL- 2018**  
**KARS**



**T.C.**  
**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK FEN EĞİTİMİNDE**  
**ÖĞRETMEN TUTUM VE ÖZ YETERLİLİĞİ**

**Melek ALTUNDAŞ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YÜCE**

**EYLÜL- 2018**

**KARS**

## ONAY SAYFASI

T.C. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı YL14/068 no'lu öğrencisi Melek ALTUNDAŞ'ın, Dr. Öğr. Üyesi. Zeynep YÜCE danışmanlığında Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığı "Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Tutum ve Öz Yeterliliği" adlı bu çalışma, yapılan tez savunması sınavı sonunda jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği uyarınca değerlendirilerek oy.....ile kabul edilmiştir.

12/09/ 2018

Adı ve Soyadı

İmza

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YÜCE



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ataman KARAÇÖP



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Serpil KALAYCI



Bu tezin kabulü, Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../2018 gün ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Fikret AKDENİZ  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYAN

Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

**Melek ALTUNDAŞ**

**12/09/2018**

## ÖZET

### KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK FEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN TUTUM VE ÖZ YETERLİLİĞİ

Melek ALTUNDAŞ

Kafkas Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YÜCE**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda fen eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları ile öz yeterlilik düzeylerinin belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Yapılan bu araştırmanın temelinde fen eğitimi, kaynaştırma, kaynaştırma eğitimi, öğretmen tutum ve öz yeterlilik konuları yer almaktadır. Tarama modelinde yapılan araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Kars ili merkez ve merkeze bağlı köylerdeki resmi, vakıf ve özel statüdeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 251 sınıf ve 59 fen bilgisi olmak üzere toplam 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 197'si kadın ve 113'ü erkektir. Araştırmada ölçme araçları olarak, 17 maddeden oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen cronbach alfa katsayısı .94 olan, 21 maddeden oluşan “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği” ve Özbaba (2000) tarafından geliştirilen cronbach Alfa katsayısı .92 olan, 30 maddeden oluşan “Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Örneklem grubundan alınan yanıtlar SPSS 22.0 programına kodlanarak analiz edilmiştir.

Araştırmada sonucunda օđretmenlerin, kaynaştırma օđrencilerine yօnelik fen eğitiminde tutum ve օz yeterlilikleri değerlendirildiğinde, օz yeterlilik dօzeylerinin yօksek olduğu, tutum dօzeylerinin ise orta dօzeyin օzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon incelendiğinde օđretmenlerin, kaynaştırma օđrencilerine yօnelik fen eğitiminde, օz yeterlilik dօzeyleri ile tutum dօzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kaynaştırma, kaynaştırma eğitimi, fen eğitimi, tutum, օz-yeterlilik, օlek geliştirme

**2018, 134 sayfa.**



## ABSTRACT

### TEACHER ATTITUDE AND SELF-EFFICACY IN SCIENCE EDUCATION FOR INCLUSION STUDENTS

Melek ALTUNDAŞ

Kafkas University

Graduate School of Natural and Applied Sciences

Department of Mathematics and Science Education

**Supervisor: Asst. Prof. Dr. Zeynep YÜCE**

Aim of this research is to determine whether or not attitudes and self-efficacy levels of teachers about inclusive education who educate science in primary and secondary schools differ according to certain variables and to determine the relationship between them. This study is based on science, inclusion, inclusive education, attitude and self-efficacy of teacher topics. Quantitative method is used in the research which is made in screening model. Sample of the research is formed by 251 primary and 59 science teachers, a total of 310, who work in primary and secondary public, foundation and private schools during the 2016-2017 school year in the city center and villages connected to the city center of Kars. 197 of the teachers participated in the research are women and 113 of them are men. “Personal Information Form” consisting of 17 items, “Self-Efficacy Scale of Teacher in Science Teaching towards Inclusive Students” consisting of 21 items, with .94 cronbach alpha value and developed by the researcher and “Attitude Scale towards Inclusion” consisting of 30 items, with .92 cronbach alpha value and developed by Özbaba (2000) are used as scales in the research. Answers taken from sample group were analyzed by coding in SPSS 22.0 program.

As a result of the research, when the attitudes and self-efficacies of teachers in science teaching towards inclusive students are evaluated, it was determined that their self-efficacy levels are high and attitude levels are above medium. Furthermore, when the correlation between dependent variables are examined, it was determined that there is

not a significant relationship between self-efficacy and attitude levels of teachers in science teaching towards inclusive students.

**Keywords:** Inclusion, inclusive education, science teaching, attitude, self-efficacy, developing scale

**2018, 134 pages.**





## ÖNSÖZ

Yüksek Lisans eğitimim boyunca kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici olan, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek edindiğim, yanında çalışmaktan onur duyduğum, tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu hoşgörü ve sabırdan dolayı değerli hocam, **Dr. Öğr. Üyesi Zeynep YÜCE**'ye, ilgisini ve önerilerini göstermekten kaçınmayan sayın **Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÖNEL**'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini paylaşan Fen Bilgisi bölümündeki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmalarım boyunca maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan annem **Sevim ALTUNDAŞ** ve babam **Kanber ALTUNDAŞ**'a kardeşlerim **Yeliz & Dinçer İLBOĞA**, **Türkay & Sümeyya ALTUNDAŞ** ve **Emrah & Başak ALTUNDAŞ**'a sonsuz teşekkürler ederim.

Çalışmalarım boyunca yardımını hiç esirgemeyen değerli arkadaşlarım; **Melis ALDOĞAN**, **Etkin UTKAN**, **Handan GÖKÇEK** ve **Kıymet BOZDOĞAN**'a teşekkür ederim.

**Saime Nisa ve Emir ...**

**Melek ALTUNDAŞ**

**Kars-2018**

## İÇİNDEKİLER

<b>İÇ KAPAK</b> .....	<b>i</b>
<b>ETİK BEYAN</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>xvi</b>
<b>TERİMLER VE SEMBOLLER DİZİNİ</b> .....	<b>xvii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xviii</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1.GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Önemi .....	3
1.3. Araştırmanın Problem Durumu .....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları .....	4
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>5</b>
<b>2. ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR</b> ....	<b>5</b>
2.1. Özel Eğitim.....	5
2.1.1. Öğretim Biçimi Olarak Özel Eğitim Hizmetleri.....	5
2.1.2. Müdahale Biçimi Olarak Özel Eğitim Hizmetleri .....	6
2.2. Özel Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri .....	7
2.3. Özel Gereksinimli Bireyler ve Eğitimleri .....	8
2.3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	11
2.3.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocukların ve Eğitimleri .....	13
2.3.3. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	14
2.3.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	15
2.3.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan Çocuklar ve Eğitimleri ..	16
2.3.6. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	17
2.3.7. Fiziksel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri.....	18
2.3.8. Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri.....	19

2.3.9. Üstün Zekâ ve Yetenekleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	20
2.3.10. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	21
2.3.11. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	22
2.3.12. Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Eğitimleri .....	23
2.4. Kaynaştırma ve Kaynaştırma Eğitimi .....	23
2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı .....	25
2.6. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Temel İlke ve Ölçütleri.....	26
2.7. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi.....	27
2.8. Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Düzenlemeleri .....	28
2.8.1. Dış Ülkelerde Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yasal Düzenlemeleri .....	28
2.8.1.1. Amerika Birleşik Devleti .....	28
2.8.1.2. Almanya .....	28
2.8.1.3. İngiltere .....	29
2.8.1.4. İtalya.....	29
2.8.1.5. İsveç .....	29
2.8.1.6. Fransa .....	30
2.8.1.7. Portekiz .....	30
2.8.1.8. İspanya .....	30
2.8.1.9. Japonya.....	30
2.8.2. Türkiye’de Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yasal Düzenlemeleri.....	31
2.9. Kaynaştırma Eğitiminin Uygulama Şekilleri ve Katılım Tipleri .....	31
2.10. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Hazırlık.....	33
2.10.1. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Normal Çocukların Hazırlanması .....	33
2.10.2. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Engelli Çocuğun Hazırlanması .....	34
2.10.3. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Anne-Babaların Hazırlanması .....	34
2.10.4. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Kaynaştırma Programında Öğretmen.....	35
2.10.5. Fiziki Şartlar ve Araç Gereçlerin Hazırlanması.....	35
2.10.6. Okul Yönetiminin Hazırlanması.....	36

2.11. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları .....	36
2.11.1. Kaynaştırma Öğrencilerine Yararları.....	36
2.11.2. Normal Öğrencilere Yararları .....	36
2.11.3. Anne ve Babaya Yararları.....	37
2.12. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi.....	37
2.12.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Hazırlanması.....	38
2.12.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İzlenmesi Değerlendirilmesi.....	39
2.13. Kaynaştırma Programında Karşılaşılan Sorunlar .....	40
2.14. Kaynaştırma Programında Öğretmen Öz Yeterliliği .....	40
2.15. Kaynaştırma Eğitim Programında Öğretmen Tutumu .....	43
2.16. Kaynaştırma Eğitim Programında Fen Bilgisi Öğretiminin Amaçları .....	46
2.16.1. Temel İşlemler .....	47
2.16.2. Nedensel İşlemler .....	49
2.16.3. Deneysel İşlemler .....	50
2.17. Kaynaştırma Eğitiminde Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler .....	51
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>53</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>53</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	53
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.3.2. Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	54
3.3.3. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği.....	54
3.3.3.1. Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geçerliliği .....	55
3.3.3.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması .....	58
3.4. Verilerin Analizi .....	61
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>62</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>62</b>
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>91</b>
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....</b>	<b>91</b>
<b>BÖLÜM VI .....</b>	<b>109</b>

<b>6. ÖNERİLER .....</b>	<b>109</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>110</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>127</b>
Ek- 1 Araştırma İzin Yazısı.....	127
Ek-2. Kişisel Bilgi Formu .....	128
Ek-3. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği .....	130
Ek-4. Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	132
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>134</b>



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> TÜİK 2011 Verilerine Göre Genel Nüfus İçinde Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre En Az Bir Engeli Olan Nüfus Sayısı.....	8
<b>Tablo 2.2.</b> Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımı .....	25
<b>Tablo 3.1.</b> Maddelerin Yer Aldıkları Faktörler ve Yük Değerleri .....	57
<b>Tablo 3.2.</b> Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Ölçeğin Cronbach Alfa Değerleri.....	59
<b>Tablo 4.1.</b> Katılımcıların Cinsiyet, Yaş Grubu, Çalışılan Okul Türü, Branş, Medeni Durum, Çocuk Sahibi Olma Durumu, Mesleki Kıdemlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	62
<b>Tablo 4.2.</b> Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Özgeçmişlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	63
<b>Tablo 4.3.</b> Katılımcıların Çalışmış Oldukları Diğer Engelli Bireylerin Demografik Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	64
<b>Tablo 4.4.</b> Katılımcıların Kaynaştırmaya Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri .....	65
<b>Tablo 4.5.</b> Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	65
<b>Tablo 4.6.</b> Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H -Testi Sonucu.....	66
<b>Tablo 4.7.</b> Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu .....	67
<b>Tablo 4.8.</b> Katılımcıların Branşlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	68
<b>Tablo 4.9.</b> Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Yapmış Olma Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	68
<b>Tablo 4.10.</b> Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeyleri Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	69

<b>Tablo 4.11.</b> Evli Olan Katılımcıların Çocuk Sahibi Olması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	70
<b>Tablo 4.12.</b> Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu.....	71
<b>Tablo 4.13.</b> Katılımcıların Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Kurs/Seminer vb. Eğitim Alması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu .....	72
<b>Tablo 4.14.</b> Katılımcıların Özel Eğitim Konusunda Herhangi Bir Lisans Dersi Alıp Almaması Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	73
<b>Tablo 4.15.</b> Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışıp Çalışmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	74
<b>Tablo 4.16.</b> Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisi İle Çalışma Sürelerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	74
<b>Tablo 4.17.</b> Katılımcıların Şu An ya da Geçmişte Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu .....	75
<b>Tablo 4.18.</b> Katılımcıların Aile Bireyleri Arasında Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey Bulunup Bulunmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	76
<b>Tablo 4.19.</b> Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu .....	77
<b>Tablo 4.20.</b> Katılımcıların Yaş Gruplarına Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H- Testi Sonucu.....	78
<b>Tablo 4.21.</b> Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu .....	79
<b>Tablo 4.22.</b> Katılımcıların Branşlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	80

<b>Tablo 4.23.</b> Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Yapmış Olma Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeyleri ne Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	80
<b>Tablo 4.24.</b> Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu .....	81
<b>Tablo 4.25.</b> Evli Olan Katılımcıların Çocuk Sahibi Olması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	82
<b>Tablo 4.26.</b> Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu .....	83
<b>Tablo 4.27.</b> Katılımcıların Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Kurs/Seminer vb. Eğitim Alması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu .....	84
<b>Tablo 4.28.</b> Katılımcıların Özel Eğitim Konusunda Herhangi Bir Lisans Dersi Alıp Almaması Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	85
<b>Tablo 4.29.</b> Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışıp Çalışmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	86
<b>Tablo 4.30</b> Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisi İle Çalışma Sürelerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H- Testi Sonucu.....	87
<b>Tablo 4.31</b> Katılımcıların Şuan veya Geçmişte Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu .....	88
<b>Tablo 4.32.</b> Katılımcıların Aile Bireyleri Arasında Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey Bulunup Bulunmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu.....	89
<b>Tablo 4.33.</b> Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz Yeterlilik Düzeyleri ile Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerinin Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi .....	89



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği'nin Scree Plot Grafiği.....	56
--	----



## TERİMLER VE SEMBOLLER DİZİNİ

*Fen Bilimleri:* “Doğayı ve doğa olaylarını sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları tahmin etme gayreti” olarak ifade edilir (Kaptan, 1999).

*Engel:* Bireyin yetersizliği nedeniyle toplumun beklentilerine yanıt verememesi durumunu tanımlamaktadır (Batu ve Yılmaz, 2016 ).

*Kaynaştırma:* Özel gereksinimli bireylere gerekli özel eğitim hizmetleri sağlanarak akranlarıyla aynı ortamda eğitilmeleridir (Gökçe, 2010).

*Kaynaştırma Uygulaması:* Öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli bireye yönelik yürüttüğü öğretim uygulamalarıdır (MEB, 2006).

*Öz Yeterlilik:* Bireyin kendi kapasitesine inanarak, birçok yönden kendini iyi hissetmesi ve hayatını etkileyecek olaylarda performans sergilemesidir (Bandura, 1994).

*Özel Eğitim:* Bilişsel, davranışsal, sosyal-duygusal, fiziksel alanlarda, yetersizlikleri ya da üstünlükleri olan öğrencilere kapsamlı, araştırma temelli değerlendirme, öğretimin ve destek hizmetlerinin özel hazırlanmış programlar dahilinde sunulması olarak tanımlanır (Batu ve Diken, 2015).

*Özel Gereksinimli Birey:* Özel nedenlerden dolayı gelişim ve eğitim özellikleri yönüyle akranlarına göre beklenen düzeyden farklılık gösteren bireylerdir (Avcılar, 2010).

*Tutum:* Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Alım ve Bekdemir, 2006).

*Yetersizlik:* Bir şeyi yapmada yeterli olmamayı, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasiteyi tanımlamaktadır (Batu ve Yılmaz, 2016 ).

*En Az Kısıtlayıcı Ortam:* Özel gereksinimli öğrencinin en üst düzeyde performans göstereceği ortam olarak tanımlanır (Kargın, 2015).

## KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BÖP	: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı
D/DB	: Duygu ve Davranış Bozukluğu
DE	: Dikkat eksikliği
F	: Frekans
HB	: Hiperaktivite
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
n	: Birey (Gözlem) Sayısı
p	: Anlamlılık Derecesi
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Ss	: Standart Sapma
t	: T-testi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
U	: Mann Whitney U- Testi
Vb.	: Ve benzeri
Ark.	: Ve arkadaşları
X	: Aritmetik Ortala
$\chi^2$	: Kruskal Wallis Testi

## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

“İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” kapsamında yer alan “Her bireyin eğitim görme hakkı vardır.” ifadesine göre eğitimden her bireyin eşit şekilde yararlanması konusu eğitimin ana unsurlarından biri olmuş ve her birey için eğitim hakkı yasalarla teminat altına alınmıştır. Bu evrensel ifade dikkate alındığında, özel gereksinimli öğrencilerin de normal eğitim koşullarına sahip olması ve diğer bireylerin faydalandığı eğitim-öğretim imkânlarından faydalanması gerekmektedir (Bardak, Bayar ve Öz-Aşkın, 2015). Özel gereksinim ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ihtiyaçlarının giderildiği eğitim ortamları yetersizlik durumlarına göre normal bireylerinkinden ayrı tutulmaktadır. Bu ortamların bazıları; özel ve normal okullarda yer alan özel sınıflar ve normal sınıflardır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Karadeniz ve Sarı (2002)'ya göre kaynaştırma; özel gereksinimli bireylerin engel derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları doğrultusunda bu ihtiyaçların okullarında ve sınıflarında karşılanmak üzere veli görüşleri de alınarak, normal okullarda yaşlılarıyla birlikte eğitilmeleridir.

MEB (2006) Özel Eğitim Resmî Gazete 26184 sayılı 31 Mayıs 2006 tarihinde de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre kaynaştırma yoluyla eğitim:

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

Kaynaştırma faaliyetleri 1970'li yıllarda ABD'de çıkarılan kaynaştırma yasası ile ilk olarak bu ülkede ve zamanla diğer ülkelerde başlatılmış; yasa ile engelli çocukların, herhangi bir engeli olmayan yaşlıları ile beraber eğitim almasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Esas amacı; herhangi bir engeli dolayısıyla özel gereksinimleri olan öğrencilerin, genel eğitim okullarında yaşlıları ile beraber eğitim görmeleri anlamına gelen kaynaştırma uygulaması, pek çok ülkede çok tartışılmış; yasalar, yapılan

araştırmaların verileri, ebeveyn gruplarının baskıları gibi sebeplerle giderek daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Ülkemizde tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak iki şekilde uygulanan kaynaştırma modelinin ilki; “Tam Zamanlı Kaynaştırma” da özel eğitim gerektiren bireylerin, yaşıtları ile beraber okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında aynı koşullarda eğitim alması ve toplumsal olarak bütünleştirilmesi adına; özel eğitim destek hizmetleri, özel araç-gereç ve eğitim kaynakları sunulacağı, “Yarı Zamanlı Kaynaştırma” modelinde ise; kaynaştırma uygulaması gerçekteşirilen sınıflara ya da özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin; özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların faaliyetlerine katılması; kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumundan destek eğitimi alması adına gereken çalışmalar yapılması güvence altına alınmıştır (Ala, Kantaş-Yılmaz, Sart ve Yazlık, 2004).

Kaynaştırma etkinliklerinin başarıya ulaşmasına etki eden çeşitli unsurlar vardır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Avramidis ve Norwich, 2002; Valeo, 2008; Forlin ve Chambers, 2011). Öğretmen davranışları, kaynaştırma uygulamasına etki eden unsurlardan biri olduğundan eşitlik ilkesine göre bireyin eğitim kurumlarında eğitimini sürdürmeye devam etmesi ve etkili bir kaynaştırma için 8 yıllık zorunlu eğitimin, ilkokul ve ortaokul kısmında görev alan öğretmenlerin bu duruma ilişkin tutumlarının bilinmesi önemlidir (Kayhan, Piştav-Akmeşe ve şengül, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar içerisinde yer alan kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik algılarının iyi bilinmesi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının arttırılması, önlemlerin alınması noktasında önemli bir konu olarak görölmektedir. Buna karşılık literatürde fen eğitiminde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve öz yeterlilik düzeylerinin ele alındığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görölmüştür. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada fen eğretiminde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve öz yeterlilik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Yapılan bu araştırmada fen eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen öz yeterlilik düzeyleri ile tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre belirlenmesi ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile tutum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Literatürde kaynaştırma eğitime yönelik yapılan çalışmalarda genellikle kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin ve tutumlarının ele alındığı, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bunun yanında fen öğretiminde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının ele alındığı çalışmalara literatürde yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmanın literatürde yer alan söz konusu eksikliğin giderilmesi noktasında faydalı bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Problem Durumu**

Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen öz yeterlilik düzeyleri ve tutumlarının iyi bilinmesi öğretmenlerin söz konusu alanlardaki eksikliklerinin giderilmesi için oldukça önemlidir. Buna karşılık literatürde, fen eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen öz yeterliklerinin ve tutumlarının ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu noktada “Fen öğretiminde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlilik ve tutumlarını etkileyen bağımsız değişkenler nelerdir?” sorusunun yanıtlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

#### *Alt problemler*

Araştırmanın problem cümlesinde belirtilen soruya yanıt bulabilmek için aşağıdaki alt problemlerin yanıtlarına ulaşılması amaçlanmıştır. Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin tutum ve öz yeterlilik düzeyleri;

1. Katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum ve çocuk sahibi olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Katılımcıların çalıştıkları okul türü, branş, lisansüstü eğitim alma durumu ve mesleki kıdem düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs/seminer vb. eğitim alma durumu, lisans düzeyinde özel eğitim dersi alma durumu, ve aile içerisinde özel gereksinimli birey bulunma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumuna, çalışma sürelerine ve mevcut sınıflarında kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ile kaynaştırmaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma Kars ili ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan 310 fen bilgisi ve sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Yapılan bu araştırma öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarına vermiş oldukları yanıtlar ile sınırlıdır
4. Araştırma bulguları veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### **1.5. Araştırmanın Sayıltıları**

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı fen eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen özyeterliliğini tespit edebilecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarında bulunan maddeleri içtenlikle cevaplamıştır.
3. Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin bilimsel analiz için uygun olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumunu tespit edebilecek niteliktedir.
5. Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler SPSS programında uygun analiz yapılarak yorumlandığı ve örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

## BÖLÜM II

### 2. ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

#### 2.1. Özel Eğitim

MEB (2006) Özel Eğitim Resmî Gazete 26184 sayılı 31 Mayıs 2006 tarihinde yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”ne göre özel eğitim:

*“Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”* olarak tanımlanır.

Bireyler birbirinden farklı özelliklere sahip olduğundan dolayı gelişimlerinde akranlarına ve topluma ayak uydurmaları için özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulur. Birçok bireyin yetersizliklerinin giderilmesinde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalır. Özel eğitim destek hizmetleri, bireyin yetersizliğinin engele dönüşmesini önleyerek, üretici birey olmasını ve becerilerini geliştirmelerini sağlar (MEB, 2010). Ayrıca bireyin toplum içerisinde sosyalleşmesini, bağımsız olarak kendi kendine yeterek yaşamasını, yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmasını ve yetersizliklerini en aza indirmelerini sağlayan bir hizmettir (Ataman, 2003; MEB, 2010).

Heward (2006), özel eğitim hizmetlerini iki başlık altında incelemektedir. Bunlar: Öğretim biçimi olarak özel eğitim ve müdahale biçimi olarak özel eğitimidir (Akt. Akçamete, 2015).

##### 2.1.1. Öğretim Biçimi Olarak Özel Eğitim Hizmetleri

Öğretim biçimi olarak özel eğitim, özel gereksinim ihtiyacı değerlendirme sonucu belirlenmiş ve farklı eğitim gereksinimleri bireyselleştirilmiş eğitim-öğretim planı ile karşılanabilen çocukları kapsamaktadır (Eripek, 2005). Heward (2006)’ a göre öğretim biçimini temel eğitimden farklı kılan ve onu özel yapan şey; kime ne öğretir, nasıl öğretir, nerede uygulanır sorularının yanıtında bulunabilir (Akt. Akçamete, 2015). Bu öğrencilere özel eğitim, temel eğitimden farklı olarak içerik ve programın oluşturulması



yönüyle farklılık gösterir. Genel eğitimde programı okul belirlerken, özel eğitimde çocukların gereksinimleri belirler. Özel gereksinimli birey, olağan gelişim gösteren akranlarından geride olduğu için gerekli becerileri kazanmak adına yoğun ve sistematik bir öğretime ihtiyaç duymaktadır. Bu öğretim programı ile özel gereksinimli bireyde yetersizliğin engelleyici etkilerini en aza indirmek ya da yetersizliklerini telafi edecek beceriler kazandırılır. Özel gereksinimli birey ve normal gelişim gösteren bireyler için ayrı öğretim yöntemleri yoktur. En azından benzerlikler farklılıklardan çoktur. Etkili öğretim yapan özel öğretim öğretmenleri başarılı eğitim yapan öğretmenlerin uyguladığı yöntemleri kullanırlar (Eripek, 2005). Sadece genel eğitim ve özel eğitim arasındaki farklılık özel eğitim öğretmenin programları, bireylerin yetersizliğine göre bireyselleştirmesi BEP (Bireysel Gelişim Raporu) ve BÖP (Bireysel Öğretim Programı) planı hazırlaması ve uygulamada uygun strateji ve yöntem kullanmasıdır (Ataman, 2003). Özel gereksinimli bireyler, eğitim aldıkları yere göre de genel eğitimden farklılaşırlar. En az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre özel gereksinimli bireyler; eğitimlerinin tamamını ya da büyük bir kısmını genel eğitim sınıflarında akranlarıyla tamamlamakla birlikte özel sınıf, gündüzlü ya da yatılı ayrı okulda, ev ve hastane ortamlarında sürdürebilirler (Akçamete, 2015).

### **2.1.2. Müdahale Biçimi Olarak Özel Eğitim Hizmetleri**

Özel eğitimde müdahale, yetersizliği olan bireylere yönelik tüm çabalara verilen genel bir addır. Müdahale olarak özel eğitimin genel amacı, yetersizliği olan çocuk ve yetişkinlerin; öğrenme, okul ve topluma tam ve aktif katılımlarını zorlaştıran engellerin ortadan kaldırılmasını, yok edilmesini sağlamaktır. Bu yönüyle üç çeşit müdahaleden söz edilebilir (Ataman, 2003; Eripek, 2005; Heward, 2006, Akt. Akçamete, 2015).

1. Önleyici müdahale olarak özel eğitim; olası problemin erken yaşlarda hatta doğumdan önce müdahalesinin yapılması ciddi yetersizliklerin oluşmasının kontrol altına alınmasıdır.
2. İyileştirici müdahale olarak özel eğitim; eğitim-öğretim yoluyla yetersizliğin üstesinden gelinmesi durumudur. Bu programlar genellikle eğitim kurumları ve sosyal hizmet kuruluşları tarafından sağlanır.

3. Ödünleyici müdahale olarak özel eğitim; bireye yetersizliğine rağmen başarılı olabildiğini sağlayacak becerilerin geliştirilip ve gerekli araç gereçlerin nasıl kullanılacağı öğretilip yeni yolların sunulmasıdır.

Özel eğitimin hem eğitimsel hem de rehabilitasyon boyutu vardır. İkisinin de amacı, yetersizliği olan bireyi nitelikli ve bağımsız hale getirebilmek için gerekli becerileri kazandırmaktır. Bu çabalar içerisinde yetersizliği olan bireye gerekli beceriler ve yeni yollar öğretildiğinde yetersizliğinden dolayı sınırlı olan yaşantısı zenginleşerek yetersizliğini telafi etmesine yardımcı olunmaktadır.

## **2.2. Özel Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri**

Günümüzde özel eğitim ihtiyacı olan bireylere, akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmeti sunulması ile kaynaştırma eğitimi önem kazanmıştır. Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde kaynaştırma eğitiminin ilkeleri ve amaçları belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2000).

MEB (2006), Özel Eğitim Resmî Gazete’de 26184 sayılı 31 Mayıs 2006 tarihinde yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, özel eğitim gereksinimi olan bireyler için yapılan özel eğitimin amacı:

1. Bireylerin toplum içerisinde bağımsız yaşayabilmelerini, temel yaşam becerilerini kazanmalarını ve kendi kendilerine yetebilecek duruma gelmelerini sağlamak,
2. Bireylerin ilgi-yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda üst öğrenim, iş, meslek alanlarına yönlendirilerek çevresiyle iyi iletişim kurabilen, iş birliği içerisinde çalışabilen, mutlu ve üretici bireyler olarak yetişmelerini amaçlanmaktadır.

Türk Milli Eğitimi Sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)’de şu şekilde yer almaktadır.

1. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır. Bireylerin mümkün olduğu kadar sosyal, fiziksel çevrelerinden ayrılmadan toplumla etkileşim ve uyum sürecini kapsayacak şekilde eğitimleri planlanır.

2. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim özellikleri, ilgi-yetenekleri, bireysel yeterlilikleri, akademik disiplin alanındaki yeterlilikleri dikkate alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilir ve eğitim programları bireylere bireyselleştirilerek verilir.
3. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim performansları, içerikleri, öğrenim süreçleri incelenerek değerlendirme ve uyarlamaların yapılması sonucunda akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmelerine önem verilir.
4. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her türlü eğitim aşamasının kesintisiz devam edebilmesi için ailelerin aktif katılımı ile eğitimleri sağlanır. Ayrıca gerekli olan rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum kuruluşlarla iş birliği yapılır (MEB 2006; 2011).

