

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEKİ
YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM
PROGRAMI HAZIRLAMA VE UYGULAMA SÜREÇLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL KARAKIŞ

BALIKESİR, 2023

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNDEKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLE
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA
VE UYGULAMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL KARAKIŞ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR KEMAL OĞUZ ER

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201912519006 numaralı Hilal KARAKIŞ'ın hazırladığı "Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlik Düzeyleri İle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi" konulu YÜKSEKLİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 09.02.2023 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) PROF. DR. ERDOĞAN TEZCİ

İmza

Üye (Danışman) PROF. DR. KEMAL OĞUZ ER

İmza

Üye DOÇ. DR. UMUT BİRKAN ÖZKAN

İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na 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 çalışmaların tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullandığım verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

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

İmza

Hilal KARAKIŞ

ÖNSÖZ

“Bir Adım daha!” işte tam da böyle demiştim ilk tezimde ve eklemiştir “bir adım sonra bir adım sonra bir adım daha” daha kaç adım atacağım ve nerelerde olacağım bilmiyorum ama bu yolculukta bana rehberlik eden, umudumu yitirdiğim ve “bitti!” dediğimde bile benden umudunu hiç kesmeyen kişiliğini ve akademik bilgisini her zaman örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Kemal Oğuz ER’ e teşekkürlerimle başlamak istiyorum sözlerime.

Yüksek Lisans ders aşamasında bana emek veren ve ne zaman bilgilerine ihtiyacım olsa yoğunluklarına rağmen bana kapılarını açan değerli hocalarım Prof Dr. Erdoğan TEZCİ, Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN, Doç Dr. Nihat UYANGÖR ve Dr. Öğr. Üyesi Eyüp YÜNKÜL’ e de ayrıca teşekkür ederim.

Birlikte olduğunuzda zorlukları aşabileceğimize tüm kalbimle inandığım, güzel yürekli dostlarım Dr. Leyla AYVERDİ ve Dr. Yunus Emre AVCU iyi ki vardınız. Varlığınız ve hayatıma kattıklarınız için sonsuz teşekkürler.

“Tez Bitti dimi hocam?” diyerek olumlamaları ile beni motive eden tüm yakınmalarına katlanan canım arkadaşım Selda SAVRİN emeklerin için teşekkürler.

“Sen Yaparsın Hilal Hocam!” diyerek enerjimi her zaman yükselten ve tezime katkı sağlayan General Kemal Balıkesir Ortaokulu Ailesi iyi ki yollarımız kesişti, her şey için hepimize ayrı ayrı teşekkür ederim.

Süreç içerisinde yaşadığım duygu değişimlerine maruz kalan ama asla desteklerini esirgemeyen, yüreklendiren canım annem, canım kardeşlerim Rukiye ve Rümeyza siz olmasaydınız başaramazdım. İyi ki varsınız...

Bu mezuniyetimde fiilen yanımda olamayan ama beni izlediğine gönülden inandığım, benimle gurur duymaya, “İşte Benim Kızım!” demeye devam eden canım babam bu çalışma ve bundan sonraki tüm çalışmalarımı sana ithaf ediyorum. Nurlar içinde uyu...

BALIKESİR, 2022

HİLAL KARAKIŞ

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİ İLE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA VE UYGULAMA SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

KARAKIŞ, Hilal

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2023, 99 Sayfa

Bu çalışma, Altıeylül İlçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik düzeyleri ile bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama süreçlerini incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir İli Altıeylül İlçesinde görev yapan ortaokul branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden Açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini Hollender (2011) tarafından geliştirilen ve Meral ve Bilgiç tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği” ölçeğinden elde edilen veriler, nitel verilerini ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri 10 farklı branştan 257 ortaokul öğretmeninden toplanırken, nitel veriler için 10 farklı branştan 17 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler betimsel istatistikler, t-Testi, varyans analizi ile analiz edilirken nitel verilerin çözümlenmesi için ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri sonucunda; kaynaştırma eğitim yeterliliği açısından en yüksek olan branşın Görsel Sanatlar olduğu, öğretmen yeterliklerinin, branş, cinsiyet, kıdem yılı, sınıf mevcutları, sınıfta kaynaştırma öğrenci bulunma durumu, hizmet içi eğitim ve lisansta özel eğitim dersi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği, okulda rehber öğretmen bulunma durumu açısından anlamlı

bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerine bakıldığında ise; öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve RAM raporunu dikkate aldıkları, bunların yanında sınıf içi gözlemler ve hazırbulunuşluk sınavından faydalandıkları, rehber öğretmen, zümre öğretmenler, diğer branş öğretmenler ve öğrenci velileriyle iletişim kurdukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, online platformdaki hazır programları kullandıklarını ya da mevcut öğretim programındaki kazanımları sadeleştirerek BEP hazırladıklarını, az sayıda öğretmen ise BEP hazırlarken öğrencilere ait önceki yıllarda hazırlanmış BP'leri, ilgili yönetmeliği ve diğer kaynak kitapları kullandıklarını, ek olarak BEP hazırlama sürecinde zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak nitel verilerden elde edilen diğer sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Öğretmenler BEP hazırlama sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluğunu tahmin etme, öğrencilerin okuma yazma bilmeme durumları, uygun materyal ve etkinlik seçme konularında zorluk yaşadıklarını ayrıca veli tutumunun da bu süreci zorlaştırdığını belirtmiştir.
- Öğretmenler BEP uygularken sınıflarında oturma düzeni dışında fiziksel düzenleme yapamadıkları, kaynaştırma öğrenciye ders esnasında çok az zaman ayırdıkları ve tümevarım, düz anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap gibi yöntem ve teknikleri kullanırken ders esnasında oyun tabanlı etkinliklere, bulmaca ve kavram haritalarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Ölçme değerlendirme konusunda, öğretmenlerin birçoğu sınavlarda daha az soru sorduklarını, genel olarak boşluk doldurma, çoktan seçmeli, resim ve bulmaca ağırlıklı soru türlerine yer verdiklerini dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yönetmeliğe uygun olarak öğrenciye düşük not vermemek adına öğrencilere ek puan ve süre tanıdıklarını belirtmiştir.
- Öğretmenler BEP uygulama sürecinde, konuyu kaynaştırma öğrenci seviyesine indirgeme, kaynaştırma öğrenciye zaman ayırma, sınıf yönetimi, kaynaştırma öğrencilerin motivasyon düşüklüğü ve sergilediği agresif davranışlar, öğrenciye uygun materyal bulama gibi zorluklar yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitim, Öğretmen Yeterliliği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

ABSTRACT

THE EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' COMPETENCY REGARDING PROGRAM PREPARATION AND IMPLEMENTATION PROCESSES FOR INCLUSIVE EDUCATION AND INDIVIDUALIZED EDUCATION

KARAKIŞ, Hilal

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Kemal Oğuz Er

2023, 99 Pages

This research investigates the level of competency held by secondary school teachers who are employed in the Alteylül District concerning inclusive education and the processes involved in the development and execution of individualized education programs. The participants were secondary school teachers working in the Alteylül District of the Balıkesir for the academic year 2021-2022. During the study, one of the mixed research designs known as the Exploratory Sequential Design was applied. Quantitative data were derived from the "Teacher Competence in Inclusion" scale created by Hollender (2011) and adapted to Turkish by Meral and Bilgic, whilst qualitative data were derived from the researcher's semi-structured interview form. While 280 secondary school teachers from 10 different branches were questioned for quantitative data, 17 teachers from 10 different branches were interviewed for qualitative data. Quantitative data analysis comprised descriptive statistics, t-Tests, and variance analysis, while the qualitative data analysis comprised content analysis.

As the quantitative data showed, Visual Arts branch had the highest score in inclusive education competence, there was not a statistically significant difference in teacher competencies based on branch, gender, seniority year, class sizes, availability of inclusive students in the class, in-service training, or taking special education courses in university, yet, there was a significant difference for having a

school counselor.

During preparing the IEP, teachers considered the students' readiness levels and the CRS report, benefitted from in-class observations and the readiness test, and consulted with the school counselor, group teachers, other branch teachers and parents when we look at the qualitative data. Most teachers asserted they used pre-made programs on the online platform or prepared IEPs by simplifying the learning outcomes in the current curriculum, whereas few teachers mentioned they utilized IEPs developed for students in previous years, with relevant regulations, and other sourcebooks, and they didn't encounter difficulties during the IEP preparation. Here, the additional qualitative data results.