### 2.3. Özel Gereksinimli Bireyler ve Eğitimleri

Bu kapsamda Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından, Avrupa Birliği üye ülkeleri ile eş zamanlı olarak idari kayıtlara dayalı geniş kapsamlı bir örneklem araştırması şeklinde planlanan Nüfus ve Konut Araştırması, 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye’de engelli nüfusun oranının 2011 Nüfus ve Konut Araştırması çerçevesinde araştırılarak Tablo 2.1.’de açıklanmıştır (<https://www.evrensel.net/haber/340070/turkiyede-engelli-nufus-orani-yuzde-6-9> Erişim tarihi 15.02.2018 12:52).

TÜİK 2011 verilerine göre, genel nüfus içinde yaş grubu ve cinsiyete göre en az bir engeli olan nüfus sayısı aşağıdaki Tablo 2.1. verilmiştir.

**Tablo 2.1.** TÜİK 2011 Verilerine Göre Genel Nüfus İçinde Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre En Az Bir Engeli Olan Nüfus Sayısı

Erkek	Kadın	Tüm Yaş Grupları
% 5.9	% 7.9	% 6.9 (4.876.000 kişi)

Kaynak: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

MEB (2012) Özel Eğitim Resmî Gazete 28296 sayılı 18 Mayıs 2006 tarihinde yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”ne göre özel gereksinimli bireyler engel durumlarına göre; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış

bozukluğu, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, otizm, dil/konuşma güçlüğü, süregen hastalığı olan ve üstün yetenekli bireyler şeklinde sınıflandırılmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alma süreci Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 7. madde ve 22. maddelerinde belirtilmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasını oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu, bireylerin özelliklerine uygun ölçümleri nesnel ve standart testlerle yapmaktadır.

Birey okul eğitimine başlamamışsa, sağlık kurumlarında yapılan tarama değerlendirmelerinde bireyin yetersizliği tespit edilirse; birey, tanılama amaçlı sağlık kuruluna yönlendirilir. Kurulda bireyin, vücut fonksiyon kayıp oranı en az % 20 ve üzeri yetersizlik tespit edilirse Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla yönlendirilmektedir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan destek eğitim programlarından yetersizlik türüne göre Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nca bireye, destek eğitim programı önerilip raporlaştırılmaktadır. Rapor süresi bir veya iki yıldır.

Birey, okul eğitimine başlamış ise bireyin RAM'a yönlendirilmesinde sorumluluğu paylaşan kurumlar: Millî Eğitim Müdürlükleri, sağlık kuruluşları, örgün ve yaygın eğitim kurumları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler veya yerel yönetim birimleridir.

Tanımlama ve değerlendirme sürecinde:

1. Sınıf öğretmenin öğrenci üzerindeki gözlemleri ve değerlendirmesi,
2. Rehberlik öğretmenin de öğrenciyi davranışsal ve akademik değerlendirmesi,
3. Okul içerisinde yapılan düzenlemeler; fiziksel düzenlemeler, ek ödevlendirme, veli ile iş birliği ve eksik öğrenmelerin giderilmesi çalışmaları,
4. Düzenlemeler sonucunda sınıf seviyesi ve akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren birey; sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni, okul idaresi ve velinin onayı ile RAM'a yönlendirilmektedir.

Tanımlama ve değerlendirme sonucunda:

RAM'ın yapmış olduğu eğitsel değerlendirme ile bilgi işlem hizmetleri bireyin eğitsel değerlendirme ve tanımlama hizmetlerine ilişkin, Bakanlıkça geliştirilen RAM modülü üzerinden yapılır. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nca yerleştirme işlemleri bireyin eğitim ihtiyaçları belirlenerek tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak bireyin yaşına, yetersizlik türüne uygun eğitim kurumlarına yönlendirilerek, en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitime karar verilmektedir.

Kaynaştırma eğitiminde yapılan tüm düzenlemelere rağmen kaynaştırma öğrencisinin önemli bir bölümünde yetersizlikleri yönünde ek bireysel önlemler alınıp, düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Resmi Gazete, 2012). Kaynaştırma öğrencisi için yapılan bu ek önlem ve düzenlemelere, öğretimsel uyarılama denir (Batu ve Kırcaali-İftar 2015). Kaynaştırma öğrencisinin başarıya ulaşmasında etkili öğretim en önemli etkidir. Öğretmen, yalnızca kaynaştırma eğitimine yönelik öğretim uyarlamaları yapmak yerine, tüm öğrencilerin en üst düzeyde öğretim faaliyetlerinden yararlanabilecekleri öğretimsel uyarlamalar yapmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Özyürek, 2015).

Batu, Kırcaali-İftar (2011)'a göre uyarılamanın genel ilkeleri:

1. Sınıfın tüm özellikleri dikkate alınarak, gereğinden fazla uyarılama yapmaktan kaçınılmalı ve öğretmenin yürüteceği çalışma yeğlenmelidir.
2. Öğrenciye, doğrudan destek çok gerekli durumlarda saklanmalı ve uyarlamalar adil olmalıdır.
3. Diğer öğrencilerin, kendilerine haksızlık yapıldığını düşünmemeleri için uyarlamaların gerekçeleri açıklanmalıdır.

MEB (2010), öğretim-yöntem ve materyallerin uyarlanmasında öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, öğretim-yöntem teknikleri ailelere anlatılır. Öğretmen, ailenin çocukları ile çalışırken uymaları gereken kuralları anlatır ve yapılan her çalışmayı yazılı olarak aile ile paylaşır.

Özyürek (2015)'e göre kaynaştırma eğitiminde yapılan uyarlamalar:

Materyallerin seçiminde uygun öğretimsel uyarlama yapılarak, öğrencinin bireysel gereksinimini karşılamak için materyalin belli bir bölümü ya da tamamı kullanılır.

Yaygın uyarlama yöntemleri olarak;

1. Bilgiyi alma yollarını değiştirme (dinleme yerine okuma, yazma yerine sözel),
2. Öğrenmeyi, anlamayı sağlayan ek etkinlik ve gereçlerden yararlanma,
3. Materyali, yönetilebilir küçük parçalara ayırma, öğretmenin yeğlediği sıraya göre içeriği sıralama şeklinde değişiklik yapılır.
4. Teknolojik ürünlerin uyarlanması olarak öğrencilerin ilerlemesini planlama, kayıtların saklanması ve izlenilmesinde etkili bir şekilde faydalanılmaktadır.

Böylece bireysel eğitim planının hazırlanması daha az zaman alıcı olmaktadır.

### **2.3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

Zihinsel engelli bireyleri tanımlama özellikleri, bilişsel süreçteki yetersizlikleridir. Zihinsel yetersizliğin tanımlanmasında, 1920’de kurulan Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneğinin (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Mental Retardation-AAIDD, eski adıyla American Association on Mental Retardation-AAMR) önemli katkıları olmuştur ve zihinsel engelliliği tanımlamak için komiteler kurulmuştur. Komite, 1973 yılında Grosman’ ın yapmış olduğu tanımı kabul etmiştir. Grosman, zihinsel yetersizliği: Gelişim dönemi içerisinde, bireyin zihinsel işlevleri önemli derecede normalin altında yapması ve uyum davranışlarında yetersizlik göstermesi durumu olarak tanımlamıştır (Eripek, 2005). AAIDD, 1992 yılında Luccasson ark. yapmış olduğu tanımı kabul etmişlerdir. Bu tanıma göre: Zihinsel yetersizlik, hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. Bu sınırlılıklara ek olarak; zihinsel yetersizlik, bireyin zihinsel işlevlerle ilişkili beceri alanlarında (öz bakım, kendini yönetme, ev yaşamı, sosyal beceriler, sağlık, güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme, iş) iki veya daha fazla zihinsel işlevde sınırlılık gösterme durumudur. AIDD tarafından 1992 yılında yapılan yeni tanımlamaya ek olarak; 2002 yılında bireyin zihinsel işlevlerinin yanı sıra kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılıklar göstermeleriyle de tanımlanabilmektedirler.

Zekâ geriliği, 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Akt. Özokçu, 2015). Zihinsel yetersizlik, ağırlık derecesine göre; hafif düzeyde, orta düzeyde, ağır düzeyde olarak sınıflandırılmaktadır (Özokçu, 2015). Hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler: “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle, özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlanır (MEB, 2006). Hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerin eğitimleri, akranlarıyla benzerlik göstermektedir ve bu bireyler okuma-yazma, matematik gibi temel becerileri kazanabilirler. Bu nedenle, normal sınıfta akranlarıyla destek eğitim sağlanarak eğitimlerine devam etmeleri, kaynaştırma eğitimlerinden faydalanmaları bu bireyler için önerilmektedir (Smith 2007, Akt. Özokçu, 2015; Werst, Culatto ve Tompkins, 2007). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyler” olarak tanımlanır (MEB, 2006). Orta düzeyde zihinsel engelli bireylerin eğitimlerine genel olarak özel sınıf ve özel eğitim okullarında devam edilmektedir. Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: “Bireyin zihinsel yetersizliği yanında, başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanır (MEB, 2006). Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin, büyük bir çoğunluğunu hafif düzeyde zihinsel engelli bireyler oluşturur.

Zihinsel yetersizliği ve diğer yetersizlikleri olan bireylerin, tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma eğitim programlarına dâhil edilmeleri için çaba sarf edildiğini görmekteyiz. Sınıf mevcutları en fazla okul öncesi ve ilköğretimde 10 öğrencidir. Yakın zamana kadar eğitimleri eğitim sisteminin dışında tutulurken, bugün gelişmiş ülkelerde eğitim görmelerinin sağlandığı bilinmektedir (Eripek, 2003; Çiftçi- Tekinarslan, 2009). Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan sınıfların mevcudu en fazla; okul öncesinde 6, diğer sınıflarda ise 8 öğrencidir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler için eğitim programlarının asıl amacı; bireyi toplumsal yaşama hazırlamak bağımsız ya da az bağımlı olarak yaşayabilmeleri için gerekli olan temel becerileri kazandırmaktır (MEB, 2006).

Özokçu, (2015) zihinsel engelli bireyler için kaynaştırma ortamlarında yapılabilecek çevresel uyarlamaları:

1. Öğrencinin dikkat süresi kısıtlı olduğu için seçilecek materyal anlatılacak konuya uygun olmalı ve somutlaştırılmalıdır.
2. Öğrenciye konuyu basitleştirmelidir.
3. Öğrenciye mümkün olduğunca söz hakkı tanınmalı ve anlatımı bitene kadar dinlenilmeli, arkadaşlarının da dinlemesini sağlayarak öğrenci cesaretlenmelidir.
4. Yetersizliği olmayan bireyleri görevlendirmek, kaynaştırma öğrencisine gönüllü olarak yardım etmesini sağlamaktır.

### **2.3.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocukların ve Eğitimleri**

ABD (Amerika Birleşik Devletleri)'de sağırlara hizmet veren eğitim yöneticileri komitesi, işitme yetersizliği ile ilgili tanımları sınıflama sistemi işitme yetersizliğini: Hafiften çok ağır şiddete kadar sıralanabilen, işitme güçlüğü belirten sağır ve ağır işiten alt grupları içeren yetersizliktir. Sağır birey, işitme cihazı olmadan dile ilişkin yetilerini başarılı şekilde ifade edemeyen bireylerdir (Akçamete ve Gürgür 2015; Özokçu, 2015).

Bireyler doğuştan ya da sonradan farklı nedenlerden dolayı işitme yetersizliğine sahip olabilirler. İşitme yetersizliği, bireyin çevresiyle iletişim kurmasını, konuşma becerisinin gelişmesini engeller ve bunun sonucunda işiten bireylerin sahip oldukları yaşantılara ulaşmada güçlük yaşarlar. Türkiye'de işitme yetersizliğine sahip bireyler yatılı özel eğitim kurumlarında eğitilmektedirler. İşitme yetersizliği olan bireyler için kaynaştırma uygulamaları; genel eğitim okulları içerisindeki alt özel sınıflar ve ilköğretim okullarında genel eğitim sınıfları şeklindedir (Özokçu, 2015). Sınıf mevcutları en fazla okul öncesi eğitimindedir. İlköğretim ve yaygın eğitimde 10; ortaöğretimde 15 öğrencidir. İşitme engelliler meslek liselerinde uygulamalı atölye ve laboratuvar derslerinde gruplar en fazla 10 öğrenciden oluşturulur (MEB, 2006).

Akçamete ve Gürgür (2010), öğrenme sürecinde; sınıfında işitme yetersizliği olan öğrencinin bulunması durumunda öğretmenin en zorlandığı durum onunla nasıl iletişim



kuracağı ve onun başkalarıyla nasıl iletişim kuracağını öğretmesidir. İşitme engeli, iletişim becerileri, dil ve konuşma gelişimini olumsuz etkilemekle birlikte, öğrencinin tüm gelişimini etkileyecek bir engel teşkil etmektedir. İşitme engelli bireyler için kaynaştırma ortamlarının düzenlenmesi gerekir. Bunun için öncelikle, dersliğin akustik olarak uygun hale getirilmesi gerekir. Dersliğin gürültüden uzak, yerlerin halı kaplanması, öğrencinin oturduğu sıraların döner sandalye olması, öğrenciler mümkün olduğunca U şeklinde oturtulmaları ve bu sayede öğrencilerin birbirlerinin yüzlerini görmeleri sağlanmalıdır. Konuşmanın yüz ifadeleri ile desteklenmesi öğrencilerin, başkalarının konuşmalarını anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Özokçu (2015), kaynaştırma ortamlarında yapılabilecek çevresel uyarlamaları:

1. Dersliği akustik olarak düzenlemek,
2. Öğrenciyi tahtaya ve öğretmen masasına yakın gürültü kaynaklarından uzak olacak şekilde oturtmak,
3. Sözel anlatımları görselleştirmek,
4. İletişim esnasında göz kontağı kurmak şeklinde ifade etmiştir.

### **2.3.3. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

Görme yetersizliği, çeşitli sebeplerden dolayı gözün yapısının zarar görmesiyle görme işlevini yitirmesidir (Şafak, 2015). Görme yetersizliği olan bireyler, yetersizliğin derecesine göre kör ve az gören olarak sınıflandırılır (Özyürek, 1998; Tuncer, 2003; Gürsel, 2009; Akt. Özokçu, 2015). 2006 yılında ise yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, görme yetersizliği olan birey: “Kör ve az gören ayrımına gitmeksizin görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmıştır. Yurtdışında görme engelli eğitimleri genel eğitim ortamlarında verilmektedir. Ülkemizde görme yetersizliği olan bireyler ilköğretimlerini daha çok MEB’e bağlı yatılı görme okullarında sürdürmektedirler. Ancak son dönemlerde görme yetersizliği olan bireyler eğitimlerini genel eğitim ortamlarında almaktadırlar. Görme yetersizliği olan öğrenciler için yapılan uyarlamalar:

1. Öğrencinin bağımsız olarak hareket edebilmelerini sağlamak,

2. Dokunsal uyarılardan yararlanmak, betimleyici eğitim kullanmak,
3. Ders ve sınavlarda büyük puntolu yazmak,
4. Braile ve ses kayıt cihazı ya da yardımcı kişi kullanmak (Özokçu, 2015).

#### **2.3.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

MEB (2010), Özel Eğitim 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, özel öğrenme güçlüğü olan birey: “Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya bir kaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin büyük çoğunluğu akranlarıyla kaynaştırma sınıfında eğitim almaktadırlar ve derslerde gerekli öğretimsel adaptasyon yapıldığı zaman başarılı bir şekilde eğitim-öğretim gerçekleştirilmiş olur (Lewis ve Doorlag 2003, Akt. Melekoğlu, 2015). Özyürek (2015)’e göre, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler etkili öğretimden faydalanabilmeleri için uygun öğretim materyali seçilmelidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere materyalin uygun olup olmadığını belirleme yolları kadar, materyali öğrenciye uygulama kısmında da bir takım güçlükler olabiliyor. Bu nedenle materyal geliştirmek öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda olmalıdır.

Materyal seçerken ve uyarılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

1. Materyali öğrenciye uyguladığınızda istediğimiz dışında kazanımlar gerçekleşiyorsa materyal ilgi çekici ve kullanışlı olmasına rağmen işlevsel değildir.
2. Materyal belirgin kavram ve beceriyi geliştirmek için kullanıldığında, kimler için geliştirildiğine bakılmalı ve kullanmak için özel eğitim almayı gerektirmekte midir?
3. “Öğrenci yönelimli mi?, öğretmen yönelimli mi?” olduğuna bakılmalıdır.
4. Öğrenme güçlüğü olan bireye öğretim materyali olarak verilen ödevde yer alan ya da öğretmen tarafından verilen soruların okunması gerektiğinde öğrenci okuma ve anlamada güçlük yaşadığı için ödevlerini yapma konusunda sınırlandırılmalıdır.

### 2.3.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan Çocuklar ve Eğitimleri

MEB (2010), Özel Eğitim 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan yönetmeliğe göre, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyin: “Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanır. Dikkat eksikliği (DE) ve Hiperaktivite (HB), bireyin gelişimi ile uygun olmayan davranışlar göstermesi ve yerinde duramama problemleriyle ortaya çıkan sinirsel bir durumdur. Beynin kendini tutma, hâkim olma mekanizmasını denetleyen, beyin bölgesinde meydana gelen gelişimsel bir sorundan dolayı dikkat eksikliği ve hiperaktivite gözlenmektedir. Bu öğrencilerin şiddet seviyeleri çok farklılaşabilmektedir. DE ve HB görülen öğrenciler ortalama zekâyâ sahip olmakla birlikte farklı kişisel özellikleri, güçlü yanları bulunmaktadır. Ayrıca ileri derecede motor aktivite gösterirler. Dikkat eksikliği (DE) ve Hiperaktivite (HB) bireylerinin eğitimleri akranlarıyla kaynaştırma sınıflarında yapılmaktadır (Pierangelo ve Giuliani 2006, Akt. Melekoğlu, 2015).

Melekoğlu (2015), dikkat eksikliği (DE) ve hiperaktivite (HB) bozukluğu olan öğrenciye öğretimsel uyarlamalar:

1. Sınıf öğrenme ortamı içerisinde öğretmen, öğrencinin dikkatini dağıtacak faktörleri azaltarak materyaller ve etkinlikleri daha ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin ilgilerini daha canlı tutarak derslerini bu öğrenciler için uygun hale getirebilir.
2. Öğretmen, ders programlarındaki gereksiz ayrıntılardan kaçınmalı ve etkinlikler arası geçiş yapacağı zaman kontrolünü sağlamalıdır. Dikkat eksikliği (DE) ve hiperaktivite (HB) bozukluğu olan öğrenciler değişikliklerle baş etmede zorlanırlar. Bu durumda öğretmen durumu en iyi şekilde anlatmaya çalışmalı ardından da hangi davranışın uygun olacağını söylemelidir.
3. Öğretmen, öğrenciye talimat verirken sakın ses tonuyla göz kontağı kurulmalı ve yönergeler açık anlaşılır bir şekilde ve öğrencinin ihtiyaç duyacağı kadar tekrar edilmelidir.

4. Öğretmen, dikkat eksikliği (DE) ve hiperaktivite (HB) bozukluğu olan öğrenciler için ödev ve etkinlikleri aşamalarına ayırarak her aşamanın sırayla tamamlanması sağlanmalıdır.
5. Öğrenci tamamlamak için zamana ihtiyaç duyarsa öğretmen mutlaka zaman vermelidir.
6. Dikkat eksikliği (DE) ve hiperaktivite (HB) bozukluğu olan öğrenciler için bilgisayar, hesap makinesi ve ses kayıt cihazları gibi öğrenmeye yardımcı materyallerin kullanılması, öğrenmenin planlı bir şekilde yapılmasıyla öğrencilerin motivasyonları yönüyle öğrencilere fayda sağlar.

### **2.3.6. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

MEB (2006), Özel Eğitim 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan yönetmeliğe göre duygu ve davranış bozukluğu olan birey: “Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle, özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanır. Duygu ve davranış bozukluğu olan birey özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylere göre ailelerine, öğretmenlerine ve akranlarına en fazla zorluk çıkaran öğrencilerdir. İnsanlar sosyal bir varlık oldukları için sosyal beceriler oldukça kritik bir öneme sahiptir. Ancak duygu ve davranış bozukluğu (D/DB) olan çocukların, en fazla problem yaşadıkları alan sosyal becerileridir (Melekoğlu, 2015). Bu öğrencilerin eğitimleri, en az kısıtlayıcı ortam ilkesi dikkate alınarak sınıf öğretmeni ve akademik destek sağlamak için gezici özel eğitim öğretmeni ile birlikte sınıf düzenlemeleri yapılır. Öğrenci problemleri hafif derecede olduğunda öğrencinin kaydı normal sınıftadır. Ancak, sınıf içerisinde yapılamayacak düzenlemelerde öğrenci, gezici özel eğitim öğretmenden destek eğitim odasında eğitim alır. Bununla birlikte öğrenci yoğun bir şekilde düşüncesiz davranışlar ve hareket etme, akranlarıyla ya da yetişkinlerle zayıf beceriler gösterirlerse, gündüzlü özel eğitim okulu ya da özel sınıf öğrenciler ilerleme gösterene kadar en az sınırlayıcı ortam olarak düşünülebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul çapında uygulanacak pozitif destekleme programı geliştirmeleri faydalı olabilmektedir. Tüm okulda geçerli olacak ortak kurallar ve beklentiler saplanmalıdır. Kurallara uymayan öğrenciler için daha yoğun davranışsal, sosyal ve akademik müdahaleler gerekmektedir (Melekoğlu, 2015).

### 2.3.7. Fiziksel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimi

MEB (2006), Özel Eğitim 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre fiziksel yetersizliği olan bireyler: “Ortopedik yetersizliği olan birey” başlığı altında “Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle, özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanır.

Fiziksel yetersizliği bulunan bireylerin özellikleri birbirinden farklı olduğu için eğitimi de bireysel olmalıdır. Bu öğrenciler mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelidirler. Ayrıca; öğrencilerin eğitiminde teknoloji, fizyoterapi ve iş uğraşı terapisi yer almalıdır. Böylece öğrencilerin günlük hayata bağımsız ve aktif katılımları hedeflenmektedir (Sazak-Pınar, 2015).

Fiziksel yetersizliği bulunan bireylerin tanılanmasında formal ve informal değerlendirmeler kullanılmakta, tanılama da formal değerlendirmelerden eğitim ortamlarının belirlenmesinde ve öğretim değerlendirilmesinde ise alternatif değerlendirmeden yararlanılmaktadır. Alternatif değerlendirme de birey merkezli yaklaşım benimsenmiş olup gözlem, işlevsel çevresel değerlendirme ve programa dayalı değerlendirmeler kullanılır. Fiziksel yetersizliği bulunan bireylerin Öğretim tekniklerinde yapılan değişiklikler, öğrencinin engel durumuna, derecesine ve uygulanan programa göre değişiklik arz eder. Uygulanan öğretim programı ve değişiklikler öğrencinin bağımsız şekilde çalışmasına ya da uygun zamanlarda arkadaşlarıyla çalışabilmesine ve okul etkinliklerinde bulunmasına fırsat tanınmalıdır. Seçilen materyaller bireyin fiziksel yetersizleri ve hastalıkları göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Özel gereksinimli bireyler için; kitabı tutabilmesi, sayfayı çevirebilmesi için materyalde uyarlamalar yapılmalıdır. Fiziksel yetersizlikten fazla etkilenmiş birey için elektronik iletişim tahtası, bilgisayar olabilir. Bu araçların kullanılması, bireyde sözlü dili kullanmasına imkân verir ve sınıf içerisindeki diğer akademik etkinliklere katılımını kolaylaştırır (Eripek, 1998).

Fiziksel yetersizliği olan bireyler için BEP planı hazırlanmalıdır. Bireylerin ilgileri, kişisel hedefleri ve bu hedeflere ulaşmadaki sınırlılıkları göz önünde bulundurularak

geliştirilmelidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrencinin yaşına uygun olmakla birlikte öğrencinin gelişimine uygun etkinlikler içermeli ve yapılan etkinlikler öğrencinin bir sonraki öğrenme sürecini desteklemelidir (Sazak-Pınar, 2015).

### **2.3.8. Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

MEB (2006), Özel Eğitim Resmî Gazete 26184 sayılı 31 Mayıs 2006 tarihinde yayınlanan yönetmeliğe göre çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: “ Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır. Yetersizliğin birden fazla olması durumundan bireyin kendine zarar vermeye yönelik davranışları ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu yetersizlik çoğunlukla, duyuşsal ve fiziksel yetersizlikleri içerir. Ayrıca bu yetersizlik otizm spektrum bozukluğuyla da ilişkili olabilir (Lacey ve Oyvry, 2013, Akt. Adıgüzel Özmen; Kizir ve Eratay, 2017).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, birden fazla yetersizliği olan bireyler için açılan özel eğitim kurumları, gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları ya da özel eğitim okul ve kurumları bünyesinde özel eğitim sınıfları açılabilir. Bu sınıflarda aynı tür ek yetersizliği olan öğrenciler eğitim görür. Bu sınıflarda öğretmenlerden birinin, öğrencilerin ek yetersizliğine göre görme, işitme, zihinsel engelliler ve sınıf öğretmenleri arasından görevlendirilme yapılmasına dikkat edilir. Sınıfların mevcudu en fazla 4 öğrenciden oluşur. Bu sınıflarda bireylerin ek yetersizlik türü hedef alınarak öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim materyallerinin kullanılması, uygun eğitim ortamının sağlanmasına olanak tanır. Öğrencilerin eğitiminde, ek yetersizliklerinden kaynaklanan sorunları en aza indirmek amacıyla personel, araç-gereç ve eğitim materyallerini içeren hizmetlerin sağlanmasına yönelik gerekli tedbirler alınmalıdır (MEB, 2006).

Sazak Pınar (2015)’a göre çoklu yetersizliği olan bireyler için yapılacak uyarlamalar şunlardır:

1. Ödevleri tahtadan geçirmeleri için gereken süre ve etkinliklere ayrılan süre uzatılmalıdır,

2. Sınıf ortamı ve çevre, öğrencinin yetersizliğine göre düzenlenmelidir,
3. Öğretilecek bilgi sistematik olarak belirli parçalara bölünerek anlatılmalıdır,
4. Özel bilgisayar programları, değiştirilmiş değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, büyük karakterli veya geniş aralıklarla yazılmış testler kullanılmalıdır.

### **2.3.9. Üstün Zekâ ve Yetenekleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

MEB (2006), Özel Eğitim 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan yönetmeliğe göre; üstün zekâ ve yetenekleri olan çocuklar: “Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanır ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile zorunlu eğitim çağındaki üstün yetenekli çocukların kapasitelerini geliştirmek amacıyla Bakanlıkça gündüzlü özel eğitim kurumları faaliyet göstermektedir. Bu kurumların faaliyet göstermesinde aşağıdaki maddeler yer alır.

1. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri sosyal, duygusal bütünlük içerisinde ele alınarak; eğitim-öğretimin bireysel olarak yapılması esas alınırken bu süreçte öğrenci, veli, okul ve kurum iş birliği içerisinde olur.
2. Eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrencileri dıştan yönelimli ve yönetimli disiplinli bir denetim yerine, içten odaklı disiplinli denetim anlayışını geliştirmeyi amaç edinir. Bu etkinliklerde öğrencilere geleceğe yönelik düşünme, tahminlerde bulunma ve bunları tartışarak çalışmalarına yansıtma becerileri kazandırılır.
3. Yapılan uyarlamalar da öğrencilere; liderlik, benlik gelişimi, iletişim becerileri, yaratıcı düşünme yetenekleri, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerileri kazandırılır.
4. Öğrencilere ulusal ve toplumsal bir anlayışla, ülkesine faydalı olacak öğrenme, araştırma, problem çözme ve bağımsız karar verme becerileri kazandırılır.

Levis ve Doorlag (2003), üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için yapılacak uyarlamaları ağırlıklı olarak bu öğrencilerin, normal sınıfları içerisinde gerçek potansiyellerine uygun bir biçimde kazanımları edinmeleri beklenir. Bu uyarlamalar:

1. Öğrencilerin, öğrenme hızlarının arttırılarak, konular arasında geçiş süresinin kısaltılması,

2. Öğrencilerin, elde ettiği tecrübelerinin genişletilmesi,
3. Akademik ve sanatsal alanlarda, bazı konularda analiz becerilerinin geliştirilmesiyle bu konularda daha derin çalışma sergilenmesi için program ile öğrenciler arasındaki ilişkinin belirlenmesi,
4. Müfredat sıkıştırılması ile öğrenci hem genel müfredatın içeriğini kaçırmaz hem de kendi ihtiyaçları doğrultusunda çalışmış olur.
5. Müfredat zenginleştirilmesi; müfredata ek konuların eklenmesi olarak desenlemektedir. Bununla birlikte zenginleştirilmesiyle konunun derinliğine inilmiş olur.
6. Müfredatın hızlandırılması; normal müfredat işleme süresinin üzerine çıkılmasıdır (Akt. Karasu, 2015).

### **2.3.10. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

Dil ve konuşma güçlüğü, sözel iletişimde farklı düzey ve biçimlerde ortaya çıkan aksaklıklar ve düzensizlikler nedeniyle dili kullanma, konuşmayı öğrenme ve iletişimdeki güçlüklerin ifadesidir. Ayrıca, aksaklıklar bireyin eğitim başarısını (performansını) ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (MEB, 2000). Dil kendi içinde kuralları olan bir eğitim aracı olup dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden meydana gelmektedir. Bu beceriler ile ilgili etkinlikler birbirinin devamı niteliğinde olup birbirlerini etkilemektedirler. Bundan dolayı bu dört beceriyle ilgili etkinlikler bir arada yapılmalıdır. Öğrencinin kendi dilini anlayıp kullanabilmesi için dinleme ve okuma, kendini ifade edebilmesi için de konuşma ve yazma etkinliklerini devamlı tekrarlarla yapması gerekir (Çaycı ve Demir, 2006). Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrenciler için çok özel uyarlamalar yapılmazsa bile yapılabilecek bazı uyarlamalar sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen için kolaylık sağlayacaktır. Bu öğrenciler ile ilgili olarak müfredatın büyük bir kısmını başarı ile tamamlayacak olmalarının yanında, sınıf içerisinde sosyal kabulleriyle ilgili önlemler alınmalıdır. Yetersizliği olan öğrencilerin normal sınıfta eğitim alan diğer öğrenciler ile daha fazla dil ve konuşma tecrübeleri yaşamaları için sınıf etkinlikleri zenginleştirilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleştirilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi, ifade edici dil ve alıcı dil bakımından önemlidir. Öğrenciye anlamını bilmediği kelimeleri sorması için cesaret verilmeli, öğrenciye sözlük kullanımı



öğretilmeli ve bunu davranış haline getirmesi sağlanmalıdır. Kelime öğretimi sırasında bol örnek ve canlandırmalar yapılmalı, yeni kelimelerin kullanımı için bol bol etkinlik planlanmalıdır (Karasu, 2015).

### **2.3.11. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan Otizm Spektrum Bozukluğu birtakım özelliklere göre çocukta sosyal etkileşim, sözel-sözel olmayan iletişim ilgi ve etkinliklerine gelen sınırlama ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin engeldir (Atıcı, 2014). Otizmlili çocukların eğitiminde delile dayalı yöntemler son on yıl içerisinde ön plana çıkmıştır. Delile dayalı yöntemler konusu, Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanmış olan No Child Left Behind (NCLB-Hiçbir çocuk geride bırakılmamalıdır.) adlı yasayla ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu kanun ile eğitim yaşındaki bireylerin, özel eğitime ihtiyaç duymaları, yaşadıkları yetersizlikten dolayı akranlarıyla farkı kapatmalarını amaç edinmiştir (Smith 2003, Akt. Birkan, 2015). Amerikan Otizm Merkezi 2009 yılında yayınlamış olduğu rapora göre otizmlili öğrencilerin eğitime almaları için yöntemler belirlemiştir. Bunlar:

1. Öncül -temelli uygulamalar,
2. Davranışsal uygulamalar,
3. Küçük çocuklara yönelik kapsamlı uygulamalar,
4. Ortak dikkat öğretimi,
5. Model olma,
6. Akran eğitimi,
7. Temel tepki öğretimi,
8. Çizelgeler,
9. Kendini Yönetme ve Öykü temel uygulamalarıdır (Karasu, 2015).

Karasu (2009)'ya göre, otizmlili bireylerle çalışırken dil ve iletişim becerilerin gelişmesi amacıyla davranışsal ve doğal yaklaşımlara dayalı tedaviler üzerinde durulmalı, ilişkisel yöntemlere ağırlık verilmeli, görsel destek kullanılmasının artırılması gerekmektedir. Otizmlili olan bireyler, yetersizliği olmayan akranlarıyla her kademedeki kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdürebilmeleri için; her kademedeki, resmî ve özel gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları açılır (MEB, 2006).

### **2.3.12. Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Eğitimleri**

Süreğen hastalığı olan bireyler ABD'nin IDEA Yasasında “diğer sağlık engelleri” başlığı “sınırlı güç, dayanıklılık ya da canlılığa sahip olma” olarak tanımlanır (IDEA 105-107; Akt. Sazak- Pınar 2015).

MEB (2006), Özel Eğitim 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, süreğen hastalığı olan birey: “Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlar. Süreğen hastalığı olan bireyler ikiye ayrılır. Bunlar: Kronik hastalıklar (Astm, Kan hastalıkları, çocuk kanserleri, doğuştan kalp kusurları, kistik fibrosis, diabet, ortak hücre anemisi) ve enfeksiyon hastalıkları (hepatit B, HIV,AIDS )’dır.

Süreğen hastalığı olan bireylerin eğitimi, oldukça zordur. Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2000) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği içerisinde, süreğen hastalığı olan öğrencilerin eğitiminde “evde eğitim” konusu yer almaktadır. Evde eğitim, bir destek eğitim hizmeti olmayıp, eğitim-öğretim hizmetlerinin bireyin yetersizliği nedeniyle, evde verilmesi temeline dayanır. Plânlanan bu eğitim doğrultusunda birey, aile ve eğitmeni birlikte çalışır. MEB (2006), Resmî ve özel sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören ve/veya süreğen hastalığı olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini sürdürmeleri için Bakanlık, Sağlık Bakanlığı veya üniversiteler arasında imzalanan protokole göre hastaneler bünyesinde hastane sınıfları açılır.

### **2.4. Kaynaştırma ve Kaynaştırma Eğitimi**

Kaynaştırma (mainstreaming ya da inclusion) “Felsefik görüş hareketi olarak adlandırılır” ve bu felsefenin hedefi, farklılıkları olan bireyleri bir araya getirmektir. Bir araya gelen bu bireylerin eğitim-öğretimlerinde güçlü zayıf yönlerini dikkate alınarak tüm öğrencilerin bir arada öğrenimleri sağlanır (Diken ve Batu 2015). 2006’da yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre ise; kaynaştırma “Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sunularak normal akranları ile resmi ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim

kurumlarında devam ettirmeleri temeline dayanan özel eğitim etkinlikleridir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin toplumdan yabancılaştırılmadan yaşlılarıyla etkileşim içerisine girebilmesine ve kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesine imkân tanır. Ayrıca bu eğitim ile öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması için çeşitli eğitim teknikleri kullanılır. Neticede; kaynaştırma eğitimi öğrencilerin yetersizliklerine yönelik değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitimidir (Anılan ve Kayacan, 2015). Kaynaştırma eğitiminde uygun imkanlar sağlanıp özel gereksinimli bireylerin normal sınıf ortamına yerleştirilmeleri ile ihtiyaçları da kolaylıkla giderilebilmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008). Yine aynı yönetmeliğin farklı maddesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, eğitsel kapasiteleri göz önünde bulundurulmuştur. Böylelikle amaç, kapsam ve özel eğitim aşamasında uyarlamalar yapılmıştır. Yapılan uyarlamalar ile kaynaştırma eğitimi alacak bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitimi almalarına imkân sağlanmıştır (Delican, Esmer, Güneş, Tarım ve Yılmaz, 2017).

Kaynaştırma eğitimi okul öncesi döneminden başlayarak daha ileriki dönemlerde de yapılabilir. Engelli çocuğun sonradan topluma uyum sürecinin hızlandırılması temel iletişim becerilerini kazanması ve gelişiminin hızlı olması için okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin önemi büyüktür (Ekşi, 2010). Her insanda olduğu gibi özel gereksinimli bireylerde de toplumda sevmek, beğenilmek, takdir edilmek, değer görmek ve kimseye bağımlı olmadan yaşamak ister. Bu bireylerin bağımsız yaşayabilmeleri için yapılması gerekenleri iki gruba ayırabiliriz (Gökçe, 2010):

1. Yaşadığımız çevreyi özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlemek,
2. Özel gereksinimli bireylere özel eğitim desteğiyle bilgi ve beceri kazandırmak,

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı; özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla ve yetişkinlerle kurdukları ilişkilerin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı; özel gereksinimli bireylerin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2007). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreci ez az

kısıtlatıcı ortamlarda başarılı oldukları birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Batu ve Kırcaali İftar, 2005; 2003). Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin ve Williams (1999), yaptıkları çalışmalarda en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi iki şekilde yorumlamıştır:

1. Özel eğitim almış uzmanların desteğiyle, özel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere eğitim verilir. Bu anlayışta akran eğitimi yoktur ve eğitim ortamı daha koruyucudur.
2. Özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim verilen sınıflara yerleştirilir. Dolayısıyla kaynaştırma öğrencisi zamanını normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim içinde ve destek eğitim hizmetlerinden faydalanarak geçirir. Böylece eğitimin sosyal boyutunun da farkındalığını sağlar.

Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrencilerin yıllara göre dağılımı Tablo 2.2. verilmiştir.

**Tablo 2.2.** Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımı

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci Sayısı			
			Özel eğitim Okullarında	Özel Eğitim Sınıflarında	Kaynaştırma Eğitiminde	Toplam
2016-2017	1.308	17.555	45.590	40.887	219.728	306.205
2015-2016	1.268	11.595	49.206	36.742	202.541	288.489
2014-2015	1.254	10.596	43.796	32.265	183.221	259.282
2013-2014	1.248	9.733	40.505	29.094	173.117	242.716
2012-2013	1.261	10.344	33.877	25.477	161.295	220.295

Kaynakça : <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

## 2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz; özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara kendisini benimsemesini, ilgi ve yeteneklerinin farkına varıp toplum içinde yasabilmelerini kolaylaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda da bireylerin okul hayatına uyum sağlamalarını ve engelli olmayan diğer bireylerle nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenmelerine imkân tanıyarak onların kendi yaşantılarına uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırmaktır. Kaynaştırma eğitiminin diğer bir amacı ise; ebeveynlerin diğer

çocuklar içinde çocuklarının başarılı yönlerini ve yeteneklerini gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmelerine ve buna göre tavır takınmalarına yardımcı olmaktır. Bu eğitim, engelli bireylerin yaşlılarıyla sosyal ve akademik yönden bütünleşerek sosyal, duygusal gereksinimlerini karşılamalarına yönelik bir eğitimidir (Güleryüz, 2014). Her insanın birbirinden farklı kişilik özellikleri vardır. Şayet bazı insanlar doğuştan veya sonradan bazı engellere sahip olabilirler. Kaynaştırma eğitiminde de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kendilerini geliştirmeleri için akranlarıyla aynı ortamda ders almaları ve birtakım beceriler kazanmaları hedeflenmektedir. Özel gereksinimi ve yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla eğitim alması bireylerin akademik ve sosyal yönünü geliştirip onların sosyal ve duygusal yönden kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlar (Babaoğla ve Yılmaz, 2010).

## **2.6. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Temel İlke ve Ölçütleri**

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarına uygun olarak doğru düzgün bir şekilde gerçekleştirilmesi için ailelerin, yöneticilerin, öğretmenlerin ortak hareket etmesi gerekir. Böylelikle kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşılabilir. Kaynaştırma eğitimi dediğimizde sadece özel gereksinimli bireyin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi akla gelmemelidir. Kaynaştırma eğitiminde çeşitli düzenlemelerin, uygulamaların yapılması, genel ilke ve ölçütlerin yerine getirilmesi gerekmektedir (Aker, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 31 Mayıs 2006 tarihli ve mükerrer 26184 Resmî Gazete'de 2509 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ilkeleri şunlardır:

1. Bütün bireyler eğitilebilir ve öğrenebilir. Özel gereksinimli bireylerde akranlarıyla aynı sınıfta ve kurumda eğitim görme hakkı vardır.
2. Kaynaştırma eğitimi, okul temelli olup, bir program dâhilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır. Öğrencilere verilen özel eğitim uygulaması bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireyin eğitim gereksinime göre olması esas alınır.
3. Kaynaştırma eğitimi hizmeti karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri:

1. Kaynaştırma uygulamasına devam edecek birey, dikkatlice incelenmeli birden fazla yetersizliği olmamasına, gerekli önlemlerin alınmasına dikkat edilir. Bireyin gereksinimleri göz önünde bulunarak; fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında düzenlemeler yapılır.
2. Kaynaştırma uygulamasına devam edecek birey için kaynaştırma uygulama kurumunda çalışan tüm kurum personellerinin, ailelerin ve yakın çevredeki insanların özel eğitim gerektiren öğrencilerin bilişsel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

## **2.7. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi**

Kaynaştırma eğitimi, “1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı yasa, 1997’ de çıkarılan 573 sayılı kararname ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır*” (Akt. Babaoğlu ve Yılmaz 2010).

Geçmişe bakıldığında, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarından farklı olarak özel eğitim sınıflarında veya okullarında eğitildiği görülmektedir. Son dönemlerde normal okullar içerisine özel sınıflar açılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin normal yaşlılarından ayrılarak özel eğitim ortamlarında eğitilmesi sorgulanmaya başlanmıştır. Bunların sebepleri sorgulandığında pek çok varsayım ortaya çıkar. Bu varsayımlar şunlardır:

1. Engelli bireyleri akranlarından ayırmak insan haklarına aykırı olması,
2. Farklı eğitim ortamında verilen özel eğitim hizmetleri, normal toplum yaşantısına uyum sağlamalarını zorlaştırmış olması,
3. Özel eğitim ile genel eğitim arasında fazla fark yoktur. Öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılması, tüm öğrencilerde işe yaraymış olması varsayılmıştır.

1950’li yıllarda yani 2. Dünya Savaşı sonrası, özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin engelli olmayan akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşması fikri, 1960’lı yıllarda giderek daha fazla taraftar bulmaya başlamıştır. Engelli ve engelli olmayan bireylere normal sınıflarda okuma hakkı verildiğinde yaşlılarıyla iletişim kurdukları ve sınıf içi etkinliklere katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu hareketlilik, öğrenci ebeveynleri ile başlamıştır. Dünyada kaynaştırma eğitimi verilmeye başlayan ilk grup görme engellilerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda ilk kaynaştırma çalışmaları, devlet okullarında açılan özel sınıflarda gerçekleştirilir (Battal, 2007).

## **2.8. Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Düzenlemeleri**

### **2.8.1. Dış Ülkelerde Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yasal Düzenlemeleri**

Kaynaştırma eğitimi dünyanın pek çok ülkesinde verilmektedir. Aşağıda bazı ülkelerdeki kaynaştırma eğitimi hakkında kısaca bilgi verilmektedir:

#### **2.8.1.1. Amerika Birleşik Devleti**

1970’li yıllarda özel gereksinimli bireylerin aileleri çocuklarının okullarından dolayı etiketlenmelerine ilişkin protestoları neticesinde ilk yasal mevzuat oluşturulmuştur. 1975 yılında Tüm engelliler için Eğitim Yasasıyla özel gereksinimli bireylerin tek bir çatı altında toplanması kararı alınmış ve bu yasayla az kısıtlayıcı çevre fikri önem kazanmıştır. Bu Eğitim Yasası içerisinde; devlet okullarının tamamı özel gereksinimli bireylere hizmet edebilecek şekle dönüştürülmüş ve ayrımcı olmayan bir eğitim ve değerlendirme sürecine uygun yöntemleri esas alan temel ilkeler ve aile katılımı yer almaktadır (Turnbull, Shank ve Smith, 2004).

#### **2.8.1.2. Almanya**

Organize edilmiş okullar sistemine sahip olan Almanya’da, “Mümkün olduğunca özel yardım, mümkün olduğunca da birlikte eğitim ilkesi” kaynaştırma uygulamalarını destekler. Zihinsel, bedensel, sosyal yönden engelli olan çocukların özel eğitimlerinin özel okullarda devam etmeleri gerekmektedir, anlayışı hâkimdir (Aker, 2014).

### **2.8.1.3. İngiltere**

1981 yılında, Eğitim Yasası ile özel gereksinimli olan bireylerin normal eğitimlerine devam etmeleri sağlanarak kaynaştırmanın yasal boyut kazanmasını ön görülmüştür. Özel eğitim için gerekli olan ekonomik düzenlemeler ayrıştırılmış ve özel eğitim cazip hale getirilmiştir (Kuz, 2001).

1994 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzunda özel gereksinimli bireylere ilişkin eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. Bu düzenlemenin en önemli özelliği özel gereksinimli çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin, formal eğitim süreçlerine yer vermeksizin, normal sınıflarda yapılabileceğini öngörmesidir. Beş aşamadan oluşan bir özel eğitim değerlendirmesiyle öğretim sistemi oluşturulmuştur. İlk üç aşamada informal değerlendirmeyle kaynaştırmayı, 4. ve 5. aşamalarda formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda ise ayrı özel eğitim ortamlarındaki eğitimi esas almıştır ( Köse-Biber, 2009).

### **2.8.1.4. İtalya**

İtalya'da özel eğitim gereksinimi olan bireylerin %99'u normal okullarda eğitim görmektedir. 1975 yılından bu yana sosyal durum ve ailelerin yaşantısından kaynaklanan eksikliklerden dolayı özel gereksinimi olan bireyle özel gereksinimi olmayan bireylere aynı okullarda okuma zorunluluğu getirmiştir. Özel okulların yerine, normal okullardaki özel gereksinimli bireylerin eğitimi için onlara yardımcı olacak öğretmenler verilmektedir. İtalya, kaynaştırma eğitimi savunmasına rağmen, sistematik merkezi bir değerlendirme eksikliği nedeniyle kaynaştırma politikası hakkında fazla bir bilgiye sahip değildir (Kuz, 2001).

### **2.8.1.5. İsveç**

1960 yılları öncesinde duygusal, zihinsel ve fiziksel özel gereksinimi olan birey ayrıştırılmış okullarda özel eğitimlerini almaktaydılar. Bunun dışında kalan özel gereksinimli bireyler, normal okullar içerisinde bulunan özel sınıflarda eğitim verilmekteydi. İsveç gelişen ekonomisiyle 1960 ve 1970 yılları arasında özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde ilerleme göstermiştir. Bu ilerlemeyle birlikte birçok özel okul kapatılmış ve özel eğitim şekli uygulamadan kaldırılmıştır. İsveç, kaynaştırma eğitimi



ve uygulamalarında destekleme ve inceleme konusunda son derece kararlıdır (Kuz, 2001).

#### **2.8.1.6. Fransa**

1960 yılında Fransa, özel eğitim alanında ilk kapsamlı düzenlemeleri yapmıştır. 1975 yılına gelindiğinde ise Fransa, çıkardığı özel bir yasayla özel gereksinimli çocukların zorunlu eğitim kapsamına alınmasını ve eğitimlerinin de normal sınıfta verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu düzenlemenin uygun olmayacağı durumdaysa özel gereksinimli öğrencilerin özel alt sınıflara alınmasına karar kılmıştır. Böylelikle, engellerine göre bireylerin diğer özel kurumlara gönderilmesi kararını almıştır ( Kuz, 2001).

#### **2.8.1.7. Portekiz**

4 Ekim 1986 tarihli Temel Eğitim Yasası'na göre, Portekiz özel eğitimin temel amacını; özel gereksinimli bireylerin, eğitimsel ve toplumsal uyumlarının sağlanması olarak belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim almalarına imkân sağlamıştır. Böylece kaynaştırma eğitimine öncelik verilmesi planlanmış, eğitim sisteminde düzeltmeler yapılmaya başlanmıştır. Portekiz de özel gereksinimli bireyler için destek sınıfları oluşturulmuştur. Ayrıca, işitme engelli bireyler için de özel sınıflar açılarak eğitim verilmeye başlanmıştır (Köse-Biber, 2009).

#### **2.8.1.8. İspanya**

İspanya'da özel gereksinimli bireyler için eğitimin akranları ile normal sınıfta verilmesi kararlaştırılmıştır. Kaynaştırma sınıflarında en fazla iki tane öğrenme güçlüğü çeken birey bulunmaktadır. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıftaki öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıfa oranla daha azdır (Kuz, 2001).

#### **2.8.1.9. Japonya**

Japonya'da Kaynaştırma eğitimi 1973 yıllara dayanmaktadır. İlk başlarda bu eğitime karşı çıkılmakla birlikte, Japonya daha sonra oluşan kamuoyu baskılarına dayanamayıp bütünleşme ve kaynaştırmayı benimseyen yeni bir eğitim sistemi oluşturmuştur.

Başlangıçta ilköğretim düzeyinde olan kaynaştırma uygulamaları, sonraki yıllarda ileri eğitim düzeylerine de yayılmıştır (Battal, 2007).

### **2.8.2. Türkiye’de Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yasal Düzenlemeleri**

Ülkemizde Osmanlı Dönemi’nde ilk olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için Enderun Mektepleri açılmıştır. 1948 yılı Cumhuriyet Dönemi’nde, İdil Biret-Suna Kan yasası kabul edilmiş ve üstün yetenekli öğrenciler güvence altına alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli çocukların eğitimi için 1950’li yıllara kadar kurumsal düzeyde bir girişimde bulunulmamıştır (Avcılar, 2010).

1970’li yıllarda; erken eğitim, aile eğitimi, kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim vb. konular gündeme gelmeye başlamış ve bu konular üzerinde çalışmalar yoğunlaştırılarak önemle üzerinde durulmuştur (Cavkaytar ve Diken, 2006). 1889 yılında Türkiye’de özel eğitim alanındaki ilk çalışmalar; İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde, işitme engelli çocuklara eğitim veren okulun açılmasıyla başlamıştır. 1890 görme engelliler ve 1920 yılında özel bir dernek İzmir Karşıyaka’da sağır ve dilsizler için eğitim vermeye başlamış. Bu okul 1924-1950 yılları arasında, Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak hizmet veriyorken 1950 yılından sonra Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir.

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalar ilçe milli eğitim bünyesinde yer alan özel eğitim daireleri tarafından yürütülmektedir (Güleryüz, 2014). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi 1993 yılı, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasasının 4. maddesi gereğince ilköğretimin her basamağında uygulanmaya başlanmıştır (Ekşi, 2010).

### **2.9. Kaynaştırma Eğitiminin Uygulama Şekilleri ve Katılım Tipleri**

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamalarında öğretim ortamlarına dâhil edilmesinde “En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı” ilkesine göre hareket edilmelidir (Eripek, 2003; Köse-Biber, 2009). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi; özel gereksinimi olan bireyin olabildiğince normal yaşlılarıyla bir arada bulunmasını ve eğitim gereksinimini en iyi şekilde sağlayacak ortama yerleştirilmesini ileri sürmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005;2003).

Eripek (2003) ve Köse-Biber (2009), eğitim ortamlarını az kısıtlayıcıdan çok kısıtlayıcıya göre sıraladığımızda; aşağıya doğru indiğimizde bireylerin gereksinimlerinin derecesi ve çevrenin kısıtlayıcılığı da o derece artar şeklinde ifade etmiştir. Bu sıralamaya göre:

1. Normal Sınıf: Özel gereksinimli bireyin eğitimi özel eğitim destek hizmetlerinin sağlandığı sınıf ortamında gerçekleştirilir. Sınıf içi ve dışı etkinliklerin tamamı özel eğitim kapsamında ele alınır.
2. Özel Okul: Özel gereksinimli bireylere yönelik verilen ve eğitim yetersizliği olan bireyler için ayrı gündüzlü okullarda özel eğitim ilişkili hizmet almaktadırlar. Bireyler akranlarıyla ancak okul dışında birlikte zaman geçirebilirler
3. Yatılı Özel Eğitim Okulu: Birey eğitimi özel yatılı kurumlarda özel yetiştirilmiş personel, özel geliştirilmiş programlar ve eğitim ortamlarında almaktadırlar, şeklinde ifade edilmiştir.
4. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma: Özel gereksinimli bireyin kaydı normal sınıftadır. Birey, desteğe gereksinim duyduğunda özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Özel gereksinimli birey için bu uygulama yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması olarak ifade edilmektedir. Birey okuldaki zamanın en az % 21, en fazla % 60'ında özel eğitim ve ilişkili hizmeti almasıdır. Günün kalan kısmında eğitimine normal sınıfta devam etmektedir.
5. Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli bireyin kaydı özel sınıftadır. Şayet başarılı olabileceği derslerde normal sınıfta eğitim almaktadır. Özel gereksinimli bireyin sosyalleşmesi için gerekli koşullar sağlanarak normal eğitim sınıflarının müzik, iş teknik, resim, beden eğitimi vb. derslere katılım sağlanarak sosyalleşmesi ve bütünleştirilmesi sağlanır.
6. Özel Sınıf: Özel gereksinimli bireyler normal sınıfta değil kendileri için düzenlenmiş sınıfta tam zamanlı eğitim alırlar. Okul zamanının %60'ından fazlasını özel eğitim ve ilişkili hizmetler almaktadırlar. Eğitimleri bittikten sonra kalan zamanda normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaşırlar,

## **2.10. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Hazırlık**

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde devam etmesi için, öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına hazırlanması çok önemlidir. Normal eğitim ile özel öğretim bireylere farklı öğretim yöntemleri, ders programları, davranışsal beklentiler, öğretim düzeni, bireyin fiziksel ortam ve sosyalleşmesi bakımından farklılıklar gösterir. Birey özel eğitimden normal eğitime geçiyorsa ve başarılı olması bekleniyorsa, normal sınıfın akademik ve davranışsal gerekliliklerine göre hazırlanmalıdır (Kırcaali-İftar,1998). Kaynaştırmanın destek hizmet olmaksızın uygulanması, sınıf öğretmenine, kaynaştırma öğrencisine ve normal öğrencilere çok çeşitli zorluklar yaşatmaktadır. Kaynaştırma uygulaması başlamadan önce, kaynaştırmada rol sahibi olan bütün unsurların hazırlanması ve kaynaştırma uygulanmaya başlandıktan sonra da gerekli destek hizmetler sağlanarak, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasını gerçekleştirmek gerekmektedir (Batu, 2000). Bu unsurlar; öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri, normal öğrenciler, aileler, fiziksel ortam ve okul idaresidir (Kırcaali-İftar, 1998).

### **2.10.1. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Normal Çocukların Hazırlanması**

Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için gerekli olan diğer unsur da sınıftaki normal gelişim gösteren bireylerdir. Kaynaştırmanın hedefi gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimi olan akranlarını kabullenmeleri ve sınıf içerisinde sosyal kabul görmeleri için fırsat vermeleri gerekir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerle etkileşim içerisinde olmaları için öğretmenin sınıftaki normal öğrencilere sınıflarına bir kaynaştırma öğrencisinin katılacağı fikrine hazırlanması gerekir (Uysal, 1995; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerle hazırlık etkinliklerini kaynaştırma öğrencisi sınıfta yokken yapmalıdır (Batu, 2000). Normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilebilecek etkinlikler arasında normal gelişim gösteren bireylerin, engel türleri hakkında bilgilendirilmelidirler (Uysal, 1995). Kaynaştırma eğitimi başlamadan ve başladıktan sonra normal gelişim gösteren bireylerle toplantılar düzenlemek, kendilerini özel gereksinimli bireyin yerine koyma (canlandırma) etkinlikleri yapılmalıdır; fiziksel engelli bireyleri anlamaları için tekerlekli sandalyede dolaşmalarını sağlamak ve farklı engel durumlarına göre etkinlikler yapılmalıdır. Sınıfa kaynaştırma uygulamalarında deneyimli kişiler (özel

eğitim retmeni, özel gereksinimli kardeşi ya da çocuğu olan bireyler) ağrılmalıdır. Akran eğitimiyle normal gelişim gösteren bireylerin kaynaştırma, öğrencisinin eğitiminde için parçası olmalarını hissetmeleri için görevlendirilmeleri gibi etkinlikler kaynaştırma eğitimi öncesi yapılmalıdır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar 2005; 2011).

### **2.10.2. Kaynaştırma Eğitimi ncesinde Kaynaştırma Programına Engelli ocuğun Hazırlanması**

Özel gereksinimli öğrencinin, kaynaştırma uygulamasına hazırlanması kaynaştırma eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesinde oldukça önemlidir (Uysal, 1995; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Kaynaştırma uygulamasına katılacak özel gereksinimli ğrenci için gerekli olan davranış ve özellikler belirlenerek hangi ortam en az kısıtlayıcı ortam özelliği taşıyorsa kaynaştırma uygulaması orada yapılmalıdır (Uysal, 1995). Normal eğitim ve özel eğitim ortamları, ğretim düzeni, ders programları, ğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve ğrenci sosyalleşmesi bakımından farklılık göstermekte olup bu nedenle kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfın gereklerini yerine getirme konusunda hazırlanması gerekmektedir. Hazırlık sırasında bir dizi etkinlikten yararlanılabilir (Batu, 2000; Batu ark., 2004; Batu ve Kırcaali-İftar 2005). Öğrencilerin hazırlanma süreci bireysel olabileceği gibi, grup şeklinde de olabilir. Kaynaştırma öğrencisiyle grup tartışması yapıldığında, ğrenci yalnız olmadığının ve diğer akranlarının da kendisi gibi duygulara sahip olduğunun farkına varmasını sağlamış olup ve toplantı esnasında kaygı, korku ve endişeler üzerine yoğunlaştırarak bunların giderilmesi için öneriler geliştirmek faydalı olacaktır (Batu, 2000).

### **2.10.3. Kaynaştırma Eğitimi ncesinde Kaynaştırma Programına Anne-Babaların Hazırlanması**

Özel gereksinimli birey aileyi oldukça etkiler. Aileler aralarına yeni katılan özel gereksinimli bireyi kabul etmede çok, inkr, öfke, depresyon, kabullenif gibi zorluklar yaşarlar. Bu nedenle eğitimciler, ailenin eğitime katılımının çocuğun akademik, sosyal ve duygusal gelişimine olan olumlu etkisine vurgu yapmaktadırlar (z, 2015). Kaynaştırma öğrencisinin anne ve babası kaynaştırma eğitiminin planlanması aşamasından başlayarak eğitim süreci de dâhil her aşamasında öğretmeniyle iş birliği içerisinde olmalıdır. Bu kaynaştırma öğrencisinin başarıya ulaşmasında önemlidir

(Çankaya, 2010). Uygulanan program müfredat ya da yeni eğitim programları ne kadar yaratıcı olursa olsun aile ve profesyoneller verimli bir şekilde çalışmadıkça başarısızlığa mahkûmdur (Hallahan ve Kauffman 2003, Akt. Öz, 2015).

#### **2.10.4. Kaynaştırma Eğitimi Öncesinde Kaynaştırma Programına Kaynaştırma Programında Öğretmen**

Batu ve Kırcaali-İftar (2011), sınıf öğretmeni sınıfına kaynaştırma öğrencisi yerleştirilmeden önce, branş öğretmeni ise kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflara derse girmeden önce özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma eğitimi konularında bilgilendirilmeli ve ayrıca hizmet içi eğitim programlarından yararlanmaları kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu anlamda değiştirecektir. Kaynaştırma programında öğretmen de bulunması gereken özellikleri şöyle vurgulamıştır:

1. Özel gereksinimli çocuklar için öğretimi bireyselleştirme değerlendirme ve program sürecinde aktif katılım sağlama,
2. Özel gereksinimli çocuk normal sınıfta da olsa özel eğitim sınıfında da olsa çocuğun yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirme ve eğitim sürecinde uygulanma,
3. Özel gereksinimli çocuklar ve özel gereksinimi olmayan çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yakalama şeklinde olmalıdır.

#### **2.10.5. Fiziki Şartlar ve Araç Gereçlerin Hazırlanması**

Fiziksel ortam, derslik ve sınıfta bulunan araç gereçlerden oluşmaktadır. Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortam, kaynaştırma öğrencisinin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Sınıfa yerleştirilen kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğine göre gerekli olan sınıfın fiziksel ortamında ve araç gereçlerde düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemeler; tahtanın yerleştirilmesini, öğrencinin yetersizliğine göre sıraların yerleştirilmesini, sınıf duvarlarının düzenlenişini, araç-gerecin sınıf içerisinde yerleştirilişini ve kullanılmasını kapsamaktadır (Akçamete, 2015). Fiziksel ortam, öğrenci sayısının 25-30 arasında olmasının ideal olduğu öne sürmektedir (Batu, 2000). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarıyla öğrenme özelliklerine ve algılarına göre

uygun yöntemlerin araç gereçlerin kullanılmasıyla bireyler öğrendiklerini pekiştirebilmektedirler (Köse-Biber, 2009).

#### **2.10.6. Okul Yönetiminin Hazırlanması**

Okul yönetimi, kaynaştırma eğitiminin gereğine inanması sınıflara verilecek öğrenci sayısına, fiziki ortamın hazırlanmasında, araç ve gereçlerin sağlanmasında ve okul içerisinde özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesinde kolaylık sağlamalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Okul yönetimi kaynaştırmaya ilişkin yasal altyapının oluşturulmasından sorumludur. Ayrıca okul yönetiminin kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinin olması gerek normal öğrenciler, aileler ve gerekse kaynaştırmayı etkileyen diğer unsurlar ile ilgili sorunların aşılmasında öğretmene destek olacaktır (Uysal,1995).

#### **2.11. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları**

##### **2.11.1. Kaynaştırma Öğrencilerine Yararları**

Kaynaştırma eğitimiyle normal gelişim gösteren bireyler, özel gereksinimli akranlarıyla birlikte olabilecek böylece özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren bireyleri model alabilecek normal insanlarla birlikte oldukları ölçüde de toplumun beklentilerine uygun hareket edebileceklerdir (Kırcaali-İftar, 1998). Yapılan çalışmalarla normal gelişim gösteren bireylerle kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli bireylerin eğitim almayan bireylere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve özel gereksinimi olmayan çocuklarla iyi bir şekilde bütünleşmiş olan özel gereksinimli çocukların kendilerine daha çok güvendiği gözlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin normal bireylerle çalışmaları öğrencilerde büyük başarılar elde etme azmi oluşturmaktadır. Kaynaştırma (entegre) programı kapsamında verilen destek eğitimi engelli bireylerin zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirmektedir (Köse-Biber, 2009).

##### **2.11.2. Normal Öğrencilere Yararları**

Özel gereksinimli bireyler ve normal gelişim gösteren bireyler etkileşim içerisinde olarak çeşitli alanlarda birbirlerini model olarak alabilirler. Normal gelişim gösteren çocuklar düzenlenecek grup ve akran öğretimi çalışmalarında iş birliği ve yardımlaşma

becerilerini geliştirirler (Kırcaali-İftar, 1998). Yapılan kaynaştırma uygulamalarının sınıfta, normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik becerileri ve sosyal davranışları üzerinde etkili olduğu görülmekte olup çalışmada önemli olan nokta kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma ilkeleri temelinde gerçekleştirilmesi olarak vurgulanmaktadır (Diken, 2010; Batu ve Diken, 2015).

### **2.11.3. Anne ve Babaya Yararları**

Kaynaştırma uygulamalarına öğrencilere olduğu gibi ebeveynlerde de olumlu etkisi vardır (Kırcaali-İftar,1998). Normal gelişim gösteren bireylerin aileleri, özel gereksinimli bireylerin aileleriyle etkileşime girerek paylaşımlarda bulunarak özel gereksinimli çocukların ailelerinin motivasyonlarını arttırlar. Ayrıca kaynaştırma uygulamasının bir olumlu etkisi olarak da ailelerin çocuklarına bireysel farklılıkların olabileceğini ve buna saygı duyulmasını öğretme olanağı elde ederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

### **2.12. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi**

Akçamete (2015)'ye göre bireyselleştirilmiş eğitim programı, engelli bireylerin ve ailelerinin haklarının yasalar önünde koruması için, öğrencilerin gereksinimlerine göre oluşturulan programa bireyselleştirilmiş eğitim programı denir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde bulunan tüm öğrenciler için ne tür uyarlamalar yapabileceklerini gösteren planlamalar öğretimin bireyselleştirilmesidir. Öğretimin bireyselleştirilmesi için en az kısıtlayıcı ortam kavramları esas alır. Özel gereksinimli bireylerin en üst düzeyde performans göstereceği ortam olarak da en az kısıtlayıcı ortam kavramı yer alır.

March Mcgahee-Kovac (2002)'a göre bireyselleştirilmiş eğitim, özel gereksinimli bireyleri dikkate alarak hazırlanan eğitim sırasında izlenecek yol, amaç, program dâhilinde bireye sunulan bilginin, bireylerin ihtiyaçlarını faydalı olacak şekilde karşılayacak, uygun servislerle desteklenerek sunulmasını sağlayan eğitim programıdır.

Akçamete ve Kargın (1991)'ye göre ise bireyselleştirilmiş öğretim kavramı, öğrencilerin kendi ilgi ve istek gibi özel ihtiyaçlarını ifade eden önemli bir kavramdır.



Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Resmi Gazete’de 31.05.2006 (26184) tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre bireyselleştirilmiş eğitim programı:

*“Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin ilgi-yetenek, gelişim özellikleri, eğitim performansları dikkate alınarak amaçlanan hedefe yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.”* Bu programa göre:

1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; öğrencinin kişisel bilgilerini, eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri, eğitim planında yer alan yıllık amaçları ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını,
2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türünü, süresini, sıklığını, öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını,
3. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; öğrencinin davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri içerir.

### **2.12.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Hazırlanması**

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve BEP geliştirme biriminin iş birliğiyle hazırlanır (Resmi Gazete, 2006). Bireyselleştirilmiş eğitim, ülkemizde 1997’de kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de yasal bir zorunluluk olarak ifade edilmiştir. Ardından 2006’da yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile her özel gereksinimi olan birey için BEP hazırlama zorunluluğu getirilmiştir (MEB, 2006). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Eğitsel Tanılama İzleme ve Değerlendirme ekibi tarafından ayrıntılı değerlendirme sonucunda bireyin özel eğitim desteğine gereksinim duyduğunun belirlenmesinin ardından birey için en az kısıtlayıcı ortam ilkesi dikkate alınarak nerede eğitim göreceği belirlenir.

Öğrenci; özel eğitim sınıfına, özel eğitim okuluna ya da genel eğitim sınıfına yerleşme durumuna göre BEP planı hazırlanır (Akçamete, 2015).

Strickland ve Turnbull (1990)'a göre bireyselleştirilmiş eğitim planının içeriğinin oluşturulması sürecinde:

1. Öğrencinin mevcut olan eğitim performansı,
2. Akademik yıl sonunda kazandırılacak uzun ve kısa dönemli hedefleri içeren yıllık amaçlarını,
3. Öğrenciye sağlanacak ek hizmetler ve bu hizmetlerin nerede kim tarafından verileceğini,
4. Hedeflere ulaşma sürecinde kullanılacak zaman ve devam edeceği sürede kullanılacak yöntem teknikler, materyaller, ölçüt, değerlendirme süreci, öğretimin amaçlarının değerlendirilmesi için gerekli olan zaman çizelgesini içerir (Akt. Akçamete, 2015).

Bireyselleştirilmiş eğitim planının içeriğinin oluşturulması sürecinin ardından:

1. Bireysel uyarlama ve uygulamaların planlanmasında öğrenci ve sınıf hakkında bilgi toplamak,
2. Ne tür uyarlamalar yapılacağını belirlemek,
3. Uyarlamaları planlayıp yürütmek,
4. Sonuç olarak yapılan çalışmaları değerlendirmek gereklidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

### **2.12.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İzlenmesi Değerlendirilmesi**

Bireyselleştirilmiş eğitim programının izlenmesi ve değerlendirilmesi, birey için belirlenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir (Resmi Gazete, 2006). Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve bireyin yönlendirilmesinde BEP'e ilişkin değerlendirmeler esas alınır. BEP geliştirme biriminin, görüş ve önerileri doğrultusunda öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntem, teknik, ölçme araçları, değerlendirme süresi, değerlendirme zamanı, değerlendirme aralıkları, değerlendirmeden sorumlu kişiler ve değerlendirmenin yapılacağı ortam belirlenir (MEB, 2006).

Akçamete (2015)'ye göre iyi bir izleme ve değerlendirme sürecinde olması gereken aşamalar:

1. Öğrenciyi tüm yönleriyle tanımlama,
2. Yapılan izleme değerlendirme ile hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, uygulayıcıların sorumluluklarını yerine getirip getirmedikleri,
3. İzleme değerlendirme öğretim sürecinin ve öğretim sürecini etkili kılmak için yapılan uyarlamaların ne derece işlevsel olduğunu belirlemek açısından önemlidir.
4. BEP hazırlama sürecinde okul rehberlik servisi, öğretmen ve öğrencinin ailesi öğrencinin BEP'de belirlenen hedeflere ulaşma derecesini değerlendirip gerekirse düzenlemelere gidilmelidir.
5. Öğrencinin başarısı diğer öğrencilere göre değil, kendi bireysel gelişim raporuna göre yapılmalıdır.

### **2.13. Kaynaştırma Programında Karşılaşılan Sorunlar**

Eripek ve Sucuoğlu (2004), Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğinde belirtilen ilkeler ve işleyiş gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, mevcut yasa ve yönetmeliklerde yapılan değişikliklere karşın kaynaştırma uygulamalarında düzenlemelere gidilmelidir. Kaynaştırma uygulamalarındaki genel sorunlar arasında:

1. Ülke genelinde kaynaştırma uygulamalarının benimsenmemesi,
2. Müdürlerin, öğretmenlerin, ailelerin, müfettişlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları,
3. Özel Eğitim Destek Hizmetlerinin öğrenciler ve öğretmenler için yetersizliği nedeniyle ,gerekli kaynaştırma uygulamalarına devam edilememesi
4. Normal gelişim gösteren çocuklar, normal gelişim göstermeyen akranlarını kabul etmemektedirler.

### **2.14. Kaynaştırma Programında Öğretmen Öz Yeterliliği**

Kaynaştırma eğitiminde önemli olan etkenlerin ilk sırasında öğretmenler gelmektedir (Bek, Gülveren ve Başer, 2009). Öğretmenin sahip olduğu öz yeterlilik düzeyi; sınıf içerisindeki davranışlarında, öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında

büyük önem taşımaktadır (Bandura, 1994). Tschannen-Moran ve arkadaşlarının (1998) çalışmalarına göre öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar, 1970’li yıllarda yapılmaya başlanmıştır (Akt. Çetin, 2008). Öğretmen yeterliliği, Rotter’in (1966) sosyal öğrenme kuramı ve Bandura’nın (1977) sosyal-bilişsel öğrenme kuramı olmak üzere iki farklı kurama dayanır. Öz yeterlik inancı, bireyin kendi kapasitesine inanarak birçok yönden kendini iyi hissetmesi ve hayatını etkileyecek olaylarda performans sergilemesidir. Öğretmen öz yeterliliği ile öğrenci başarısı arasında kuvvetli bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin öz yeterlilik düzeyi iki şekilde öğrencileri etkilemektedir. Bunlar:

1. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmen: Öğrencilerinin başarısına yardım eden, sabırlı, öğrenme gücünü çeken bireylere karşı anlayışlı, çeşitli öğretim programlarını uygulayandır.
2. Öz yeterliliği düşük olan öğretmen: Kendi kapasitelerini aştıklarını düşündükleri faaliyetleri gerçekleştirmezler. Öğrenme gücünü yaşayan bireye yeterli zaman ayırmazlar. Tüm öğrencilere ulaşmak adına öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmezler.

Şeklinde açıklanmaktadır (Kokmaz ve Kaptan, 2002; Rackley-Robin, 2004). Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri onları birçok açıdan etkiler. Onların nasıl düşündüklerini, nasıl davrandıklarını, nasıl hissettiklerini ve nasıl motive olduklarını belirler. Ayrıca öz yeterlilik bireyin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir nitelik olup bireyin gerekli performansı başarılı bir şekilde planlayıp, organize etmesinde kendilerine duydukları inançtır (Bandura, 1994:1977). Öğretmenin sahip olduğu inançları, tutumu, sınıf içerisindeki davranışları, öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında büyük önem taşımaktadır (Cantürk-Günhan, Öngel-Erdal ve Taşkın-Can, 2005). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. maddesi dayanak alınarak; nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerlerimizi özümsemiş bireyler yetiştirebilmemiz; bizim niteliklerimizin, sahip olduğumuz yeterliklerin farkında olmamıza ve bunların sürekli olarak geliştirilmesi çabamıza bağlıdır. Eğitim sisteminin verimliliğinden bahsetmek için öncelikle, öğrencide hedefler yönünde meydana gelen değişiklikleri belirlenip hedefe ulaşma dereceleri, öğrencilerin

öğrenme düzeylerinin belirlenmesiyle oluşan şemaların artması ve öğrenme-öğretme sürecinin etkili gerçekleştirilmesiyle sağlanır.

Fen bilgisi dersi, öğrencilerin zorlandığı derslerin başında gelir. Bu zorluğun giderilmesi de ancak nitelikli öğretmenlerle olur dersi zevkli hale getiren, çağdaş öğretim yaklaşımını bilen ve uygulayan öğretmenlerle mümkündür (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Eğitim-öğretim sürecinin çok değişkenli ve karmaşık yapısı nedeniyle meslektaşlarımızın, gelişim alanlarını belirlemede güçlük çektiklerini bilmekteyiz. Bu değişkenler arasında öğretim programları, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin bireysel özellikleri ve en önemlisi öğretmenlerin farkı niteliklere sahip olmaları sayılabilir. Demirci (1993), Fen Bilimleri öğretimi deneysel olarak araç-gereçlerle yapılsa da günlük olaylarda öğrencilerin karşılaştığı durumlarla da somut olarak bağlantı kurularak uygulanabilir. Bunun için ise, Fen Bilgisi öğretmenin niteliği önem kazanır.

Özel gereksinimli bireylere Fen Bilgisi dersi veren öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler (MEB, 2008):

1. Fen öğretimi sürecini, öğretim programına uygun planlayabilme,
2. Fen Öğretimi sürecinde, öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilme,
3. Fen Öğretimi sürecinde, öğretim programını destekleyen materyal ve kaynakları kullanabilme,
4. Fen Öğretimi sürecinde, öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme,
5. Fen öğretimi sürecinde, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme,
6. Fen öğretimi sürecinde, öğrencilere bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme,
7. Fen öğretimi sürecinde, öğrencilerin, eleştirel düşünme becerisini geliştirebilme,
8. Fen öğretimi sürecinde, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme,
9. Fen öğretimi sürecinde, öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru etkin kullanabilmelerini sağlama,

10. Fen öğretimi sürecinde, öğrencilerin bilim ve teknoloji ilişkisini anlamlandırmalarını sağlayabilme,
11. Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme,
12. Öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırabilme,
13. Fen ve teknoloji öğretim ortamında, gerekli güvenlik önlemleri alabilme,
14. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, dikkate alan uygulamalar yapabilme,
15. Öğrencinin, günlük hayatta ihtiyaç duyacağı çevre bilinci, fen ve teknoloji okuryazarlığı gibi konulardaki gelişimini sağlamaya yönelik ailelerle iş birliği yapabilme,
16. Okulun, kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde, toplumla iş birliği yapabilme,
17. Toplumsal liderlik yapabilme,
18. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif olmalarını sağlayabilmedir.

### **2.15. Kaynaştırma Eğitim Programında Öğretmen Tutumu**

Tutum kavramı 19. yy'da incelenmeye başlanmış olup, Latince kökenli bir kelimedir. "Harekete hazır" anlamı taşımaktadır (Arkonaç, 2001). Birey yaşamını çeşitli açılardan etkileyen tutum kavramı ile ilgili birçok tanım göze çarpmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Karz'a göre tutum: "Bireyin sahip olduğu değerleri dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi ve dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce sistemi" olarak tanımlar (Akt. Bağcı 2007). İpek ve Bayraktar (2004)'a göre tutum; "Bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı" olarak tanımlanır. Thurstone, "Psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi" olarak tanımlar. Allport'a göre ise tutum; "Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu" olarak tanımlanır (Alım ve Bekdemir, 2006).

Tutum belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermektedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak Sherif, tutum kavramının yapısının diğer davranışlarla karışmaması için altı ölçüt geliştirmiştir. Bunlar (Batmaz, İsen ve Tolan, 1985; İnceoğlu, 2000);

1. Temel olarak tutumlar, doğuştan edinilmez; sonradan kazanılırlar ve tutum, toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir. Tutum da tüm düşünsel etkinlikler gibi öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir.
2. Tutumlar, geçici düşünsel durumlar olmayıp; aşamalı olarak biçimlenmektedirler. Bir kez ortaya çıktıktan sonra belirli bir süre devam ederler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde yavaş yavaş biçimlenip, insanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve anlamasına da yardımcı olurlar. Ayrıca; bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.
4. Birey ve obje ilişkisinde, özellikle tutumlar vesilesiyle belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır. Birey-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey, bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona tarafsız bakamaz, bu nedenle de toplumsal değer yargılarıyla yüklüdürler. Çünkü bazı tutumlar, toplumsal etkileşimin en yoğun olduğu durumlarda (örneğin; bunalım veya savaş koşullarında) oluşmaktadır. Böyle tutumlarda, yanlılık en yoğun biçimini alır.
5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi birbirleriyle karşılaştırılabilir. Birçok öğenin bir arada olması zorunludur. Bir objeye ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür. Bireyler çevrelerindeki nesnelere karşı davranırken, görelî hareket ederler. Tek tek nesnelere karşılaştırırken dikkate alınan bu görelîlik, genellemelere gidildiğinde tek tipleştirilmeye dönüşebilir.
6. Toplumsal tutumlar; toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Tutum oluşumunda mekanizma, her iki tutum türü için de aynıdır. İkisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik

taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır. Kişisel tutum ise; nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir.

Tutum bir objeye yönelik duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır (Aydın, 2000; Özgüven, 2004). Eğitimci insanlar, davranışların çeşitli güçlerin etkisinde olmasına yön veren etmenleri (tutum vb.) incelemek anlamak istemişlerdir (Tavşancıl, 2002). Tutumun oluşumu ile davranışın oluşumu arasında bir paralellik bulunmaktadır (Silah, 2000). Kağıtçıbaşı (1988), tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da duygu değil; bilgi, duyuş davranış eğilimi bütünleştirmesidir.

Öğretmen kaynaştırma programında, öğrencilerin öğrenmesinde ve başarılı olmasında çok önemli bir faktördür (Ataman, 1996; Batu ve Kırcaali-İftar 2011). Kaynaştırma eğitimi uygulamasında, eğitim ve öğretimi planlayan ve uygulayan öğretmenin önemli rolü vardır. Kaynaştırma eğitimi uygulamasının, faydalı olduğuna inanarak tutumunun olumlu olması ve başarıya ulaşacağına inanması gerekmektedir (Çankaya, 2010). Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıfta, öğrencilerin engel durumları ne olursa olsun ayırım yapılmadan, öğretmenin olumlu tutumu içerisinde alacakları eğitim öğrencinin başarıya ulaşmasını belirler. Etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesini sağlar (Ataman, 1996). Başarılı bir öğrenme-öğretme ortamı, öncelikle öğrenciyi bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bilgiye nasıl ulaşır öğreneceğini ve günlük hayatta nasıl kullanacaklarını, ilgi ve becerilerini nasıl geliştirip, yaşamla nasıl ilişkilendireceklerini öğreten ve öğrencilerin mutlu oldukları etkin öğrenmenin gerçekleştiği derslerde başarılı olacaklardır (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Batu ve Kırcaali-İftar (2011)'a göre öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek etmenler:

1. Öğretmenin yaşı,
2. Öğretim yapılan sınıfın düzeyi,
3. Özel gereksinimi olan çocuğun engel grubu, engel derecesi,
4. Öğretmenin, okul yönetiminden ve destek hizmet personelinden almış olduğu destek düzeyi şeklindedir.



## 2.16. Kaynaştırma Eğitim Programında Fen Bilgisi Öğretiminin Amaçları

Fen bilimleri; tabiatı düşünme, doğayı ve doğal olayları sistemli bir şekilde inceleme anlama ve henüz gerçekleşmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlanır (Hançer ark., 2003). Fen Bilimleri fizik, kimya, biyoloji, astronomi vb. alanlarından seçilmiş konulardan oluşmaktadır. Çocuğun yaşadığı hayatı çevreyi tanımasıdır. Soluduğu havadan içtiği suya, ışığın, güneşin, kullandığı arabanın, yediği besinlerin eğitimidir (Gürdal, 1988). Günlük hayatın bir parçası olan fen, bireyin kendisiyle ve bireyin dış dünyayla etkileşimine katkıda bulunur. Fen kültürüne sahip olmanın ve fen eğitiminin önemi her geçen gün daha ağırlıklı olarak gündeme gelmektedir (Dede, 2006). Değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte artık birey bilginin pasif alıcısı değil, bilgiyi aktif hale getiren gelişim ve değişimde yeni fikirler üreten, değişimin yaratıcısı ve kullanıcısı durumundadır. Bu durum göz önünde bulundurularak; eğitim sistemiyle bireyleri değişen ve gelişen teknolojiye hazırlamak misyonunu üstlenerek öğrenen ve araştıran, gerekli bilgiyi karmaşık bir bilgi ağından seçip alabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Fen ve teknoloji dersinin öğretim programı vizyonu; öğrencilerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrenciler, fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir. Fen bilgisi içeriğini fen bilimlerinden almıştır. Ülkemizde zorunlu eğitim 8 yıl olup bu özel gereksinimli bireyler için de geçerlidir. Kaynaştırma öğrencileri de diğer bireyler gibi fen ve teknoloji eğitimi alma hakkına sahiptirler ve fen eğitimiyle özel gereksinimli bireyler bilişsel yönden dil gelişimi, sosyal gelişimi, bedenini ve yaşadığı çevreyi tanıması, sağlığını nasıl koruması gerektiği yönünden kendini geliştirecek bir eğitim alacaktır. Özel gereksinimli bireyler, ilk kez ilköğretim kurumlarında fen bilgisi dersi alırlar.

Hançer, Şensoy ve Yıldırım (2003), fen bilgisi öğretiminin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğrencilerin yaşadıkları çevreye ilgilerini artırarak, bilimsel düşüncelerini harekete geçirmek ve günlük hayatta yer alan bilimsel ve teknolojik olaylar arasında ilişki kurabilmelerini sağlamak,

2. Öğrencilerin iyi bir gözlemci olarak elde ettiği araştırma ve incelemelerden sonuç çıkarma ve yorum yapabilmelerini sağlayıp, bu bilgileri günlük hayatta uygulamasına yardımcı olmak,
3. Fen alanında nitelikli birey olarak fen dalında okuryazar olmasına, doğal ve sosyal çevre ile uyum içinde yaşamasına, vaktini etkin ve akıcı bir şekilde kullanmasına yardımcı olmak,
4. Bağımsız düşünüp, doğru kararlar almasına ve toplumsal yararlar için çalışma fikri oluşturmaktır.

Fen bilgisi dersi, araştırma dersi olarak öğrencilere bilimsel işlemlerin diğer bir ifadeyle bilimsel süreç becerilerinin öğretimini amaçlar. Bilimsel süreç becerilerinin öğretimi de üç aşamada gerçekleşir (Güzel-Özmen ve Karakoç, 2015):

### **2.16.1. Temel İşlemler**

#### **Gözlem**

Duyu organlarını kullanarak bir nesne ya da olayın özelliklerinin belirlenmesidir. Gözlem, düşüncenin başlangıcı olmakla birlikte bir dizi gözlemlerle bazı kalıplar ve ardılıklar saptar ve soruna ilişkin olanı ayırt ederek görüşlerle arasında ilişki kurar. Bilgi birikimli ilerler, bilginin başlangıcı gözlemlerle olur. Olayları ve nesnelere ortak özelliklerine göre gruplandırarak meydana gelme sırasını belirler. Böylelikle zihinde hatırlatma ve tanıma aşamasından sonra sonuçların değerlendirilmesi gerçekleşir. Değerlendirme aşamasında bellekte hipotez kurma, sıralama, sınıflama vb. bilimsel süreçler gerçekleşir (Arslan ve Tertemiz, 2004).

#### **İletişim Kurma**

Canlılar, dünyaya geldikleri andan itibaren sürekli iletişim içerisine girmektedirler. Bireyler iletişime kurmaya ilişkin birçok kazanım ve davranış edinirler. Çeşitli yollarla sözel olarak bilginin resim, grafik, drama, şemalar ve diğer temsili araç-gereçlerle sunulması, anlamlandırılması, çevresindeki insanlarla yapmış olduğu çalışmalar hakkında konuşur, yazar ve iyi bir dinleyici olur, kavramları anladıkları ölçüde ifade eder. Başkalarının düşünce, fikirlerini iletişim yollarını (drama, söz, yazı) kullanarak

değerlendirir. Sonuçları değerlendirmek için uygun bir iletişim yolu seçer. Nicel ve nitel olarak toplanan bulguların gözlem ve deney raporu şeklinde yazılması da bilimsel çalışmaların hedefini oluşturur (Arslan ve Tertemiz, 2004).

### Sınıflama

Fen bilgisi derslerinde bilgileri organize etmek amacıyla kullanılır. Sınıflama cisim, olgu ve olayları gözlem sonuçlarına ve aralarındaki ilişkilere göre gruplara ayırabilme işlemidir (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015). Sınıflama ile öğrencilerin şema düzeni sağlanır. Önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kurar. Kavram geliştirme sürecinde sınıflama becerisi çok önemlidir. Çünkü kavramlar; cisim, olgu ve olayların gösterdiği benzerliklere göre gruplandırılmasında, gruplara verilen isimdir. Etkili bir gruplandırmadan söz edebilmek için gruplandıracağımız olaylar, nesnelere hakkında detaylı bilgiye sahip olup benzerlik ve farklılıkları ayrıntılı olarak belirlemek gerekir (Tan ve Temiz, 2003).

### Sayı İlişkileri Kurma

Fen bilimlerinde soruların ve problemlerin ifade edilmesinde matematik bilgisi önemlidir (Tan ve Temiz, 2003). Sayılar devam eden bir etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve sonuçların ifade edilmesinde kullanılır (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015).

### Yer/Zaman İlişkilerini Kurma

Cisim olgu ve olayların gerçekleştiği yer-zaman arasındaki ilişkinin kavranıp yer ve zaman zarfları kullanılarak ifade edilmesidir (Çilenti, 1985). Olayların gerçekleşmesinde bazen yer-zaman ve nesnenin şeklinin önemi büyüktür. Bazı olayların gerçekleşmesinde zamanın önemi yoktur, her koşulda yapılabilir (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015).

### İşlemsel Sorular

Öğrencilere, uygulamalı fen etkinliğine başlamadan önce sorular sorulur ve bu sorular öğrencilerin uygulama devam ederken veya sonunda cevaplayacağı sorulardır. Burada amaç; öğrencilere işlemsel soru sormayı öğretip onların hipotez kurma becerisini edinmelerini sağlamaktır (Wolfinger, 2000).

## 2.16.2. Nedensel İşlemler

Öğrenciler fen etkinliklerinde temel işlemleri kullanır ve temel işlemler ile nesne ve olayları gözlemleyerek, çizerek, konuşarak gözlemlerini sayısallaştırıp grafik ve tablolara yerleştirirler. Ancak temel işlemler nesne ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisinin kurulması için yeterli değildir. Öğrenci bitkinin bölümlerini tanımlar. Ancak, aralarındaki ilişkiyi açıklayamaz. Öğrenci fen etkinliği sırasında nedensel işlemler yolu ile neden sonuç ilişkisini kurmaya yönlendirilerek olaylar ve nesnelere arasındaki ilişkiyi kurar (Wolfinger, 2000).

### Etkileşim ve Sistem

Sistemdeki her eleman arasındaki ilişkinin teker teker işlenmesidir. Başka bir ifade ile bir grup nesne ve olayın birlikte işlenmemesidir (Wolfinger, 2000). Önemli olan, öğrenciye sistemin nasıl işlediği ve kavramların öğretilmesidir. Öğrencilere, somut öğeleri olan ve etkileşimi gözlenebilen sistemlerin demonstrasyon ve gözlemlerle yoluyla işleyişi öğrencilere kavratılabilir (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015).

### Çıkarım Yapma

Geçmiş bilgilere dayanan, olgu veya olayları gözlemleyerek sonuçlarını yorumlayıp yargıda bulunmaktır (Tan ve Temiz, 2003).

### Tahmin etme

Elde edilmiş kanıtların ötesinde cisimler ve olaylar arasındaki ilişkilerin bir sürecin devam etmesi veya değişikliklerin olmasından sonra neler olacağını önceden kestirilmesi işlemidir (Arslan ve Tertemiz, 2004). İki türlü tahmin yapılabilir: Somut materyallerin kullanıldığı ilk sınıflarda; çocuklar, nesnelere bir özelliğini dikkate alarak tahminde bulunurlar, aceleci davranırlar ve kanıtlara bağlantı zayıftır.

Teorik tahminlerde ise; var olan bilgiyle bağlantı kurularak somut deneyimlerle yapılabilir (Wolfinger, 2000). Arslan ve Tertemiz (2004)'e göre öğrenciler tahmin yapabilmeye yönelik; öncelikle soruna ilişkin tahminde bulunma, kanıtlar doğrultusunda tahmin yapma, kanıtların tahminde nasıl kullanıldığını açıklama, bilgi ve kalıplara uygun tahminler yaparak kanıtları aşan kalıpları genelleştirmede bulunurlar.

## Sonuç Çıkarma

Gözlem ve deney etkinliğinde gözlem ve deney sonuçlarından elde edilen çıkarımların tekrar-tekrar test edilerek bir yargıya varma durumudur. Öğrencilerin daha önceki bilgiler ışığında verilen bilginin ötesinde yeni ilişki ve sonuçlara ulaşmasıdır (Tan ve Temiz, 2003).

### 2.16.3. Deneysel İşlemler

#### Hipotez Kurma

Deney süresince doğruluğu henüz ispatlanmamış test edilmek amacıyla bilimsel varsayımlara dayanan önermelerdir. Bir problemin incelenmesi için yöntemlerin geliştirilmesinde deney odaklıdır. Ayrıca başlangıç noktası olarak kabul edilir. Hipotezler bilimsel olarak test edilebilir olmalıdır; hipotezlerin doğru olması gerekmez eldeki verilerle ve bilimsel kavramlar akla yatkın olmalıdır (Arslan ve Tertemiz, 2004).

#### Değişkenleri Belirleme-Kontrol etme

Değişken bir durumdan diğerine farklılık gösteren ve deneyin gidişatını değiştirecek tüm etkenlerin ifadesidir. Değişik şartlar altında bu değişkenlerin neler olduğunu ortaya koyma sürecine değişkenleri belirleme denir. Değişkenler, üç farklı değişken olarak kategorize edilir. Bağımlı değişken; bağımsız değişkenin aldığı her olası değer de ona bağlı olarak değişik değerler alan değişkenlere denir. Kısaca, sonuç olan değişkendir (Çilenti, 1985). Bağımsız değişken; yapılan deneyde amaçsal olarak deneycinin bilinçli değiştirdiği, başka öğeleri nasıl değiştirip etkilediğini incelemek istediği değişkenlerdir. Kontrol değişkeni; deneyde deneycinin etkisinin ölçmek istediği değişkenin dışındaki tüm değişkenleri sabit tutması için belirlenen değişkenlerdir (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015).

#### Deney Yapma

Bu süreç, değişkenlerin değiştirilmesi ve kontrol edilmesi süreçlerinden oluşan işlemlerin bütünüdür. Bu süreç tüm süreçleri kapsar. Bilim adamlarının sahip olduğu temel becerilerdir. Gerekli becerilere sahip olmak için gerekli araç-gereçler kullanarak, düzenek kurmayı ve değişkenleri kontrol ederek bulgular elde etmeyi bu bulguları

sonuçlandırıp model oluşturmayı, verileri yorumlamayı ve rapor haline getirmeyi içerir (Tan ve Temiz, 2003). Özellikle kaynaştırma eğitiminde deney ortamlarında akranlarıyla ya da küçük gruplar halinde deney yapılması, yetersizliği olan öğrenciler deneylerde görev almalıdır (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015).

## Ölçme

Hipotezleri test etmek amacıyla ve gözlemleri sonuçlandırmak için ölçüm yapımları gerekir. Öncelikle ölçümlerin nasıl yapıldığı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmelidir (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015). Yapılan gözlemlerde en basit seviyede yapılan kıyaslamadır. Bu ölçümlerle; hacim, zaman, sıcaklık, kütle vb. ölçülebilir nitelikleri standart ve standart dışı birimlerin kullanımını kapsar. Ölçme becerisi gelişen öğrenci öncelikle ölçeceği özelliğe göre uygun ölçme araçlarını belirleyebilir ve evrensel ölçme araçlarını kullanmakla birlikte birimleri gerekli olan birimlere çevirme işlemini yapabilir (Tan ve Temiz, 2003).

## Verileri Toplama ve Yorumlama

Bu aşamada; hipoteze yönelik deneyi yapan kimse, elde ettiği veriler ile ölçmek istediği değerlerin kaydedilmesi tablo, grafik şekline getirilmesi ve sonuçların sözlü yazılı ifade edilip değerlendirilmesi hipotezin doğruluğunun ya da yanlışlığının işlevinin ortaya konulmasını kapsar (Güzel Özmen ve Karakoç, 2015).

### **2.17. Kaynaştırma Eğitiminde Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler**

Battal (2007)'a göre, kaynaştırma eğitiminde hedeflediğimiz amaca ulaşmak için öncelikle eğitim-öğretim etkinlikleri ile bireye bir takım beceriler kazandırmak gereklidir. Bunlar:

1. Özel gereksinimli bireyin, kendi ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik beceriler; temizlik giyim, beslenme,
2. Özel gereksinimli bireyin, temel düzeyde akademik becerileri edinmesi; dil gelişimi, okuma, anlama, anlatma, yazma, hesap, ölçme, zaman, para,

3. Özel gereksinimli bireyin, toplum içerisinde sosyalleşmesine yönelik beceriler edinmesi; duyu gelişimi, dil gelişimi, duygu gelişimi, dinleme, konuşma, ifade etme, iletişim, katılımcılık,
4. Özel gereksinimli bireyin, kendini tanımasına, benlik gelişimine yönelik beceriler; farkına vardırma, benimsetme, güçlendirme, geliştirme, hedef oluşturma, ait olma, beğenme-beğenilme, kendini gerçekleştirme,
5. Özel gereksinimli bireyin, iş ve meslek edinmesine yönelik beceriler; büyük kas gelişimi, küçük kas gelişimi, el-yüz koordinasyonu, iş ve meslek öğrenmenin önemini anlama, araç-gereçleri tanıma, emniyet tedbirleri alma, temel iş yapma becerisi kazanma, yetenekleri doğrultusunda yönlendirme, istihdam,
6. Özel gereksinimli bireyin, yaşadığı ülkeye uygun vatandaşlık becerileri; sorumluluk alma, üretici hale gelme, toplumsal değerleri benimseme, sosyal bütünleşme.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu kısımda araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örneklemini kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizi alt başlıklar halinde incelenmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde tutum ve öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla genel tarama modeli ile nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma konusu olan olay, nesne ya da birey kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır. Herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmemektedir. Tarama modeli ile betimsel ya da nedensellik yoluyla gerçeklere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1984; Arıkan, 2011).

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemini

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan sınıf ve fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrene ulaşmak için araştırmacı tarafından gerekli zaman ve imkanlar olmadığından dolayı evreni temsil edeceği düşünülen örneklem grubu seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Kars ili merkez ve merkeze bağlı köylerdeki resmi, vakıf ve özel statüdeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan sınıf ve fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 251 sınıf ve 59 fen bilgisi olmak üzere toplam 310 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 197'si kadın ve 113'ü erkektir.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır.



### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formunda kişiyi tanımaya yönelik sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu 17 sorudan oluşmaktadır.(Ek-2)

### **3.3.2. Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği**

Bu araştırma da, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” adlı tutum ölçeğinden ve Mehmet Özyürek’in “Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği” adlı çalışmadan yararlanılarak Özbaba (2000) tarafından oluşturulan tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki sorular eğitimcilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumunu anlamak amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler beşli likert formunda “Tamamen Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Az Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı katsayılarına bakıldığında Spearman Brown 0.91, Horst 0.91 ve Cronbach Alfa katsayıları 0.92 ile ifade edilmiştir. Tutum ölçeğinin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında testin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeği oluşturan maddelerden 22 tanesinin birinci faktör olarak ifade edilen “Davranış Boyutunu”, 6 tanesinin ikinci faktör olarak ifade edilen “Duygusal Boyutu”, 2 tanesinin ise üçüncü faktör olarak ifade edilen “Bilişsel Boyutu” oluşturdukları saptanmıştır.

### **3.3.3. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği**

Araştırmada kullanılan “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitime ilişkin öğretmen öz yeterlilikleri ve kaynaştırma öğrencilerine fen bilgisi eğitimi veren/verecek olan öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden yola çıkılmıştır. Bu çerçevede, öncelikli olarak konu ile ilgili alan yazın incelenerek benzer nitelikli araştırmalar tespit edilmiştir. Seferoğlu (2004), Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), Resmi Gazete (2006), MEB (2008), Karacaoğlu (2008), Köksal (2008) ve MEB (2009)’in

çalışmaları dikkate alınarak 150 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddeler ölçme ve değerlendirme alanından bir fen eğitimi ve biyoloji eğitimi alanlarından da birer olmak üzere alanlarında uzman olan kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca dil geçerliliğini sağlamak içinde bir Türk dili uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlerden hareketle beşli likert tipi, “Her Zaman”, “Sıklıkla”, “Arasına”, “Nadiren” ve “Asla” seçeneklerini içeren, 44 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin pilot çalışması Ardahan ilinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 291 sınıf ve fen bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

### **3.3.3.1. Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geçerliliği**

Taslak ölçeğin pilot çalışmasına katılan 291 sınıf ve fen bilgisi öğretmeninden gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik çalışması yapılmıştır.

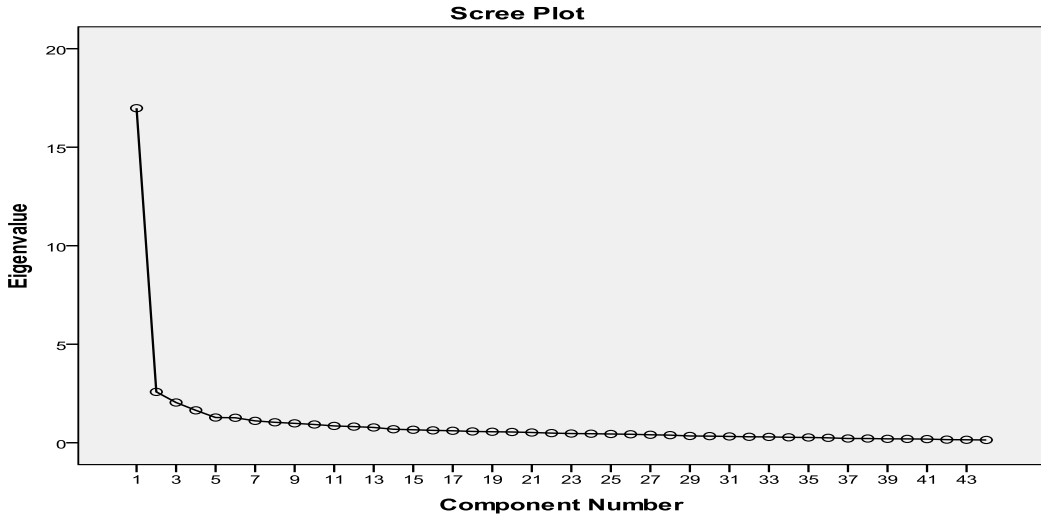
Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek için varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak “Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)” yapılmıştır. Analizde faktör yüklerinin (madde korelasyon katsayılarının) en az .30 olması şartı aranmıştır (Pallant, 2016).

“Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği”nin 44 maddesi SPSS programı kullanılarak temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Öncelikli olarak verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .94, Bartlett Sphericity testi sonucu da ( $\chi^2 = 7809.93$ ;  $p = .00$ ) istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. KMO katsayısı  $> .60$  ve Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri  $p < .05$  olduğundan verilere faktör analizi uygulanabileceğine (Şeker ve Gençdoğan, 2006; Pallant, 2016) karar verilmiştir.

Temel bileşenler analizi ile yapılan madde analizi ve varimax döndürme işlemi sonucunda özdeğeri 1’den büyük olan 8 faktörün varlığı ortaya koyulmuştur. Bu 8 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise % 63.50’dir. Scree Plot grafiği incelendiğinde ise birinci faktörden sonra açık bir kırılma olduğu ancak ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerden sonra da küçük de olsa dikey yönlü kırılmaların olduğu sonraki kırılmaların ise yatay yönlü ve çok küçük olduğu belirlenmiştir. Grafikte yüksek

ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktörler önemli faktör sayısını vermektedir (Büyüköztürk, 2017). Alan yazının ve Scree plot grafiğinin incelenmesi neticesinde, ölçeğin daha ileriki analizler için üç faktör ile sınırlandırılmasına karar verilmiştir.

En yüksek manidar faktörleri daha net görmek amacıyla şekil 1’deki “Scree Plot” grafiği elde edilmiştir.



**Şekil 3.1.** Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği’nin Scree Plot Grafiği

Şekil 1’de bir, iki ve üçüncü bileşenlerde dikey doğrultularda kırılmaların olduğu dördüncü bileşenden sonraki kırılmaların ise yatay doğrultuda ve daha küçük olduğu görülmektedir.

Hiçbir faktörde yüklenmeyen, faktör yükü .30’un altında olan, birden fazla faktöre yüklenen ve faktör yükleri arasındaki farkın da .10’dan az olduğu ya da açıklanan varyansa katkısının düşük olduğu belirlenen yirmi üç madde analizden çıkartılmıştır. Üç faktör ile sınırlandırılan yirmi bir maddeden oluşan “*Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği*” için AFA tekrarlanmıştır.

Yirmi bir maddeden oluşan ölçeğin, KMO katsayısı .92; Bartlett Sphericity testi  $\chi^2 = 3456.53$ ;  $p = .00$  (KMO katsayısı  $>.60$  ve Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri  $p <.01$ ) anlamlı olduğundan verilere faktör analizi uygulanabileceğine (Şeker ve Gençdoğan, 2006; Pallant, 2016) karar verilmiştir. Yirmi bir maddelik ölçeğin madde analiz

çözümlemesi ve varimax döndürme işlemi yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan üç faktör bulunmuştur. Madde yüklerinin .63 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Bu üç faktörün ölçüğe ilişkin açıkladığı varyans ise % 60.19'dur.

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen öz yeterliliği ölçeğinde yer alan maddelerin buldukları faktörler ve yük değerleri Tablo 1.3'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Maddelerin Yer Aldıkları Faktörler ve Yük Değerleri

Maddeler	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyon)*		
		1	2	3
Kaynaştırma öğrencilerimin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleyebilirim.	+	.763		
Kaynaştırma öğrencilerime yönelik somut ve fonksiyonel kavramlar kullanım.	+	.735		
Kaynaştırma öğrencilerim için öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	+	.730		
Ölçme sonuçlarını yorumlayıp kaynaştırma öğrencilerime geri bildirim sağlarım.	+	.707		
Kaynaştırma öğrencilerimin kazanımlarını değerlendirmeye yönelik, uygun ölçme stratejileri ve araçlarına karar vererek ölçme değerlendirme planı hazırlayabilirim.	+	.699		
Öğrenme-öğretme sürecinde kaynaştırma öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim.	+	.697		
Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulayıp değerlendirebilirim.	+	.679		
Kaynaştırma öğrencilerimin gelişimlerini izleyebilirim.	+	.670		
Kaynaştırma öğrencilerimin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyal hazırlayabilirim.	+	.663		
Öğrenme-öğretme sürecini kaynaştırma öğrencilerimin bireysel farklılıklarına göre düzenleyebilirim.	+	.660		
Kaynaştırma öğrencilerim için bireysel eğitim planı hazırlayabilirim.	+	.639		
Kaynaştırma öğrencilerimin fene yönelik bireysel gelişimini sağlayabilirim.	+		.813	
Kaynaştırma öğrencilerime yönelik fen öğretimi sürecinde, fenle ilgili temel kavram, kural ve ilkeler hakkında bilgi sahibiyim.	+		.787	

Maddeler	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyon)*		
		1	2	3
Kaynaştırma öğrencilerime fen öğrenimi için gerekli olan öğrenme yollarını kazandırabilirim.	+		.728	
Kaynaştırma öğrencilerimin günlük hayatta ihtiyaç duyacakları fen ve teknoloji okuryazarlığı konusunda gelişimlerini sağlayabilirim.	+		.680	
Kaynaştırma öğrencilerimin sahip oldukları becerileri geliştirmeye çalışırım.	+			.782
Sınıf içi etkinliklere, kaynaştırma öğrencilerimin de katılımını esas alırım.	+			.771
Kaynaştırma öğrencilerime olumlu davranış göstermede diğer öğrencilere model olurum.	+			.704
Kaynaştırma öğrencilerimin duygusal problemlerini bilir buna göre davranırım.	+			.674
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alırım.	+			.641
<b>Açıklanan varyans</b>		28.601	16.506	15.085
<b>Açıklanan toplam varyans</b>		60.192		
<b>Madde sayısı</b>		11	5	5
<b>Minimum ve maksimum puanları</b>		Min. = 11 Mak. = 55	Min. = 5 Mak. = 25	Min. = 5 Mak. = 25
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>		.92	.88	.82
<b>Spearman-Brown</b>		.91	.88	.81

\*1. Faktör: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerine Yönelik Öz Yeterlilik. 2. Faktör: Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilik. 3. Faktör: Kişisel ve Mesleki Gelişime Yönelik Öz Yeterlilik.

Tablo 1.3. incelediğinde birinci faktör ölçeğe ilişkin varyansın % 28.60'ını, ikinci faktör % 16.51'ini ve üçüncü faktör ise %15.09'unu açıklamaktadır. Birinci faktörde yer alan on bir maddenin yük değerleri 0.63 ile 0.76 arasında, ikinci faktörde yer alan beş maddenin yük değerleri 0.68 ile 0.81 arasında ve üçüncü faktörde yer alan beş maddenin yük değerleri ise 0.64 ile 0.78 arasında değişmektedir.

### 3.3.3.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

Büyüköztürk (2017) güvenilirliği, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak açıklamaktadır. Ayrıca güvenilirlik, testin ölçülmek istenilen özelliğine ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olup güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon (r) değeriyle test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derecede hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak için yapılır.

Ölçekteki yirmi bir maddenin işlevliliğini belirlemek amacıyla madde ve ölçek puanları üzerinde madde analizi yapılmıştır. Madde analizi yapılmasının amacı güçlü veya ayırt edici olan maddelerin ölçeğe konulmak üzere seçilmesidir. Maddenin aynı niteliği ölçüp ölçmediği konusunda karar verebilmek için yapılan korelasyona dayalı madde analizinde ölçme aracındaki her maddeden alınan puan ile ölçme aracının tümünden alınan toplam puan arasındaki ilişki yani korelasyon katsayısı hesaplanır.

Anketin toplam madde korelasyon katsayıları ve Cronbach Alfa değerleri Tablo 1.4’de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Ölçeğin Cronbach Alfa Değerleri

Ölçekte Yer Alan Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Madde Silindiğinde Ölçeğin Aritmetik Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa Değeri
Öğrenme-öğretme sürecini kaynaştırma öğrencilerimin bireysel farklılıklarına göre düzenleyebilirim.	291	4.25	.79	85.12	110.19	.62	.93
Öğrenme-öğretme sürecinde kaynaştırma öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim.	291	4.27	.74	85.10	109.95	.69	.93
Kaynaştırma öğrencilerim için bireysel eğitim planı hazırlayabilirim.	291	4.21	.90	85.16	108.86	.61	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyal hazırlayabilirim.	291	4.14	.87	85.23	108.73	.65	.93
Kaynaştırma öğrencilerim için öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	291	4.14	.84	85.23	108.03	.72	.93
Kaynaştırma öğrencilerime yönelik somut ve fonksiyonel kavramlar kullanırım.	291	4.22	.79	85.15	108.89	.71	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleyebilirim.	291	4.23	.82	85.14	108.08	.73	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin gelişimlerini izleyebilirim.	291	4.42	.69	84.96	111.59	.62	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin kazanımlarını değerlendirmeye yönelik, uygun ölçme stratejileri ve araçlarına karar vererek ölçme değerlendirme planı hazırlayabilirim.	291	4.16	.84	85.21	108.20	.70	.93
Ölçme sonuçlarını yorumlayıp kaynaştırma öğrencilerime geri bildirim sağlarım.	291	4.23	.79	85.14	110.07	.63	.93
Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulayıp değerlendirebilirim.	291	4.23	.78	85.14	110.15	.64	.93

Ölçekte Yer Alan Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sırasında Ölçeğin Aritmetik Ortalaması	Madde Sırasında Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Sırasında Alfa Değeri
Kaynaştırma öğrencilerime yönelik fen öğretimi sürecinde, fene ilgili temel kavram, kural ve ilkeler hakkında bilgi sahibiyim.	291	4.17	.85	85.20	110.56	.55	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin fene yönelik bireysel gelişimini sağlayabilirim.	291	4.13	.77	85.24	111.51	.56	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin dikkat ve yetenekleri doğrultusunda ünite bütünlüğü içinde ele alınacak fen konularını onların anlayabileceği şekilde işleyebilirim.	291	4.23	.79	85.14	109.80	.65	.93
Kaynaştırma öğrencilerime fen öğrenimi için gerekli olan öğrenme yollarını kazandırabilirim.	291	4.18	.78	85.19	109.71	.67	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin günlük hayatta ihtiyaç duyacakları fen ve teknoloji okuryazarlığı konusunda gelişimlerini sağlayabilirim.	291	4.26	.78	85.11	110.35	.62	.93
Kaynaştırma öğrencilerime olumlu davranış göstermede diğer öğrencilere model olurum.	291	4.39	.79	85.98	113.84	.40	.94
Kaynaştırma öğrencilerimin duygusal problemlerini bilir buna göre davranırım.	291	4.34	.78	85.03	111.08	.58	.93
Kaynaştırma öğrencilerimin sahip oldukları becerileri geliştirmeye çalışırım.	291	4.42	.67	84.96	111.88	.62	.93
Sınıf içi etkinliklere, kaynaştırma öğrencilerimin de katılımını esas alırım.	291	4.38	.79	84.99	111.55	.54	.93
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alırım.	291	4.38	.80	84.99	112.52	.47	.94
<b>Toplam Madde Sayısı</b>	21						
<b>Alınabilecek Toplam Puanlar</b>	Min.=21	Mak.=105					
<b>Ortalama</b>	76.28						
<b>Varyans</b>	60.22						
<b>Standart Sapma</b>	7.76						
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	.94						

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçeği oluşturacak maddelerin belirlenmesi amacıyla her bir maddenin aritmetik ortalaması, standart sapması ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin seçiminde madde-toplam korelasyon katsayısının .20 değerinin üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır (Tavşancıl, 2006). Tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının. 40 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür. Yirmi bir maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık sınavında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 94 olarak belirlenmiştir. İdeal olarak Cronbach Alfa katsayısının.

70'in üstünde olması beklenilmektedir (Pallant, 2016). Buna göre ölçeği oluşturan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğu ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

### **3.4.Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların ölçek alt boyutlarından elde ettikleri veriler bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmadan önce verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı One Sample Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda her iki ölçeğinde alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle non-parametrik analiz yöntemleri kullanılarak veriler üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, lisansüstü eğitim alması durumu, kaynaştırmaya yönelik kurs/seminer vb veya lisansta ders alması durumu, geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumu ve ailesinde özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunması durumuna göre ölçek alt boyutlarına ilişkin verileri karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi kullanılırken, katılımcıların yaş grubu, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma süresi ve kaynaştırma sınıfındaki çalıştıkları öğrenci sayısına göre ölçek alt boyutlarına ilişkin verileri karşılaştırmak için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların arasında anlamlı farklılık bulunması durumunda, hangi gruplar arasında farklılık bulunduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar Mann Whitney-U analizi kullanılarak yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, kaynaştırma öğrencilerine fen eğitimi veren/verecek olan sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenlerine uygulanan “Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği ” ve “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği” ölçek sonuçlarına yer verilmektedir. Araştırma ile ilgili toplanan verilerin analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyet, yaş grubu, çalışılan okul türü, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mesleki kıdemlerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.1. verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Katılımcıların Cinsiyet, Yaş Grubu, Çalışılan Okul Türü, Branş, Medeni Durum, Çocuk Sahibi Olma Durumu, Mesleki Kıdemlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	197	63,5
	Erkek	113	36,5
Yaş grubu	26 altı	54	17,4
	26-30	95	30,6
	31-35	65	21,0
	36-40	42	13,5
	41-45	23	7,4
	46-50	17	5,5
	50+	14	4,5
Çalışılan okul türü	Resmi okul	271	87,4
	Özel okul	26	8,4
	Vakıf okulu	13	4,2
Branş	Sınıf	251	81,0
	Fen bilgisi	59	19,0
Medeni durum	Evli	187	60,3
	Bekar	123	39,7
Çocuk sahibi olma durumu	Evet	148	47,7
	Hayır	162	52,3
Mesleki kıdem	1-5 yıl	130	41,9
	6-10 yıl	73	23,5
	11-15 yıl	37	11,9
	16-20 yıl	40	12,9
	20+ yıl	30	9,7

Katılımcıların % 63.5'i kadın, % 36.5'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların % 17.4'ü 26 altı yaş grubunda, % 3.6'sı 26-30 yaş grubunda, % 21'i 31-35 yaş grubunda, % 13.5'i 36-40 yaş grubunda, % 7.4'ü 41-45 yaş grubunda, % 5.5'i 46-50 yaş grubunda, % 4.5'i ise 50+ yaş grubundadır. Araştırmaya katılanların % 87,4'ü resmi okulda, % 8.4'ü özel okulda ve % 4.2'si vakıf okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların % 81'i sınıf öğretmeni, % 19'u ise fen bilgisi öğretmenidir. Katılımcıların % 60.3'ü evli, % 39.7'si ise bekârdır ve evli olan katılımcıların % 60,3'ü çocuk sahibidir. Araştırmaya katılanların % 41.9'u 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahipken, % 23.5'i 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip, % 11.9'u 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip, % 12.9'u 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip ve % 9.7'si 20+ yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik özgeçmişlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.2. de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Özgeçmişlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Kaynaştırmaya yönelik kurs/seminer alma durumu	Evet	156	50.3
	Hayır	154	49.7
Lisans eğitiminde özel öğretim dersi alma durumu	Evet	155	50.0
	Hayır	155	50.0
Geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışma durumu	Evet	251	81.0
	Hayır	59	19.0
Kaynaştırma öğrencisiyle çalışma süresi	1 yıl ve altı	95	37.8
	2-3 yıl	91	36.3
	3+ yıl	65	25.9
	0	67	21.6
Şu an ya da geçmişte kaynaştırma sınıfındaki öğrenci sayısı	1	158	51.0
	2	55	17.7
	2+	30	9.7
Ailelerinde özel eğitime ihtiyacı olan birey olması durumu	Evet	25	8.1
	Hayır	285	91.9

Tablo 4.2. incelendiğinde katılımcıların % 50.3'ü kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kurs/seminer vb. almış, % 50'si lisans eğitimi sırasında kaynaştırmaya öğrencilerine yönelik fen eğitimi dersi almış, % 81'i geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile

çalışmıştır. Kaynaştırma öğrencisiyle çalışan katılımcıların % 37.8'i 1 yıl ve altında süre, % 36.3'ü 2-3 yıl ve % 25.9'u 3+ yıl kaynaştırma öğrencisiyle çalışmıştır. Katılımcıların % 21.6'sının sınıfında hiç kaynaştırma öğrencisi bulunmamışken, % 51'inin sınıfında 1 öğrenci, % 17.7'sinin sınıfında 2 öğrenci ve % 9.7'sinin sınıfında 2+ öğrenci bulunmuştur.

Katılımcıların çalışmış oldukları diğer engelli bireylerin demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.3. verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Katılımcıların Çalışmış Oldukları Diğer Engelli Bireylerin Demografik Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Konuşma	Hayır	257	82.9
	Evet	53	17.1
İşitme	Hayır	270	87.1
	Evet	40	12.9
Zihinsel	Hayır	122	39.4
	Evet	188	60.6
Ortopedi	Hayır	264	85.2
	Evet	46	14.8
Görme	Hayır	297	95.8
	Evet	13	4.2
	Yok	266	85.8
Diğer	Öğrenme güçlüğü	32	10.3
	Hiperaktivite	2	.6
	Algı problemi	4	1.3
	Down sendromu	1	.3
	Bedensel	1	.3
	Otistik	4	1.3

Tablo 4.3. incelendiğinde katılımcıların % 17.1'i konuşma, % 12.9'u işitme, % 60.6'sı zihinsel, % 14.8'i ortopedi ve % 4.2'si görme engelli öğrenci ve % 10.3'ü öğrenme güçlüğü, % 0.6'sı hiperaktivite, % 1.3'ü algı problemi, % 0.3'ü down sendromu, % 0.3'ü bedensel, % 1.3'ü otistik olan öğrenci ile kaynaştırma sınıfında çalışmıştır.

Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.4. de yer almaktadır.

**Tablo 4.4.** Katılımcıların Kaynaştırmaya Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

<b>Alt boyutlar</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>
Kişisel ve mesleki gelişim	310	21.8	2.92
Öğretme - öğrenme süreci	310	43.9	7.43
Fen eğitimi	310	19.3	4.24
Toplam öz yeterlilik	310	85.0	12.67

Tablo 4.4. incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen alanı yeterlilik düzeylerinin ise yükseğe oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U-Testi karşılaştırılması Tablo 4.6. incelenmiştir.

**Tablo 4.5.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

<b>Alt boyutlar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Kişisel ve mesleki gelişim	Kadın	197	22.2	2.58	166.3	32753.0	9011.0	.01
	Erkek	113	21.1	3.33	136.7	15452.0		
Öğretme - öğrenme süreci	Kadın	197	44.7	7.53	165.3	32567.5	9196.5	.01
	Erkek	113	42.5	7.07	138.4	15637.5		
Fen eğitimi	Kadın	197	19.5	4.37	160.1	31546.0	10218.0	.23
	Erkek	113	19.01	4.00	147.4	16659.0		
Toplam öz yeterlilik	Kadın	197	86.37	12.59	165.1	32533.0	9231.0	.01
	Erkek	113	82.58	12.51	138.7	15672.0		

Tablo 4.5. incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p > .05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme-öğrenme süreci ve toplam öz yeterlilik düzeylerinde ise kadın katılımcıların erkek katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek özyeterliliğe sahip olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir.

Katılımcıların yaş gruplarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Kruskal Wallis H -Testi sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 4.6. incelenmiştir.

**Tablo 4.6.** Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H -Testi Sonucu

Alt boyutlar	Yaş grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Kişisel ve mesleki gelişim	26 altı	54	21.9	2.70	158.1	6.18	.40	-
	26-30	95	22.0	2.87	163.8			
	31-35	65	21.6	2.88	147.8			
	36-40	42	20.8	3.52	129.8			
	41-45	23	22.4	2.48	169.6			
	46-50	17	22.0	2.68	158.9			
	50+	14	22.3	3.05	174.8			
Öğretme - öğrenme süreci	26 altı	54	45.1	7.21	169.4	8.93	.18	-
	26-30	95	44.6	7.30	164.9			
	31-35	65	44.1	6.96	153.8			
	36-40	42	41.4	8.43	128.6			
	41-45	23	44.7	8.02	167.4			
	46-50	17	42.0	6.88	123.0			
	50+	14	43.3	6.90	147.1			
Fen eğitimi	26 altı	54	20.3	3.44	175.6	16.44	.01	1>4
	26-30	95	19.5	3.95	158.8			1>6
	31-35	65	19.9	3.92	166.0			2>4
	36-40	42	17.2	5.0	118.0			2>6
	41-45	23	19.65	4.365	166.2			3>4
	46-50	17	16.94	4.750	107.8			3>6
	50+	14	19.21	4.791	159.6			4>5
Toplam öz yeterlilik	26 altı	54	87.37	11.430	171.7	12.26	.06	-
	26-30	95	86.18	12.480	163.7			
	31-35	65	85.45	12.226	158.2			
	36-40	42	79.36	14.783	120.0			
	41-45	23	86.65	12.655	169.3			
	46-50	17	80.82	12.249	121.5			
	50+	14	84.79	10.541	150.5			

Tablo 4.6. incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin ise katılımcıların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen

eğitimi öz yeterlilik düzeylerinde 26 yaş altı, 26-30 ve 31-35 yaş grubundaki katılımcıların öz yeterlik düzeyleri hem 36-40 yaş grubundakilerden hem de 46-50 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde ( $p<.05$ ) daha yüksektir. Buna ek olarak 41-45 yaş grubundaki katılımcıların fen eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin 36-40 yaşındaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Kruskal Wallis H-Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.7. incelenmiştir.

**Tablo 4.7.** Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt boyutlar	Okul türü	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Kişisel ve mesleki gelişim	Resmi okul	271	22.0	2.69	160.3	6.29	.04	1>2
	Özel okul	26	20.7	3.19	124.9			
	Vakıf okulu	13	19.5	5.17	117.4			
Öğretme - öğrenme süreci	Resmi okul	271	44.1	7.49	159.0	3.39	.18	-
	Özel okul	26	42.5	7.53	132.6			
	Vakıf okulu	13	42.2	5.82	127.7			
Fen eğitimi	Resmi okul	271	19.3	4.29	155.9	.47	.79	-
	Özel okul	26	19.5	4.16	159.3			
	Vakıf okulu	13	19.0	3.56	139.5			
Toplam öz yeterlilik	Resmi okul	271	85.4	12.78	159.3	4.20	.12	-
	Özel okul	26	82.7	11.99	134.1			
	Vakıf okulu	13	80.7	11.08	118.4			

Tablo 4.7. incelendiğinde, katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin öğretme-öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeylerinin ise katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan kişisel ve mesleki gelişim düzeylerinde resmi okulda görev yapan katılımcıların öz-yeterlilik düzeyi özel okulda görev yapan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ )

Katılımcıların branşlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.8. incelenmiştir.

**Tablo 4.8.** Katılımcıların Branşlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Branş	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve mesleki gelişim	Sınıf	251	21.8	2.93	157.8	39604.5	6830.5	.35
	Fen bilgisi	59	21.5	2.90	145.8	8600.5		
Öğretme - öğrenme süreci	Sınıf	251	44.0	7.50	156.1	39184.0	7251.0	.80
	Fen bilgisi	59	43.8	7.19	152.9	9021.0		
Fen eğitimi	Sınıf	251	19.1	4.32	151.4	38002.0	6376.0	.10
	Fen bilgisi	59	20.2	3.79	172.9	10203.0		
Toplam öz yeterlilik	Sınıf	251	84.9	12.84	155.2	38957.0	7331.0	.90
	Fen bilgisi	59	85.4	12.03	156.8	9248.0		

Tablo 4.8. incelendiğinde, katılımcıların branşlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Katılımcıların lisansüstü eğitim yapmış olma durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi Sonucu karşılaştırılması Tablo 4.9. incelenmiştir.

**Tablo 4.9.** Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Yapmış Olma Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Eğitim alma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve mesleki gelişim	Evet	42	21.7	2.53	147.7	6204.5	5301.5	.54
	Hayır	268	21.7	2.98	156.7	42000.5		
Öğretme - öğrenme süreci	Evet	42	45.0	6.53	167.8	7049.0	5110.0	.34
	Hayır	268	43.8	7.56	153.6	41156.0		
Fen eğitimi	Evet	42	20.0	2.90	162.6	6827.0	5332.0	.58
	Hayır	268	19.2	4.41	154.4	41378.0		
Toplam öz yeterlilik	Evet	42	86.6	10.29	165.0	6930.0	5229.0	.46
	Hayır	268	84.7	13.00	154.0	41275.0		

Tablo 4.9. incelendiğinde, katılımcıların lisansüstü eğitim yapmış olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların medeni durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U-Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.10. incelenmiştir.

**Tablo 4.10.** Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeyleri Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Medeni durum	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve mesleki gelişim	Evli	187	21.6	2.99	149.4	27932.5	10354.5	.13
	Bekar	123	22.1	2.79	164.8	20272.5		
Öğretme - öğrenme süreci	Evli	187	43.5	7.47	150.2	28091.5	10513.5	.20
	Bekar	123	44.6	7.34	163.5	20113.5		
Fen eğitimi	Evli	187	19.0	4.35	150.2	28081.5	10503.5	.19
	Bekar	123	19.7	4.04	163.6	20123.5		
Toplam öz yeterlilik	Evli	187	84.0	12.74	148.6	27786.0	10208.0	.09
	Bekar	123	86.4	12.47	166.0	20419.0		

Tablo 4.10. incelendiğinde, katılımcıların medeni durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Evli olan katılımcıları çocuk sahibi olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.11. incelenmiştir.



**Tablo 4.11.** Evli Olan Katılımcıların Çocuk Sahibi Olması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Çocuk sahibi olma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Kişisel ve mesleki gelişim	Evet	145	21.6	2.94	93.1	13500.5	2915.5	.67
	Hayır	42	21.6	3.20	97.1	4077.5		
Öğretme - öğrenme süreci	Evet	145	43.3	7.54	92.5	13417.0	283.0	.49
	Hayır	42	44.2	7.30	99.1	4161.0		
Fen eğitimi	Evet	145	18.9	4.45	93.0	13484.5	2899.5	.64
	Hayır	42	19.4	4.04	97.5	4093.5		
Toplam öz yeterlilik	Evet	145	83.7	12.71	92.7	13445.0	2860.0	.55
	Hayır	42	85.1	12.94	98.4	4133.0		

Tablo 4.11. incelendiğinde, katılımcıların çocuk sahibi olma durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Katılımcıların mesleki kıdemine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Kruskal Wallis H-Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.12. incelenmiştir.

**Tablo 4.12.** Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Kişisel ve mesleki gelişim	1-5 yıl	130	22.1	2.85	165.9	5.26	.26	-
	6-10 yıl	73	21.6	2.97	149.5			
	11-15 yıl	37	20.9	3.17	129.8			
	16-20 yıl	40	21.8	3.03	157.1			
	20+ yıl	30	21.9	2.54	154.9			
Öğretme - öğrenme süreci	1-5 yıl	130	45.2	7.19	171.1	13.56	.01	1>3
	6-10 yıl	73	44.2	6.78	159.1			1>5
	11-15 yıl	37	41.4	8.22	123.5			2>3
	16-20 yıl	40	43.6	7.74	154.7			2>5
	20+ yıl	30	41.1	7.41	119.8			
Fen eğitimi	1-5 yıl	130	20.0	3.79	168.8	14.15	.01	1>5
	6-10 yıl	73	19.9	3.61	164.4			2>5
	11-15 yıl	37	18.5	4.84	143.2			
	16-20 yıl	40	18.6	4.74	144.8			
	20+ yıl	30	16.6	4.88	105.9			
Toplam öz yeterlilik	1-5 yıl	130	87.3	11.98	171.5	.01	.01	1>3
	6-10 yıl	73	85.7	11.69	159.8			1>5
	11-15 yıl	37	80.8	15.00	130.3			2>5
	16-20 yıl	40	84.0	13.09	150.3			
	20+ yıl	30	79.6	11.97	113.9			

Tablo 4.12. incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), ancak öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin ise katılımcıların mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan öğretme – öğrenme süreci öz yeterlilik düzeylerinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyi mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 20+ yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılık bulunan fen eğitimi öz yeterlilik düzeylerinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyi mesleki kıdemi 20+ yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılık bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde toplam öz yeterlilik

düzeylerinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyi mesleki kıdemi 20+ yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyi mesleki kıdemi 11-15 yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs/seminer vb. eğitim alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.13. incelenmiştir.

**Tablo 4.13.** Katılımcıların Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Kurs/Seminer vb. Eğitim Alması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Eğitim alma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve mesleki gelişim	Evet	156	21.9	2.76	159,2	24835.5	11434.5	.46
	Hayır	154	21.6	3.08	151,8	23369.5		
Öğretme - öğrenme süreci	Evet	156	44.5	7.18	161,7	25225.5	11044.5	.22
	Hayır	154	43.3	7.65	149,2	22979.5		
Fen eğitimi	Evet	156	19.4	4.28	159,1	24816.0	11454.0	.48
	Hayır	154	19.2	4.20	151,1	23389.0		
Toplam öz yeterlilik	Evet	156	85.9	12.52	161,8	25246.0	11024.0	.21
	Hayır	154	84.1	12.8	149,1	22959.0		

Tablo 4.13. incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde özel eğitim konusunda herhangi bir lisans dersi alıp almamasına göre öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.14. incelenmiştir.

**Tablo 4.14.** Katılımcıların Özel Eğitim Konusunda Herhangi Bir Lisans Dersi Alıp Almaması Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

<b>Alt boyutlar</b>	<b>Ders alma durumu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Kişisel ve mesleki gelişim	Evet	155	22.3	2.44	169.2	26232.0	9883.0	.01
	Hayır	155	21.3	3.26	141.8	21973.0		
Öğretme - öğrenme süreci	Evet	155	45.4	6.60	172.4	26719.0	9396.0	.00
	Hayır	155	42.4	7.93	138.6	21486.0		
Fen eğitimi	Evet	155	20.1	3.68	171.7	26618.0	9497.0	.00
	Hayır	155	18.5	4.59	139.3	21587.0		
Toplam öz yeterlilik	Evet	155	87.8	10.99	173.8	26932.0	9183.0	.00
	Hayır	155	82.2	13.62	137.3	21273.0		

Tablo 4.14. incelendiğinde, katılımcıların özel eğitim konusunda lisans dersi almış olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ), tüm alt boyutlar ile toplam öz yeterlilikte lisansta özel eğitim konusunda ders almış olan katılımcıların daha yüksek özyeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışıp çalışmaması durumuna göre öz yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.15. incelenmiştir.

**Tablo 4.15.** Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışıp Çalışmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Çalışma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kişisel ve mesleki gelişim	Evet	251	21.9	2.78	157.7	39581.0	6854.0	.37
	Hayır	59	21.3	3.44	146.2	8624.0		
Öğretme - öğrenme süreci	Evet	251	44.0	7.57	156.6	39302.0	7133.0	.66
	Hayır	59	43.5	6.84	150.9	8903.0		
Fen eğitimi	Evet	251	19.5	4.29	160.0	40160.0	6275.0	.07
	Hayır	59	18.6	3.93	136.4	8045.0		
Toplam öz yeterlilik	Evet	251	85.4	12.80	158.3	39720.5	6714.5	.27
	Hayır	59	83.4	12.05	143.8	8484.5		

Tablo 4.15. incelendiğinde, katılımcıların geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma sürelerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Kruskal Wallis H Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.16. incelenmiştir.

**Tablo 4.16.** Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisi İle Çalışma Sürelerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt boyutlar	Çalışma süresi	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	P
Kişisel ve mesleki gelişim	1 yıl ve altı	95	21.8	2.99	124.9	.122	.94
	2-3 yıl	91	22.0	2.53	128.1		
	3+ yıl	65	21.8	2.84	124.7		
Öğretme - öğrenme süreci	1 yıl ve altı	95	43.1	7.61	116.6	2.630	.27
	2-3 yıl	91	45.0	6.69	132.6		
	3+ yıl	65	44.1	8.56	130.6		
Fen eğitimi	1 yıl ve altı	95	19.4	4.32	123.9	1.635	.44
	2-3 yıl	91	20.0	3.65	133.3		
	3+ yıl	65	18.8	4.99	118.9		
Toplam öz yeterlilik	1 yıl ve altı	95	84.2	13.17	120.1	1.572	.46
	2-3 yıl	91	87.1	11.16	133.3		
	3+ yıl	65	84.7	14.28	124.5		

Tablo 4.16. incelendiğinde, katılımcıların geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışma süresine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların şu an ya da geçmişte sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerine ait Kruskal Wallis H Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.17. incelenmiştir.

**Tablo 4.17.** Katılımcıların Şu An ya da Geçmişte Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt boyutlar	Öğrenci sayısı	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	P
Kişisel ve mesleki gelişim	0	67	21.2	3.37	140.93	3.88	.28
	1	158	21.8	2.79	154.32		
	2	55	22.2	2.92	168.43		
	2+	30	22.4	2.34	170.55		
Öğretme - öğrenme süreci	0	67	42.7	7.27	142.52	3.18	.37
	1	158	44.0	7.44	154.61		
	2	55	44.4	7.97	163.81		
	2+	30	45.2	6.65	173.95		
Fen eğitimi	0	67	18.4	4.02	132.92	6.73	.08
	1	158	19.4	4.22	157.48		
	2	55	19.9	4.48	173.05		
	2+	30	19.6	4.22	163.32		
Toplam öz yeterlilik	0	67	82.3	12.63	137.09	4.69	.20
	1	158	85.2	12.60	156.21		
	2	55	86.4	13.52	167.97		
	2+	30	87.1	10.99	170.02		

Tablo 4.17. incelendiğinde, katılımcıların şu an ya da geçmişte sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların aile bireyleri arasında özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunup bulunmaması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz

yeterlilik düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.18. incelenmiştir.

**Tablo 4.18.** Katılımcıların Aile Bireyleri Arasında Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey Bulunup Bulunmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz yeterlilik Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Birey		N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
	olması	durumu							
Kişisel ve mesleki gelişim	Evet		25	22.68	2.479	183.04	4576.0	2874.0	.11
	Hayır		285	21.70	2.946	153.08	4362.0		
Öğretme - öğrenme süreci	Evet		25	45.80	6.837	180.26	4506.5	2943.5	.15
	Hayır		285	43.75	7.468	153.33	43698.5		
Fen eğitimi	Evet		25	19.84	4.089	172.36	4309.0	3141.0	.32
	Hayır		285	19.25	4.252	154.02	43896.0		
Toplam öz yeterlilik	Evet		25	88.32	12.355	185.30	4632.5	2817.5	.08
	Hayır		285	84.69	12.677	152.89	43572.5		

Tablo 4.18. incelendiğinde, katılımcıların ailelerinde özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu karşılaştırmaları Tablo 4.19. incelenmiştir.

**Tablo 4.19.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

<b>Alt boyutlar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Davranış tutumu	Bayan	197	57.8	7.96	152.5	30042.0	10539.0	.44
	Bay	113	58.4	8.71	160.7	18163.0		
Duygusal tutum	Bayan	197	16.0	3.15	149.0	29348.5	9845.5	.09
	Bay	113	16.4	2.91	166.9	18856.5		
Bilişsel tutum	Bayan	197	7.6	1.59	162.6	32024.5	9739.5	.06
	Bay	113	7.2	1.67	143.2	16180.5		
Toplam tutum	Bayan	197	81.4	9.34	151.4	29823.5	10320.5	.29
	Bay	113	82.0	9.64	162.7	18381.5		

Tablo 4.19. incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde davranış tutumu, duygusal tutum, bilişsel tutum ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Katılımcıların yaş gruplarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde tutum düzeylerine ait Kruskal Wallis H- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.20’de incelenmiştir.



**Tablo 4.20.** Katılımcıların Yaş Gruplarına Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Yaş grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Davranış tutumu	26 altı	54	57.6	6.80	150.4	13.0	.04	1<7 2<5 2<7 3<7 4<7
	26-30	95	57.0	7.87	142.4			
	31-35	65	58.3	8.97	157.5			
	36-40	42	57.0	8.85	145.4			
	41-45	23	61.7	9.51	190.8			
	46-50	17	58.1	7.25	164.7			
	50+	14	63.1	7.00	216.5			
Duygusal tutum	26 altı	54	16.7	2.78	170.8	14.2	.03	1>3 2>3 2>4
	26-30	95	16.8	3.02	173.3			
	31-35	65	15.2	3.08	128.0			
	36-40	42	15.4	3.34	136.4			
	41-45	23	16.3	2.96	163.7			
	46-50	17	16.5	2.9	161.7			
	50+	14	15.6	2.88	140.0			
Bilişsel tutum	26 altı	54	7.7	1.540	166.9	8.7	.19	-
	26-30	95	7.7	1.657	169.7			
	31-35	65	7.4	1.692	153.9			
	36-40	42	7.0	1.405	128.7			
	41-45	23	7.1	1.914	142.17			
	46-50	17	7.3	1.312	146.26			
	50+	14	7.1	1.748	135.96			
Toplam tutum	26 altı	54	81.9	8.361	158.88	10.2	.12	-
	26-30	95	81.4	8.972	153.10			
	31-35	65	80.9	10.192	147.63			
	36-40	42	79.5	9.774	132.61			
	41-45	23	85.1	11.107	183.65			
	46-50	17	81.8	9,119	166.03			
	50+	14	85.9	8,217	204.93			

Tablo 4.20. incelendiğinde, katılımcıların yaş gruplarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), davranış tutumu ve duygusal tutum düzeylerinin ise yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde davranış tutumu düzeyinde, 50+ yaş grubundaki katılımcıların tutum düzeyi 26 yaş altı, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek ve 41-45 yaş grubundaki katılımcıların davranış tutumu düzeyi 26-30 yaş grubundaki

katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ). Anlamlı farklılık bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde duygusal tutum düzeyinde, 26 yaş altı ve 26-30 yaş grubundaki katılımcıların tutum düzeyi 31-35 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek ve 26-30 yaş grubundaki katılımcıların davranış tutumu düzeyi 36-40 yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait Kruskal Wallis H-Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.21.'de incelenmiştir.

**Tablo 4.21.** Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Alt boyutlar	Okul türü	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	P	Gruplar arası fark
Davranış tutumu	Resmi okul	271	58.3	7.95	157.1	10.66	.01	1>3 2>3
	Özel okul	26	59.8	7.83	176.6			
	Vakıf okulu	13	49.7	10.55	80.5			
Duygusal tutum	Resmi okul	271	16.1	3.12	155.0	.11	.95	-
	Özel okul	26	16.4	2.4	161.1			
	Vakıf okulu	13	16.2	3.34	154.1			
Bilişsel tutum	Resmi okul	271	7.5	1.63	157.1	4.95	.08	-
	Özel okul	26	7.6	1.65	165.2			
	Vakıf okulu	13	6.5	1.39	103.5			
Toplam tutum	Resmi okul	271	81.9	9.16	156.8	10.46	.01	1>3 2>3
	Özel okul	26	83.8	8.71	178.4			
	Vakıf okulu	13	72.4	12.04	82.2			

Tablo 4.21. incelendiğinde, katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeylerinin ise görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinde, resmi okul ve özel okulda görev yapan katılımcıların tutum düzeyi vakıf okulunda görev yapan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Katılımcıların branşlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.22. incelenmiştir.

**Tablo 4.22.** Katılımcıların Branşlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Branş	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Sınıf	251	58.0	8.38	155.5	39037.0	7398.0	.99
	Fen bilgisi	59	58.0	7.62	155.4	9168.0		
Duygusal tutum	Sınıf	251	16.0	3.22	152.0	38140.5	6514.5	.15
	Fen bilgisi	59	16.6	2.28	170.6	10064.5		
Bilişsel tutum	Sınıf	251	7.4	1.66	154.0	38638.0	7012.0	.52
	Fen bilgisi	59	7.5	1.48	162.2	9567.0		
Toplam tutum	Sınıf	251	81.5	9.70	154.0	38644.5	7018.5	.53
	Fen bilgisi	59	82.1	8.26	162.0	9560.5		

Tablo 4.22. incelendiğinde, katılımcıların branşlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum, bilişsel tutum ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Katılımcıların lisansüstü eğitim yapmış olma durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait karşılaştırılması Tablo 4.23. incelenmiştir.

**Tablo 4.23.** Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Yapmış Olma Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeyleri ne Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Eğitim alma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Evet	42	59.1	10.31	164.4	6902.5	5256.5	.49
	Hayır	268	57.9	7.87	154.1	41302.5		
Duygusal tutum	Evet	42	16.2	2.92	158.1	6639.5	5519.5	.84
	Hayır	268	16.1	3.09	155.1	41565.5		
Bilişsel tutum	Evet	42	7.5	1.85	160.9	6757.0	5402.0	.67
	Hayır	268	7.4	1.59	154.7	41448.0		
Toplam tutum	Evet	42	82.8	12.04	167.3	7025.5	5133.5	.36
	Hayır	268	81.5	9.0	153.7	41179.5		

Tablo 4.23. incelendiğinde, katılımcıların lisansüstü eğitim yapmış olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum, bilişsel tutum

ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların medeni durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait Mann Whitney U-Testi sonuçları karşılaştırılması Tablo 4.24. incelenmiştir.

**Tablo 4.24.** Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Medeni durum	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Evli	187	58.6	8.26	163.3	30531.5	10047.5	.06
	Bekâr	123	57.1	8.14	143.7	17673.5		
Duygusal tutum	Evli	187	15.6	2.90	139.7	26122.0	8544.0	.00
	Bekâr	123	17.0	3.13	179.5	22083.0		
Bilişsel tutum	Evli	187	7.3	1.61	145.7	27241.5	9663.5	.02
	Bekâr	123	7.7	1.63	170.4	20963.5		
Toplam tutum	Evli	187	81.5	9.49	155.4	29066.5	11488.5	.99
	Bekâr	123	81.9	9.40	155.6	19138.5		

Tablo 4.24. incelendiğinde, katılımcıların medeni durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin ise medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeyinde, bekâr olan katılımcıların tutum düzeyi evli olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Evli olan katılımcıları çocuk sahibi olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde tutum düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 4.25. incelenmiştir.

**Tablo 4.25.** Evli Olan Katılımcıları Çocuk Sahibi Olması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Çocuk sahibi olma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Evet	145	58.8	8.86	95.5	13845.0	2830.0	.49
	Hayır	42	57.9	5.78	88.9	3733.0		
Duygusal tutum	Evet	145	15.5	2.98	91.5	13267.5	2682.5	.24
	Hayır	42	16.0	2.61	102.6	4310.5		
Bilişsel tutum	Evet	145	7.1	1.63	87.0	12612.0	2027.0	.00
	Hayır	42	8.0	1.29	118.2	4966.0		
Toplam tutum	Evet	145	81.4	10.31	92.5	13411.0	2826.0	.48
	Hayır	42	81.9	5.88	99.2	4167.0		

Tablo 4.25. incelendiğinde, katılımcıların çocuk sahibi olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p > .05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde bilişsel tutum düzeylerinin ise çocuk sahibi olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p < .05$ ), çocuk sahibi olmayan katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde bilişsel tutum düzeyinin çocuk sahibi olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir

Katılımcıların mesleki kıdemine göre kaynaştırma öğrencilerine fen eğitimine yönelik tutum düzeylerine ait sonuçların karşılaştırılması Tablo 4.26. incelenmiştir.

**Tablo 4.26.** Katılımcıların Mesleki Kıdemine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Alt boyutlar	Mesleki kıdem	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Davranış tutumu	1-5 yıl	130	56.8	7.35	141.14	8.00	.09	-
	6-10 yıl	73	57.8	9.55	155.71			
	11-15 yıl	37	59.7	7.78	171.96			
	16-20 yıl	40	59.4	8.68	165.71			
	20+ yıl	30	60.1	7.84	183.28			
Duygusal tutum	1-5 yıl	130	16.8	3.03	171.14	7.13	.13	-
	6-10 yıl	73	15.7	2.91	141.40			
	11-15 yıl	37	15.7	3.38	143.18			
	16-20 yıl	40	15.9	3.14	149.69			
	20+ yıl	30	15.7	2.84	144.97			
Bilişsel tutum	1-5 yıl	130	7.8	1.50	172.30	12.00	.02	1>3 1>5
	6-10 yıl	73	7.3	1.86	151.64			
	11-15 yıl	37	7.0	1.54	127.39			
	16-20 yıl	40	7.5	1.52	155.85			
	20+ yıl	30	6.9	1.58	126.27			
Toplam tutum	1-5 yıl	130	81.3	8.66	152.76	1.37	.85	-
	6-10 yıl	73	80,8	10.732	151.51			
	11-15 yıl	37	82.3	9.338	155.82			
	16-20 yıl	40	82.8	10.234	158.84			
	20+ yıl	30	82.7	8.636	172.23			

Tablo 4.26. incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum düzeylerinin ise mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılık bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum düzeyinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcıların tutum düzeyi mesleki kıdemi 11-15 yıl ve mesleki kıdemi 20+ yıl olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs/seminer vb. eğitim alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılması Tablo 4.27. incelenmiştir.

**Tablo 4.27.** Katılımcıların Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Kurs/Seminer vb. Eğitim Alması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Eğitim alma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Evet	156	56.8	7.86	140.12	21859.0	9613.0	.00
	Hayır	154	59.3	8.43	171.08	26346.0		
Duygusal tutum	Evet	156	16.5	2.95	166.04	25901.5	10368.5	.04
	Hayır	154	15.8	3.15	144.83	22303.5		
Bilişsel tutum	Evet	156	7.4	1.62	153.21	23901.5	11655.5	.65
	Hayır	154	7.5	1.63	157.81	24303.5		
Toplam tutum	Evet	156	80.7	9.07	145.38	22680.0	10434.0	.05
	Hayır	154	82.6	9.74	165.75	25525.0		

Tablo 4.27. incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeylerinin ise kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinde kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. almayan katılımcılar anlamlı düzeyde daha yüksek tutuma sahipken ( $p<.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum düzeyinde kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. almış olan katılımcıların anlamlı düzeyde daha yüksek tutuma sahip olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir.

Katılımcıların özel eğitim konusunda herhangi bir lisans dersi alıp/almamasına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait Mann Whitney U- Testi sonucu karşılaştırılması Tablo 4.28. incelenmiştir.

**Tablo 4.28.** Katılımcıların Özel Eğitim Konusunda Herhangi Bir Lisans Dersi Alıp Almamasına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Ders alma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Evet	155	57.6	7.63	149.6	23180.0	11090.0	.24
	Hayır	155	58.5	8.80	161.5	25025.0		
Duygusal tutum	Evet	155	16.7	3.06	169.0	26201.0	9914.0	.01
	Hayır	155	15.6	2.99	142.0	22004.0		
Bilişsel tutum	Evet	155	7.8	1.55	174.92	27113.0	9002.0	.00
	Hayır	155	7.1	1.62	136.1	21092.0		
Toplam tutum	Evet	155	82.1	8.88	159.5	24728.0	11387.0	.43
	Hayır	155	81.2	9.98	151.5	23477.0		

Tablo 4.28. incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma ile ilgili lisans eğitiminde ders alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p > .05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin ise kaynaştırma ile ilgili lisans eğitiminde ders alması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p < .05$ ) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeyinde kaynaştırma ile ilgili ders almış olan katılımcılar anlamlı düzeyde daha yüksek tutuma sahiptir ( $p < .05$ ).

Katılımcıların geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışıp çalışmaması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait sonuçların karşılaştırılması Tablo 4.29. incelenmiştir.



**Tablo 4.29.** Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisiyle Çalışıp Çalışmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Çalışma durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Evet	251	58.6	7.95	161.32	40492.5	5942.5	.02
	Hayır	59	55.6	9.01	130.72	7712.5		
Duygusal tutum	Evet	251	16.3	3.05	160.47	40279.0	6156.0	.04
	Hayır	59	15.5	3.06	134.34	7926.0		
Bilişsel tutum	Evet	251	7.5	1.66	157.03	39413.5	7021.5	.53
	Hayır	59	7.4	1.47	149.01	8791.5		
Toplam tutum	Evet	251	82.34	9.16	162.68	40831.5	5603.5	.00
	Hayır	59	78.4	10.00	124.97	7373.5		

Tablo 4.28. incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma ile geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p > .05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde katılımcıların davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeylerinin ise geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p < .05$ ) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinde, geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışmış olan katılımcıların tutum düzeyi anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p < .05$ ).

Katılımcıların geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma sürelerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait sonuçların karşılaştırılması Tablo 4.30. incelenmiştir.

**Tablo 4.30** Katılımcıların Geçmişte Kaynaştırma Öğrencisi İle Çalışma Sürelerine Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H- Testi Sonucu

<b>Alt boyutlar</b>	<b>Çalışma süresi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>
Davranış tutumu	1 yıl ve altı	95	58.26	7.67	120.96	4.779	.09
	2-3 yıl	91	57.63	7.21	119.20		
	3+ yıl	65	60.49	9.06	142.88		
Duygusal tutum	1 yıl ve altı	95	16.24	3.20	124.05	.129	.94
	2-3 yıl	91	16.36	3.14	127.83		
	3+ yıl	65	16.32	2.73	126.28		
Bilişsel tutum	1 yıl ve altı	95	7.60	1.68	132.34	1.324	.52
	2-3 yıl	91	7.42	1.63	123.76		
	3+ yıl	65	7.32	1.70	119.86		
Toplam tutum	1 yıl ve altı	95	82.11	9.31	119.79	4.516	.11
	2-3 yıl	91	81.41	8.08	120.74		
	3+ yıl	65	84.14	10.21	142.45		

Tablo 4.29. incelendiğinde, katılımcıların geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışma süresine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum, bilişsel tutum ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların şu an ya da geçmişte sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait sonuçların karşılaştırılması Tablo 4.31. incelenmiştir.

**Tablo 4.31** Katılımcıların Şuan veya Geçmişte Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Alt boyutlar	Öğrenci sayısı	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Davranış tutumu	0	67	56.1	8.71	135.96	7.0	.07	-
	1	158	58.3	8.19	156.49			
	2	55	60.0	7.86	178.77			
	2+	30	57.4	7.35	151.25			
Duygusal tutum	0	67	15.7	3.52	138.63	3.3	.35	-
	1	158	16.3	2.98	159.73			
	2	55	16.4	2.89	164.35			
	2+	30	16.1	2.80	154.67			
Bilişsel tutum	0	67	7.5	1.51	156.74	2.7	.44	-
	1	158	7.4	1.65	149.87			
	2	55	7.4	1.76	157.82			
	2+	30	7.8	1.51	178.13			
Toplam tutum	0	67	79.3	10.02	132.14	8.0	.05	1< 3
	1	158	81.9	9.54	157.75			
	2	55	83.8	9.05	177.37			
	2+	30	81.3	7.25	155.70			

Tablo 4.31. incelendiğinde, katılımcıların şu an ya da geçmişteki sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik katılımcıların toplam tutum düzeylerinin ise şu an ya da geçmişteki sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<.05$ ) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplam tutum düzeylerinde, 2 öğrenci ile çalışan katılımcıların tutum düzeyi hiç kaynaştırma öğrencisiyle çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Katılımcıların aile bireyleri arasında özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunup bulunmaması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerine ait sonuçların karşılaştırılması Tablo 4.32. incelenmiştir.

**Tablo 4.32.** Katılımcıların Aile Bireyleri Arasında Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey Bulunup Bulunmaması Durumuna Göre Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerine Ait Mann Whitney U- Testi Sonucu

Alt boyutlar	Birey olması durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Davranış tutumu	Evet	25	58.48	6.31	162.76	4069.0	3381.0	.67
	Hayır	285	58.00	8.39	154.86	44136.0		
Duygusal tutum	Evet	25	16.64	3.30	161.98	4049.5	3400.5	.71
	Hayır	285	16.10	3.05	154.93	44155.5		
Bilişsel tutum	Evet	25	7.96	1.49	180.98	4524.5	2925.5	.13
	Hayır	285	7.40	1.63	153.26	43680.5		
Toplam tutum	Evet	25	83.08	8.51	175.86	4396.5	3053.5	.24
	Hayır	285	81.50	9.52	153.71	43808.5		

Tablo 4.32. incelendiğinde, katılımcıların ailelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum, bilişsel tutum ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ile kaynaştırmaya yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 4.33. incelenmiştir.

**Tablo 4.33.** Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öz Yeterlilik Düzeyleri ile Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum Düzeylerinin Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi

		Kişisel ve mesleki gelişim	Öğretme - öğrenme süreci	Fen eğitimi	Toplam öz yeterlilik
Davranış tutumu	r	-.069	-.023	.042	-.013
	p	.227	.683	.460	.817
Duygusal tutum	r	.085	.173**	.185**	.181**
	p	.134	.002	.001	.001
Bilişsel tutum	r	.268**	.206**	.148**	.230**
	p	.000	.000	.009	.000
Toplam tutum	r	.021	.087	.137*	.103
	p	.709	.128	.016	.071

\*:  $P<.01$  \*\*:  $P<.05$

Tablo 4.33. incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeyleri ile davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ( $p>.05$ ), katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeyi ile bilişsel tutum düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik katılımcıların öğretme-öğrenme süreci öz yeterlilik düzeyleri ile davranış tutumu ve toplam tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ( $p>.05$ ), duygusal tutum düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $p<.05$ ), öğretme-öğrenme öz yeterlilik düzeyi ile bilişsel tutum düzeyi arasında ise pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik katılımcıların fen eğitimi (alan eğitimi) öz yeterlilik düzeyleri ile davranış tutumu düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ( $p>.05$ ), fen eğitimi öz yeterlilik düzeyi ile duygusal tutum düzeyi, bilişsel tutum düzeyi ve toplam tutum düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde katılımcıların toplam öz yeterlilik düzeyleri ile davranış tutumu ve toplam tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ( $p>.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplam öz yeterlilik düzeyi ile duygusal tutum düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $p<.05$ ), kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde alan eğitimi ile bilişsel tutum düzeyi arasında ise pozitif ve orta düzeyin altında anlamlı bir ilişki olduğu ( $p<.05$ ) görülmektedir.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel eğitim faaliyetleri içerisinde yer alan kaynaştırma uygulamaları eğitim sisteminin önemli bir parçası olmakla beraber literatürde de yoğun olarak tartışılan konular arasında yer almaktadır (Aktan, Çevik, Orakçı ve Toraman 2016).Yapılan bu araştırmada da fen bilgisi öğretiminde kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen öz yeterlilik ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeyleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik davranış tutumu, duygusal tutum, toplam tutum düzeyinin orta düzeyde olduğu ve bilişsel tutum düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucunda kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen öz yeterlilik algılarının ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmüş, yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerin genel kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin ele alındığı (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Seferoğlu 2004; Çelikten ve Şanal 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Gelen ve Özer 2008; Karacaoğlu, 2008; Köksal, 2008; Bababoğlan ve Yılmaz, 2010; Karahan ve Uyanık-Balat, 2011; Toy, 2015; Deniz, 2016; Dolapçı ve Demirtaş-Yıldız, 2016) çalışmalar tespit edilmiştir. Bu kapsamda kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen öz yeterliğinin ele alındığı yeni çalışmalar yapılmalıdır.

Okullarda kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için kaynaştırma eğitiminde görev yapan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını iyi bir biçimde yerine getirmeleri oldukça önemlidir (Aksoy ve Diken, 2009). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin rol ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olması büyük önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik düzeyleri değerlendirildiği zaman, katılımcıların kişisel ve mesleki gelişim, öğretme-öğrenme süreci ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu, fen eğitimi

yeterlilik düzeylerinin ise yükseğe yakın olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde kaynaştırma eğitimi ya da özel eğitim konusunda eğitim almalarının, bunun yanında uzun yıllardır kaynaştırma öğrencisi ile çalışmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Literatürde konu ile ilgili yapılan araştırma bulgularının çelişkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu rapor edilmiş (Seçer, 2011; Toy, 2015), bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi düzeylerinin ya da öz yeterlilik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015).

Yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme-öğrenme süreci ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen öğretiminde öz yeterlilik düzeylerinin ise yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 26 yaş altı, 26-30 ve 31-35 yaş grubundaki katılımcıların öz yeterlik düzeyleri hem 36-40 yaş grubundakilerden hem de 46-50 yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, bunun yanında 41-45 yaş grubundaki katılımcıların fen eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin 36-40 yaşındaki katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiği zaman öz yeterlilik algısının düşük yaş gruplarında yer alan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen benzer bir çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada mesleki kıdem düzeyi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyi 16-20 yıl olan öğretmenlere, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde bulunan öğretmenlerin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere kıyasla kaynaştırma

eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Toy, 2015). Buna karşılık literatürde yer alan bazı çalışmalarda mesleki kıdem değişkeninin ğretmen öz yeterliliği üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı rapor edilmiştir (Karahana ve Uyanık-Balat, 2011).

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeyleri değerlendirildiği zaman, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim düzeylerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma ğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterliğe ilişkin diğer alt boyutların ise görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öz yeterlilik algılarının ele alındığı çalışmalar sınırlı olmakla beraber, yapılan çalışmalar ğretmen öz yeterlilik düzeyinin görev yapılan kurum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (Karahana ve Uyanık-Balat, 2011). Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatür ile paralellik göstermediği görülmektedir. Okul türü değişkenine göre yapılan bu çalışma ile literatürde yer alan çalışma bulgularının benzerlik göstermemesinin temelinde okulların kaynaştırma eğitimine yönelik materyal ve olanaklarının birbirinden farklı düzeyde olmasının yattığı düşünülebilir. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlilik algılarının okul türü değişkenine göre farklılık göstermesinin temelinde resmi ve özel okulların kaynaştırmaya yönelik malzeme, fiziksel evre ve diğer olanaklarının birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeyleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik fen eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme-öğrenme süreci ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, erkek öğretmenler ile kıyaslandığı zaman kadın öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim, öğretme-öğrenme süreci ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ankaya



(2010) tarafından ilköğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği rapor edilmiştir. Toy (2015) tarafından yapılan araştırmada da kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen öz yeterlilik algılarının kadın öğretmenler lehine yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan bazı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Seçer, 2011). Karahan ve Uyanık-Balat (2011) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış, araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Branş değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan benzer çalışma da branş değişkeninin öz yeterlilik algısı üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011). Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin düşük olmasının temelinde öğretmenlerin farklı branşlarda olmalarına rağmen gerek lisans eğitimi boyunca gerekse de meslek yaşamlarına başladıktan sonra kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alma düzeylerinin benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir.

Medeni durum değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında evli öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre ele alındığı zaman öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre medeni durum ya da çocuk sahibi olma değişkenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı birer belirleyici olmadığı söylenebilir. Literatürde medeni durum ya da çocuk sahibi olma değişkenlerine göre öğretmenlerin fen eğitiminde

kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ele alındığı çalışmaların bulunmadığı görülmüştür. Bu kapsamda medeni durum ve çocuk sahibi olma değişkenlerine göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının ele alınacağı yeni çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin lisansüstü eğitim yapma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin öz yeterlilik düzeylerini etkileyen unsurların ele alındığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011). Lisans düzeyinde kaynaştırmaya yönelik eğitim almanın kaynaştırmaya yönelik öz yeterlilik düzeyini etkilediği göz önünde bulundurulduğu zaman, öğretmenlerin alanlarında lisansüstü eğitim yapmalarının da kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik üzerinde etkili olması beklenmektedir. Buna karşılık yapılan bu araştırmada lisansüstü eğitim yapma durumunun öz yeterlilik algısı üzerinde belirleyici olmamasının temelinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitimlerini özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi üzerine yapmamış olmalarının da bu sonucun ortaya çıkmasına zemin hazırladığı öngörülmüştür.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs/seminer vb. eğitim alması durumuna göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin kurs/seminer vb. eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Seçer (2011) tarafından yapılan benzer bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının hizmet içi kurs/seminer alma durumu değişkenine göre incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda öğretmenlerin hizmet içi kurs/seminer alma durumlarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Özel eğitim konusunda kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde katılımcıların herhangi bir lisans dersi alıp almama durumlarına göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, tüm öz yeterlilik alt boyutlarında daha önce özel

eğitim dersi almış olan օđretmenlerin օzel eğitim dersi almayan օđretmenlere gօre daha yօksek օz yeterlilik dօzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Literatօrde yer alan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman օđretmenlerin meslek yaşamları օncesinde օzel eğitim ve kaynaştırmaya yօnelik yeterli dօzeyde bilgi edinmemelerinin kaynaştırmaya yօnelik օz yeterlilik dօzeyini olumsuz yօnde etkilediği, buna paralel olarak օđretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz gօrdükleri rapor edilmiştir (Gօk ve Erbaş, 2014; Yılmaz ve Batu, 2016). Buna karşılık kaynaştırma ya da օzel eğitime yօnelik ders almanın kaynaştırmaya yօnelik օz yeterlilik algısını geliştirdiği belirtilmektedir (Lancaster ve Bain, 2007). Deniz (2016) tarafından yapılan araştırmada օđretmenlerin meslek yaşamlarında kaynaştırma eğitimi konusunda başarılı olabilmeleri için lisans eğitimlerinde kaynaştırmaya yօnelik ders ve uygulamalara dāhil olmaları gerektiği belirtilmiş, bօyle bir eğitim mօfredatının օđretmenlerin meslek yaşamlarında kaynaştırmaya ilişkin օz yeterlilik algılarını geliştireceği vurgulanmıştır. Gօn-şahin ve Gօrbօz (2016) tarafından yapılan araştırmada da օđretmenlerin meslek yaşamları օncesinde lisans dօzeyinde almış oldukları օzel eğitim dersinin mօfredat içerisindeki saatlerinin arttırılmasının օđretmen օzyeterliliđini geliştirmede faydalı olacağı belirtilmiştir. Gօk ve Erbaş (2014) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada okul օncesi օđretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yօnelik bilgi dօzeylerinin kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşama durumları օzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda օđretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gօrdükleri, kaynaştırma eğitimine yօnelik bilgi dօzeylerinin dօřuk olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi dօzeyine sahip olmayan օđretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında birçok sorunla karşılaştıkları rapor edilmiştir. Yılmaz ve Batu (2016) tarafından yapılan araştırmada farklı branşlardan ilkokul օđretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yօnelik gօrüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmanın sonunda kaynaştırmaya yօnelik eğitim alma dօzeyi dօřuk olan օđretmenlerin bu konudaki bilgilerinin de yetersiz olduğu rapor edilmiştir.

Yapılan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman օđretmenlerin meslek yaşamları օncesinde օzel eğitim dersi almalarının օncelikli olarak kaynaştırma օđrencilerine yօnelik fen eğitiminde օz yeterlilik dօzeylerini geliştireceği, buna paralel olarak

öğretmenlerin meslek yaşamlarında kaynaştırma eğitimi konusunda daha az sorun yaşayacakları söylenebilir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir.

Geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışıp çalışmama durumuna göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisi ile çalışma sürelerine ve mevcut sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumlarına göre de kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Batu (2016) tarafından yapılan araştırmada farklı branşlardaki öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmada öğretmenlerin geçmiş yıllarda kaynaştırma ya da özel eğitime yönelik bazı eğitim etkinliklerine katıldıkları tespit edilmiş, ancak öğretmenler kaynaştırma öğrencileri ile fiilen çalışmadıkları zaman öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmadığı belirlenmiştir. Literatürde yer alan bu çalışma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bilgi düzeylerinin gelişmesi, bilgi düzeylerinin gelişmesine paralel olarak kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik algılarının da gelişmesi için kaynaştırma öğrencileri ile fiilen çalışmaları önemli bir etken olmadığı düşünülebilir.

Aile bireyleri arasında özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunup bulunma durumuna göre ele alındığı zaman, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bilindiği gibi aile içerisinde özel gereksinimli birey bulunması aile fertlerinin özel eğitime yönelik farkındalıklarının ve tutumlarının şekillenmesinde oldukça önemlidir. Buna karşılık yapılan bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin ailelerinde özel eğitime muhtaç birey bulunma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde öğretmenlerin geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma ve aile içerisinde engelli birey bulunma durumlarına göre öz yeterlilik algılarının benzerlik göstermesinin temelinde öğretmenlerin çoğunluğunun geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışmamış olmalarının yattığı düşünülmüştür.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasının temelinde yatan birçok unsur bulunmakta olup, söz konusu unsurların başında eğitimin her kademesinde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları gelmektedir. Kaynaştırma eğitiminde okul idaresi, aile ve öğretmenlerin işbirliği içinde olmaları eğitimin başarısını doğrudan etkilediği gibi bu süreçte öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Kayhan ark., 2012). Yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeyleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum, bilişsel tutum düzeylerinin oldukça yüksek ve toplam tutum düzeyinin orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimini faydalı buldukları, buna paralel olarak kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Bu açıdan ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının olumlu olmasının temelinde kaynaştırma eğitimini faydalı bulmalarının yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin ya da meslek yaşamı öncesindeki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Sargın ve Sünbül, 2002; Gilmore, Campbell ve Cuskelly, 2003; Ross-Hill, 2009; Kılıç, 2011; Seçer, 2011; Engelbrecht, Malinen, Nel ve Savolainen, 2012; Mackey, 2014; Anılan ve Kayacan, 2015), bunun yanında kaynaştırma eğitiminin öğrenciler açısından faydalı olduğu görüşünde birleştikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Akalin, 2014; Gök ve Erbaş, 2014; Denizli ve Uzoğlu, 2016).

Cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan birçok çalışmada da gerek öğretmenlerin gerekse de meslek yaşamına henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Bradshaw ve Mundia, 2006; Bayar ve Üstün, 2007; Bek ark., 2009; Şahbaz ve Kalay, 2010; Seçer, 2011; Gökdere, 2012; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Güteryüz ve Özdemir, 2015). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde kadın ve erkek

öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik olarak meslek yaşamları boyunca aldıkları eğitimin benzer olmasının yattığı düşünülebilir.

Engin ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde görevli öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış, cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman kadın öğretmenler ile kıyaslandığı zaman erkek öğretmenlerin programla ilgili tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öğrencilerle, ebeveynlerle ve uygulama ile ilgili tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bazı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutum düzeyinin büyük yaş gruplarındaki öğretmenler lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğretmenlerin yaşla birlikte deneyiminde artması düşünülebilir. Ayrıca kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin duygusal tutumlarında azalma meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan bazı çalışmalarda kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumların büyük yaş gruplarındaki öğretmenler lehine yüksek olduğu rapor edilmiştir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmada yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının da yükseldiği rapor edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmenlerin bilişsel tutum düzeyinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan katılımcıların tutum düzeyinin mesleki kıdemi 11-15 yıl ve mesleki kıdemi 20+ yıl olan katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde mesleki kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının ve iş tatmin düzeylerinin yüksek

olmasının, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin eğitim süreçlerinde aldıkları ders müfredatlarının farklı kaynaştırma eğitimi çalışmalarının yetersiz kaldığı düşünülebilir. 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında köklü değişiklikler olmuştur özel eğitim dersleri önem kazanmıştır ( Eyüp, 2005). Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır (Doğan, 2010; Güleriyüz ve Özdemir, 2015). Gökdere (2012) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları için meslek yaşamlarının ilk yıllarından itibaren bilgi düzeylerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özdemir (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumsuz hale geldiği rapor edilmiştir. Özdemir ve Ahmetoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının da azaldığı rapor edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Seçer, 2011). Engin ve arkadaşları (2014) tarafından diğer bir çalışmada ilköğretimde görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmada öğretmenlerin programa, velilere, uygulamaya ve öğrencilere yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği, benzer şekilde mesleki kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Yaş grubu değişkenine göre tutum düzeyinin büyük yaş

gruplarındaki öğretmenler lehine , mesleki kıdem değişkenine göre ise tutum düzeyinin düşük mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul türü değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde tutumlarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinde, resmi okul ve özel okulda görev yapan katılımcıların tutum düzeyi vakıf okulunda görev yapan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde resmi ve özel okullarda kaynaştırma eğitime yönelik uygulamaların ve fiziksel olanakların vakıf okullarından daha iyi olmasının yattığı düşünülmüştür.

Branş değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda branş değişkenine göre elde edilen bulguların çelişkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda branş değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerin farklılık gösterdiği (Öztürk, Ballıoğlu ve Şen, 2014), bazı çalışmalarda ise kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Kayhan ark., 2012; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013). Yapılan bu araştırmada branş değişkeninin kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerinde önemli bir belirleyici olmamasının temelinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetiştirilmiş olduğu müfredatların benzer olduğu düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan bazı çalışmalarda branş değişkeninin kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarını etkilediği rapor edilmiştir. Doğan (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmada kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Söz konusu çalışmada branş öğretmenleri ile kıyaslandığı zaman sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının branş öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.



Eğitim düzeyinin kaynaştırma eğitimine yönelik ğretmen tutumları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu bilinmektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Buna karşılık yapılan bu araştırmada lisansüstü eğitim alma durumuna göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bayar ve üstün (2017) tarafından ilkokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Diken ve Sucuoğlu (1999) tarafından yapılan araştırmada da kaynaştırma eğitimine yönelik ğretmen tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin eğitimlerini özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi üzerine yapmamış olmalarının yattığı düşünülebilir.

Medeni durum değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplam tutum ve davranış tutum düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeyinde, bekâr olan katılımcıların tutum düzeyi evli olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Engin ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ilköğretimde görevli öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 42 sınıf ve branş ğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik alt boyutlar olan programa yönelik tutumların, öğrencilere yönelik tutumların, velilere yönelik tutumların ve uygulamaya yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde kaynaştırmaya ilişkin tutumların medeni durumdan ziyade alınan eğitim ve öz yeterlilik düzeyi ile yakından ilişkili olmasının yattığı düşünülebilir.

Evli olan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çocuk sahibi olmayan katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum düzeyinin çocuk sahibi olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuklara yönelik ilgilerinin daha yüksek olmasının yatığı düşünülebilir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs/seminer vb. eğitim alma durumlarına göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının bazı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinde kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. almayan katılımcılar anlamlı düzeyde daha yüksek tutuma sahipken, duygusal tutumda kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. almış olan katılımcıların anlamlı düzeyde daha yüksek tutuma sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da kaynaştırmaya yönelik eğitim alma durumunun kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerinde önemli bir belirleyici olduğu rapor edilmiştir (Öztürk ark., 2014; Özdemir, 2010). Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Literatürde yer alan araştırmalarda meslek yaşamına başlamadan önce özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının herhangi bir özel eğitim dersi almayan öğretmenlerden/öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bek ark., (2009) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi alma durumu değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 49 üçüncü sınıf, 81 dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda hem kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adaylarının hem de kaynaştırmaya yönelik bilimsel bir etkinliğe katılan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bu alanda herhangi bir eğitim almamış öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sadioğlu ve arkadaşları (2013) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminin daha iyi olması için yapılması gerekenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda

öğretmen görüşlerine göre kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için hizmet içi eğitim ve seminerlere ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan bu çalışma sonuçları değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin meslek yaşamlarında kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarında meslek yaşamı öncesi kaynaştırma ya da özel eğitime yönelik eğitim faaliyetlerine katılmalarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmayan öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde yaptıkları uygulamaların genellikle bilinçsiz ve rastlantısal olduğu bilinmekte olup, literatürde yer alan çalışma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Saraç ve Çolak, 2012). Bu noktada öğretmenlerin meslek yaşamlarında kaynaştırma eğitiminde bilinçsiz uygulamalardan kaçınmaları için lisans düzeyinde bu konuda iyi eğitim almaları oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmada özel eğitim konusunda herhangi bir lisans dersi alıp almama durumlarına göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim konusunda lisans dersi alma durumlarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, lisans düzeyinde özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi dersi alma durumu değişkenine göre ele alındığı zaman eğitim alan öğretmenlerin bilişsel tutum düzeylerinin eğitim almayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde yer alan çalışma bulgularının da bu çalışmada elde edilen bulguları desteklediği görülmüştür. Öğretmenlerin lisans düzeyinde özel eğitim almalarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyini olumlu yönde etkilemesinin temelinde alınan eğitimler ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik farkındalık ve bilgi düzeylerinin gelişmesinin yattığı düşünülmüştür. Duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeyinde kaynaştırma ile ilgili ders almış olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin özel eğitim dersi almamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde yer alan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde lisans düzeyinde özel eğitim dersi almalarının hem engellilere hem de kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Özdemir, 2010; Bayar ve Üstün, 2017; Altıntaş ve Şengül, 2014; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Orel ve arkadaşları, 2004; Campbell ark., 2003). Bu kapsamda çalışmada elde edilen

bulguların literatür ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Şahin ve Güldenoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada üniversitelerin çocuk gelişimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere lisans eğitimi süresince verilen özel eğitim dersinin engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 56 çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencisi dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol gruplu olarak gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubunda bulunan öğrenciler 12 haftalık (toplam 60 saatlik) özel eğitim dersine dâhil edilmiş, bu süreçte kontrol grubunda yer alan öğrenciler mevcut ders müfredatına devam etmişlerdir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile kıyaslandığı zaman deney grubunda bulunan öğrencilerin engellilere yönelik tutum düzeylerinde daha fazla olumlu gelişme gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kayılı ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarına lisans eğitiminde verilen kaynaştırma eğitimi dersinin öğretmen adaylarının bu konudaki tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya kontrol grubu (n=83) ve deney grubu (n=84) olmak üzere toplam 167 okul öncesi öğretmen adayı dâhil edilmiş, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi konusunda ders verilmiş, bu süreçte kontrol grubundaki öğretmen adayları mevcut ders müfredatlarına devam etmişlerdir. Araştırmanın sonunda verilen eğitim programının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Engin ve arkadaşlarına (2014) göre, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim görerek sosyal ortama uyum sağlamalarında kaynaştırma eğitiminin büyük bir önemi bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda birçok açıdan yetersiz oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kaynaştırma eğitiminde birçok sorun yaşamalarının temelinde bu konudaki bilgi yetersizliği gelmektedir. Bilgi yetersizliğinin temelinde ise lisans eğitimi boyunca kaynaştırma eğitimi konusunda öğrenilen bilginin düşük olması yatmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine literatürde yer alan bazı çalışmalarda özel eğitim dersi ya da kaynaştırma konusunda ders alma durumunun kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı rapor edilmiştir (Şahbaz ve

Kalay, 2010). Engin ve arkadaşları (2014) tarafından diğerk bir çalışmada ilköğretimde görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma dersi alma durumlarına göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmada öğretmenlerin programa, uygulamaya ve öğrencilere yönelik tutumlarının kaynaştırma eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulguların bizim çalışma bulgularımız ile benzerlik göstermemesinin temelinde araştırmaların yapıldığı örneklem gruplarının kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi, tecrübe ve öz yeterlilik düzeylerinin birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir.

Kaynaştırma eğitime yönelik mesleki deneyimin kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumlarını etkileyen bir parametre olduğu bilinmektedir (De Boer ark., 2011). Yapılan bu çalışmada geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumu değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, davranış tutumu, duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinde geçmişte kaynaştırma öğrencisiyle çalışmış olan katılımcıların tutum düzeylerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalışmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna karşılık geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma süresi değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyini olumlu yönde etkilemesinin temelinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışmanın öğretmenlerin bu konudaki pratiklerinin artmasının yattığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile eğitim sürdürmeleri kaynaştırmaya yönelik farkındalık düzeylerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir (Bayar ve Üstün, 2017). Bek ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada meslek hayatına henüz başlamamış öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle yakın etkileşim içine giren öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler meydana geldiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında

öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde de kaynaştırma öğrencileri ile etkileşim içine girmeleri gerektiği, kaynaştırmaya yönelik tutumların geliştirilmesinde kuramsal bilginin yanında uygulamanın da önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin şu anda ya da geçmişte sınıflarında kaynaştırma öğrencisi sayısı bulunma durumuna göre ele alındığı zaman kaynaştırmaya yönelik davranış, duygusal, bilişsel tutum düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, toplam tutum düzeylerinde ise iki öğrenci ile çalışan katılımcıların tutum düzeyi hiç kaynaştırma öğrencisiyle çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin geçmişte kaynaştırma öğrencisi ile çalışma durumlarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüş, elde edilen bulgulara göre daha önce kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin geçmiş dönemlerde kaynaştırma öğrencisi ile çalışmamış olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun literatür ile paralellik gösterdiği görülmüş, bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde geçmiş dönemlerde kaynaştırma öğrencisi ile çalışan öğretmenlerin bu konudaki deneyim ve bilgi düzeylerinin daha yüksek olmasının yattığı düşünülmüştür. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kaynaştırma öğrencileri ile çalışmalarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerini arttırdığı, buna paralel olarak kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Engin ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerle kıyaslandığı zaman kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin programla, velilerle ve uygulama ile ilgili tutumlarının ise sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Aile bireyleri arasında özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunup bulunma değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda özel gereksinimli bireyleri yakından tanıma ya da gözlemlene şansına sahip olan bireylerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının özel gereksinimli bireyleri yakından gözlemlene şansına sahip olmayan bireylerden farklılık gösterdiği bilinmektedir. Literatürde yer alan çalışma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir (Öztürk ark.,, 2014). Buna karşılık yapılan bu araştırmada aile içerisinde engelli birey bulunma durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının benzerlik göstermesinin temelinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün ailesinde engelli birey bulunmamasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmada sonucunda bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon incelendiği zaman öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik öz yeterlilik düzeyi ile toplam tutum düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik toplam öz yeterlilik düzeyleri ile toplam tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

## BÖLÜM VI

### 6. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ve ilgili literatür ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Fen eğitiminde kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin daha derinlemesine incelenmesi için daha geniş örneklem grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Sosyo-demografik değişkenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri üzerindeki etkilerinin daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi için farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmen üzerinde benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Gerek yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular gerekse de literatürde yer alan benzer çalışma bulguları öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik dersler almalarının hem öz yeterlilik algılarını hem de tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda geleceğin öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilik ve tutumlarının yüksek olması için lisans eğitimleri boyunca özel eğitim dersine dâhil edilmelerinin faydalı sonuçlar ortaya koyacağı görülmektedir. Bu kapsamda günümüzde eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme bölümlerinin mevcut ders müfredatlarında yer alan özel eğitim derslerinin içeriklerinin genişletilmesine ve ders saatlerinin arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.
4. Araştırmada, öğretmenlerin geçmiş yıllarda kaynaştırma öğrencisi ile çalışmalarının ya da mevcut sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasının öz yeterlilik algısını ve kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olması için kaynaştırma öğrencileri ile vakit geçirmelerine yönelik uygulamalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S., Kızır, M. ve Eratay, E., (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (açye) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59.
- Akalın, S., (2014).Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akçamete, A. G., (2015). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. Akçamete (Ed), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Kargın, T., (1991). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, işitme engelliler ve okuma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 151-160.
- Akçamete, G. ve Gürgür, H., (2010). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. A.Gönül Akçamete (Ed), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 441-473). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aker, G., (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aksoy, V. ve Diken İ. H., (2009). Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological consultation and counseling in special education. *Elementary Education Online*, 8(3), 709-719.
- Alım, M. ve Bekdemir, Ü., (2006). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 263-275.

- Altıntaş, E. ve Şengül, S., (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e –Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,1(3)*, 1-12.
- Anılan, H. ve Kayacan, G., (2015). Sınıf öğretmenleri gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *XIV Ulusal Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 21-23 Mayıs 2015, Bartın: 74-90*
- Arıkan, R., (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri (Gözden geçirilmiş 3. Basım)*.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arkonaç, S.A., (2001). *Sosyal Psikoloji (Değiştirilmiş ve genişletilmiş 2.basım)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Arslan, A. G., Tertemiz, N., (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4)*, 479-492.
- Ataman, A., (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı, 2(7)*, 382-389.
- Ataman, A., (2003).*Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atıcı, R., (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *International Periodical For The Languages, 9(5)*, 279-291.
- Avcılar, D., (2010). *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avramidis, E. and Norwich, B., (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion, a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education, 17(2)*, 129–147.

- Aydın, O., (2000). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş., (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bağcı, H., (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bandura, A., (1994). Self Efficacy. Encyclopedia of human behavior, Encyclopedia of mental health akademik pres.4.,71-81.
- Bandura, A. and Bussey, K., (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Battal, İ., (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, E. S., (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 2 (04), 35-47.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzun, Y., (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G., (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök yayıncılık (ilk baskı 2005).

- Batu, E.S. ve Yılmaz, E., (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(3), 247-268.
- Bayar, A., Özaşkın, A.G. ve Bardak, Ş., (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish Or Turkic*, 10(3), 175-186.
- Bayar, M. ve Üstün, A., (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish Or Turkic*, 12(14), 73-88.
- Batu, S. ve Diken, İ.H. (2015). Kaynaştırmaya Giriş. İbrahim H. Diken (Ed), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Belgeç Yayıncılık,
- 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.
- Binyamin, B. (2015). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi A. Akçamete (Ed), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*(s. 503-524). Ankara: Kök Yayıncılık
- Bradshaw, L. and Mundia, L., (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education. bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara :Vadi Grup Ciltevi A.Ş.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi Yay. Eğt.Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara:Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.
- Campbell, J., Gilmore, L. and Cuskelly, M., (2003). Changing Student Teachers.Attitudes Towards Disability And İnclusion. *Journal of Intellectual, Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
- Cankaya, O., (2010). *İlköğretim I. kademedede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ., (2006). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi.*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K., (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y., (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çepni, S. ve Gökdere, M., (2001). İlçe ve köy ilköğretim okullarında fen bilgisi kavramlarının anlaşılma düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Bin Basında Türkiye’de Fen Bilimleri Sempozyumu*, 7-8 Eylül 2001, İstanbul: Maltepe, 75-83.
- Çetin, B., (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz-yeterlilik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,10(2).

- Çifci Tekinarslan, İ., (2009). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 245-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbası .
- De Boer, A., Pijl, S.J. and A Minnaert, A., (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education:A Review of The Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(83), 331–353.
- Dede, Y., (2006). *Matematik öğretmenleri'nin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155-160.
- Deniz, S., (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-174.
- Denizli, H. ve Uzoğlu, M., (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Dever, R. B., (1989). A Taxonomy of Community Living Skills. *Exceptional Children*, 55(5), 395-404.
- 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.
- Diken, İ. H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Karasu, N., Vuran, S., Gürse, O., Güngör, H., Özdemir, S., Diken, Ö., Doğanay Bilgi, A., Güzel Özmen .,R., Aykut, Ç. ve Karakoç, T., (2015). Fen bilgisi öğretimi. İ. H . Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan, M.K., (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Edirne.
- Dolapçı, S. ve Yıldız-Demirtaş, V., (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Ekşi, K., (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D. ve Köselioğlu, Y., (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(13), 27-44.
- Eripek, S. (1998). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2003). Zeka Geriliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim dergisi*, 5(2), 25-32.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S., Kırcaali İftar, G., Tüfekçioğlu, U., Özyürek, M., Ataman, A., Tekin İftar, E., Batu, S., Başal, M., Vuran, S. ve Cavkaytar, A., (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A.M., Tarım K. ve Delican, B., (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Eyüp, İ., (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14).106-114
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M.K., (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Forlin, C. and Chambers, D., (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Gelen, İ. ve Özer. B., (2008).Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9,
- Gilmore, L., Campbell, J. and Cuskelly, M., (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, And Attitudes Towards Inclusive Education: Community And Teacher Views of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development And Education*, 50(1), 65-76.
- Gök, G. ve Erbaş, D., (2014). Okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gökçe, M. (2010). *Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gökdere, M., (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2789-2806.



Gözün, Ö. ve Yıkılmış, 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, B., (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Güleryüz, B. ve Özdemir, M., (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.

Gün-Şahin, Z. ve Gürbüz, R., (2016). On the proficiency of secondary teachers educating inclusive students. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 138-160.

Gürdal, A. (1988). *Fen öğretimi*. Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları.

Gürdal, A., Bayram, H. ve Şahin, F., (1998). Cumhuriyet'in 75. yılında fen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 13-(15), 139.

Güzel Özmen, R. ve Karakoç, T. (2015). Fen bilgisi öğretimi. İ.H. Diken (Ed), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Belgeç Yayıncılık.

Hançer, A. H., Sensoy, Ö. ve Yıldırım, H., (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 80-88.

<http://eyh.aile.gov.tr/data/551169ab369dc57100ffbf13/B%C3%BClten-Nisan2017.pdf>

Erişim tarihi: 15.02.2018 11:51

<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf> web (22.02. Şubat 2018).

<https://www.evrensel.net/haber/340070/turkiyede-engelli-nufus-orani-yuzde-6-9> Erişim tarihi ( 15.02.2018 12:52)

- İnceoğlu, M., (2000). *Tutum-algı iletişim*. (3. Baskı). Ankara: İmaj Yayınevi.
- İpek, C. ve Bayraktar, ř. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- Kağıtcıbaşı, Ç., (1988). *İnsan ve insanlar* (7.basım). İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.
- Kaptan, F.(1999). *Fen bilgisi öğretimi* (Elektronik Sürüm). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı,
- Karacaoğlu, Ö.C., (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. , 5(1), 70-97.
- Karadeniz, G., (2002). *Özel eğitim eğitimde kaynaştırma (entegrasyon)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karahan, ř. ve Uyanık-Balat, G., (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karasar, N. (1984). *Türk üniversitelerinde araştırma eğitimi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Tübitak Sayge-49 Projesi.
- Karasu, N. (2009). Otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntemler olarak belirlenmesi bir meta analiz örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3),713-739.
- Karasu, N. (2015). Üstün Zeka/Yetenek, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Belgeç Yayıncılık.

- Kargın, T. (2015). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve Bireysel Eğitim Planı. A. Gönül Akçamete (Ed), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B., (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Piştav-Akmeşe, P., (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2146-9199.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım-Doğru, S.S. ve Çiftci, S., (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (20), 48-65.
- Kılıç, A.F., (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- Kırcaalı İftar, G., (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Kırcaalı-İftar, G., (1998). *Özel eğitim kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kıroğlu, K., (2006). *Yeni ilköğretim programları (1-5 sınıflar)*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 91-97.

- Köksal, N., (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 36-46
- Köse Biber, A. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T. C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yay. Başbakanlık Basımevi.
- Lancaster, J. and Bain, A., (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245–256.
- Mackey, M., (2014). ABD’de kaynaştırma eğitimi: ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yaklaşımları. *International Journal of Instruction*, 7(2), 1308-1470.
- March Mcgahee-Kovaç A., (2002). *Students Guide to the IEP*. Nichey
- MEB (2008). *Fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlilikleri*. Ankara
- MEB (2010). *Okullarımızda neden niçin, kaynaştırma-yönetici öğretmen ve aile klavuzu*. Ankara: Aygöl Ofset.
- MEB (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde temel ilkeler*. Ankara.
- Melekoğlu, M. A., (2015). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/ hiperaktivite bozukluğu, duyu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Belgeç Yayıncılık.
- Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç. ve Çevik, H., (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 1308-1470.

- Orel, A., Töret, G., ve Zerey, Z., (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Öz, A. Ş., (2015). Kaynaştırmada aile eğitimi. İ. H. Diken(Ed), *İlköğretimde kaynaştırma*, Ankara: Belgeç Yayıncılık.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E., (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 2146-7463.
- Özdemir, H., (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Edirne.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006).T.C.*Resmi Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). T.C. *Resmi Gazete* ,23937, 18 Ocak 2000.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). T.C. *Resmi Gazete*, 28360, 21 Temmuz 2012).[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeligi\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf)
- Özgüven, İ. E., (2004). *Psikolojik Testler*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özmen, R. G. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Özokçu, O. (2015). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. İ. H. Diken(Ed), *İlköğretimde kaynaştırma*(s. 56-86). Ankara: Belgeç Yayıncılık.

- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve Şen, Ő., (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Özyürek, M., (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi .A.G. Akçamete (Ed),. *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 315-336)*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pallant, J. (2016). SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rackely, Robin A. (2004). A longitudinal investigation of change in teacher efficacy and perceptions of leadership following participation in a technology integration program. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Studies Of TeaxsA&M University,
- Ross-Hill, R., (2009).Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research In Special Educational Needs*, 9 (3), 188–198.
- 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.
- Saraç, T. ve Çolak, A., (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8( 1), 13-28.
- Sargın, N. ve Sünbül, A.M., (2002). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Tutumları. Konya İli Örneği. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002, Lefkoşa, KKTC, 1-6.
- Sarı, H. (2002). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler. *Consideration Of Some Philosopial Barriers, Journal Of Education*, 176 (1), 29-47.

- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., ve Kantaş Yılmaz, F., (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? : Eğitimciye Öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya, 1-9.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, N., and Malinen, O-P., (2012). Understanding Teachers' Attitudes And Selfefficacy in İnclusive Education: Implications For Pre-Service And in-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Sazak Pınar, E. (2015). Fiziksel yetersizlik, çoklu yetersizlik, süreğen hastalıklar. İ. H. Diken(Ed), *İlköğretimde kaynaştırma (s.120-158)*, Ankara: Belgeç Yayıncılık.
- Seçer, F., (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlilik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- Seferoğlu, S. S., (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Silah, M., (2000). *Sosyal psikoloji (Davranış Bilimi)*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smith, A. (2003). Scientifically based research and evidence-based education: a federal policy context. *research and practice for persons with severe disabilities*, 28(3), 126-32.
- Sözbilir, Ö., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L. ve Atilla, G., (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Sucuoğlu, B., (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.


- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları,
- Şafak, P., (2015). Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. A.G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*(s.397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G., (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116-135.
- Şahin, F. ve Güldenoğlu, B., (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tan, M. ve Temiz, B. K., (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 89-10.
- Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B. ve Öngel Erdal, S., (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
- Tavil, Y. Z. (2015). Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi. A.G. Akçamete (Ed), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 337-365), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Tekışık, H. H., (2002). Öğrenme-öğretme stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1-8: 289.



- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum: sosyal psikoloji*. Ankara: Teori Yayınları.
- Toy, S.N., (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. and Smith, S. J. (2004). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Pearson, Merrill, Prentice Hall: Columbus, Ohio.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri* (1. Basım).Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın.
- Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Valeo, A., (2008). Inclusive education support systems: teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- 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.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L. and Williams, B. T., (1999). *Collaboration for inclusive education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfinger, D. M. (2000). *Science in the Elementary and Middle School*. An imprint of Addison Wesley Longman, Inc 2000: 23.
- Yatgın, S., Sevgi, H.M. ve Uysal, S., (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 167-180.

## EKLER

### Ek- 1 Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
KARS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-604.01.01-E.5343798  
Konu: Yüksek Lisans Tez Çalışması

18/04/2017

VALİLİK MAKAMINA  
KARS

Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Melek ALTUNDAŞ'ın" Fen Bilgisi Eğitimi Veren Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutum ve Yeteneklerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması İlimiz merkez ve merkeze bağlı İlkokul ve Ortaokul Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenlerine uygulanması Kafkas Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı'nın 11/04/2017 tarihli ve 9115 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışması ile ilgili anket ve ölçekler Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 nolu Genelgesi gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, anketin eğitim öğretime aksatmadan okul yönetiminin gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak İlimiz merkez ve merkeze bağlı İlkokul ve Ortaokul Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenlerine uygulanması ve sonucunun CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Cemalettin GÜVEN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
18/04/2017

Yusuf İZCİ  
Susuz Kaymakamı  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

Ortakapı Mah. Hükümet Konagi 36100/KARS  
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>  
e-posta: [StratejiGelistirme36@meh.gov.tr](mailto:StratejiGelistirme36@meh.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: A. ALP Bilgisayar İşletmeni  
Tel: (0 474) 2128226(146)  
Faks: (0 474) 2128229

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0b16-4d7c-3f8a-94d3-d771 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2. Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Eğitimci,

Bu araştırma yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Araştırmada yer alan ölçekler öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına ilişkin tutumlarını ve özyeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu sebeple ilgili taraf olarak sizlerin bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçek maddelerine vereceğiniz içten ve samimi cevaplar araştırmanın güvenilirliğini arttırması bakımından önemlidir. Ölçeğin her bir maddesi için size uygun olan seçeneği X ya da √ işareti koyarak belirleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bu bilgiler kesinlikle araştırmacıda kalacak ve hiçbir şekilde amacının dışında kullanılmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. **Araştırmaya yapacağınız katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.**

Melek Altundaş  
Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü  
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
e-mail:altundas\_mlk@hotmail.com

1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız

( ) 25 yaş ve altı

( ) 26 -30

( ) 31-35

( ) 36-40

( ) 41-45

( ) 46-50

( ) 51 ve üstü

3. Çalıştığınız Okul Türü

( ) Resmi Okul

( ) Özel Okul

( ) Vakıf okulu

4. Branşınız

( ) Sınıf Öğretmeni

( ) Fen Bilimleri Öğretmeni

5 Mezun olduğunuz üniversite

.....

6.Lisansüstü eğitim yaptınız ya da yapıyor musunuz?

( ) Evet

( ) Hayır

7. Lisanüstü eğitim yapıyorsanız hangi alanda yapıyorsunuz?

.....

8. Medeni durumunuz

( ) Evli

( ) Bekar

9. Çocuğunuz var mı?

( ) Evet

( ) Hayır

10. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

( ) 1- 5 yıl

( ) 6 - 10 yıl

( ) 11 - 15 yıl

( ) 16-20 yıl

( ) 21 ve üstü

11. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim aldınız mı? (Kurs, Seminer vb. gibi)  
 Evet  Hayır

12. “Özel Eğitim” konusunda herhangi bir lisans dersi aldınız mı?  
 Evet  Hayır

13. Şimdiye kadar kaynaştırma öğrencisiyle çalıştınız mı?  
 Evet  Hayır

14. Eğer herhangi bir kaynaştırma öğrencisi ile çalıştıysanız, çalıştığınız kaynaştırma öğrencileri ne tür engel gruplarından oluşmaktadır?

(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Konuşma Engelli  İşitme Engelli  Zihinsel Engelli

Ortopedik Engelli  Görme Engelli

Diğer..... (yazınız)

15. Eğer herhangi bir kaynaştırma öğrencisi ile çalıştıysanız, ne kadar süre ile çalıştınız belirtiniz ?

.....

16. Okuttuğunuz sınıfta kaynaştırma uygulamasından yararlanan kaç öğrenciniz var/vardı?

1  2  3  4  5  6 ve üstü

17. Aile bireyleriniz arasında “Özel eğitim ihtiyacı olan” bir birey var mı?

Evet  Hayır

### Ek-3. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği

#### KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK FEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Her Zaman	Sıklıkla	Arasıra	Nadiren	Asla
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>					
1. Kaynaştırma öğrencilerime olumlu davranış göstermede diğer öğrencilere model olurum.					
2. Kaynaştırma öğrencilerimin duygusal problemlerini bilir buna göre davranırım.					
3. Kaynaştırma öğrencilerimin sahip oldukları becerileri geliştirmeye çalışırım.					
4. Sınıf içi etkinliklere kaynaştırma öğrencilerimin de katılımını esas alırım.					
5. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alırım.					
<b>Öğretme-Öğrenme Süreci</b>					
1. Öğrenme-öğretme sürecini kaynaştırma öğrencilerimin bireysel farklılıklarına göre düzenleyebilirim.					
2. Öğrenme-öğretme sürecinde kaynaştırma öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapabilirim.					
3. Kaynaştırma öğrencilerim için bireysel eğitim planı hazırlayabilirim.					
4. Kaynaştırma öğrencilerimin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyali hazırlayabilirim.					
5. Kaynaştırma öğrencilerim için öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilirim.					
6. Kaynaştırma öğrencilerime yönelik somut ve fonksiyonel kavramlar kullanırım.					
7. Kaynaştırma öğrencilerimin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleyebilirim.					
8. Kaynaştırma öğrencilerimin gelişimlerini izleyebilirim.					
9. Kaynaştırma öğrencilerimin kazanımlarını değerlendirmeye yönelik uygun ölçme araçlarına karar vererek ölçme değerlendirme planı hazırlayabilirim.					
10. Ölçme sonuçlarını yorumlayıp kaynaştırma öğrencilerime geri bildirim sağlıyorum.					
11. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulayıp değerlendirebilirim.					

	Her Zaman	Sıklıkla	Arasıra	Nadiren	Asla
<b>Fen Eğitimi</b>					
1. Kaynaştırma öğrencilerime yönelik fen öğretimi sürecinde fenle ilgili temel kavramlar hakkında bilgi sahibiyim.					
2. Kaynaştırma öğrencilerimin fene yönelik bireysel gelişimini sağlayabilirim.					
3. Kaynaştırma öğrencilerimin yetenekleri doğrultusunda ünite bütünlüğü içinde ele alınacak fen konularını onların anlayabileceği şekilde işleyebilirim.					
4. Kaynaştırma öğrencilerime fen öğrenimi için gerekli olan öğrenme yollarını kazandırabilirim.					
5. Kaynaştırma öğrencilerimin günlük hayatta ihtiyaç duyacakları fen ve teknoloji okuryazarlığı konusunda gelişmelerini sağlayabilirim.					

#### Ek-4. Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği

### KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.					
2. Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitimeleri onlar için daha iyi olur.					
3. Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.					
4. Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir.					
5. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzer çocuklarla birlikte olmaktan daha mutlu olurlar.					
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.					
7. Kaynaştırmayın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
8. Engelli öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı, ayrılmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.					
9. Engelli öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.					
10. Normal sınıfta bulunmak, engelli öğrencinin gelişimini hızlandırır.					
11. Engelli öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.					
12. Normal sınıftaki rahatlık, engelli öğrencinin kamaşa yaşamasına yol açar.					
13. Sınıfta engelli bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.					
14. Engelli öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.					

	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Az Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Çok Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
16. Engelli öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.					
17. Engelli öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından zararlı değildir.					
18. Sınıfta engelli bir öğrencinin bulunması normal öğrencinin gelişimini hiçbir şekilde engellemez.					
19. Engelli öğrenci normal sınıfta kamaşaya yol açabilir.					
20. Engelli öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					
21. Engelli öğrencilerin sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.					
22. Özel sınıftaki ayrıntılı eğitim, engelli öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.					
23. Özel sınıftaki ayrıntılı eğitim sayesinde engelli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur.					
24. Özel sınıftaki ayrıntılı eğitim, engelli öğrencinin zihinsel gelişimi için daha elverişli bir ortam sağlamaz.					
25. Özel sınıftaki ayrıntılı eğitim, çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.					
26. Engelli öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.					
27. Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında engelli öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.					
28. Engelli çocukların ders zamanı dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur.					
29. Engelli öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar engelli öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olurlar.					
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.					



## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı** : Melek ALTUNDAŞ  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Ardahan / Çıldır 11.11.1991  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**İletişim (e-posta)** : [altundas\\_mlk@hotmail.com](mailto:altundas_mlk@hotmail.com)

### Öğrenim Durumu

Derece	Üniversite/Okul	Yıl
İlkokul	Gölbelen Köyü İlköğretim Okulu Çıldır / ARDAHAN	1998-2003
Ortaokul	Şehit Öğretmen Sezgin Yolcu Yatılı Bölge Ortaokulu Çıldır / ARDAHAN	2003-2006
Lise	Çıldır Lisesi Çıldır / ARDAHAN	2006-2010
Lisans	Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği	2010-2014
Yüksek Lisans	Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı	2015-2018