- Teachers reported having trouble in estimating the readiness of students, detecting varying levels of literacy, and choosing relevant materials and activities throughout the IEP planning process and also parents' attitude was making the process more difficult.
- While teachers were implementing IEP, they could not make physical adjustments in their classrooms beyond the seating arrangement, spent little time on the inclusive student during the lesson, and incorporated game-based activities, puzzles, and concept maps into the learning experience while employing induction, direct instruction, show-and-tell techniques and question-and-answer.
- In terms of measurement and evaluation, the majority asked fewer questions in examinations, and they preferred questions based on filling in the blanks, multiple-choice, drawing, and puzzles. Teachers offered the students extra points and time not to give poor grades in compliance with the regulations in place.
- Teachers also encountered challenges like having to adapt the lesson to the inclusive student's level, not being able to devote enough time to the inclusive student, classroom management difficulties, low motivation of inclusive students and their aggressive behaviors, and incapability of finding the right materials for the student.

Keywords: Inclusive Education, Teacher Competence, Individualized Education Program

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER TABLOSU	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. Özel Eğitim.....	9
2.1.1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey	11
2.1.2. Kaynaştırma Eğitim	11
2.1.3. Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları	14
2.1.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	15
2.1.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	19
2.2. İlgili Araştırmalar	21
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	21
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	26
3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	37
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	37
3.4. Veri Toplama Süreci	40

3.5. Verilerin Analizi.....	41
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	41
3.5.2. Nitel Veri Analizi	43
4. BULGULAR VE YORUMLAR	44
4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	44
4.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi.....	45
4.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi	45
4.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Analizi.....	47
4.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Analizi.....	48
4.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Analizi	50
4.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Rehberlik Servisi Bulunma Durumlarına göre Analizi.....	51
4.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Destek Eğitim Sınıfı Bulunma Durumlarına göre Analizi.....	52
4.1.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Lisans/Lisansüstü Eğitimde Kaynaştırma Eğitim (özel eğitim) ile İlgili Ders Alma Durumlarına göre Analizi.....	53
4.1.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim(özel eğitim) ile İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına göre Analizi	54
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular	55
4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular	61
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	70
5.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	70
5.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	71
5.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları.....	72

5.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Analizi.....	73
5.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Analiz Sonuçları.....	74
5.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Rehberlik Servisi Bulunma Durumlarına göre Analiz Sonuçları.....	75
5.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Destek Eğitim Sınıfı Bulunma Durumlarına göre Analiz Sonuçları	75
5.1.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Lisans/Lisansüstü Eğitimde Kaynaştırma Eğitim (Özel Eğitim) ile İlgili Ders Alma Durumlarına göre Analiz Sonuçları.....	76
5.1.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına göre Analiz Sonuçları.....	77
5.2. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	78
5.3. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular	80
5.4. Öneriler.....	83
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	94
EK 1: MEB Uygulama İzni.....	94
EK 2: Ölçek İzin Belgesi	95
EK 3: Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Ölçeği	96
EK 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	98

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğretmen Mesleği Yeterlikleri	20
Tablo 2. Altıeylül İlçesinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmen Sayıları	31
Tablo 3. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları	31
Tablo 4. Öğretmen Branş Dağılımı	32
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılları	32
Tablo 6. Sınıf Öğrenci Sayıları	33
Tablo 7. Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayıları	33
Tablo 8. Okullarında Rehberlik Servisi Bulunma Durumları	34
Tablo 9. Okullarında Destek Eğitim Odası Bulunma Durumları	34
Tablo 10. Öğretmenlerin Lisans ve ya Lisansüstü Eğitimlerinde Özel Eğitim ile ilgili Ders Alma Durumları	35
Tablo 11. Öğretmenlerin Özel Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları	35
Tablo 12. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyet Bilgileri	36
Tablo 13. Görüşme Yapılan Öğretmenler	40
Tablo 14. Normal Dağılım Testi Değerleri	41
Tablo 15. KÖYÖ'den Elde Edilen Verilerin Betimsel Analizi	44
Tablo 16. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları	45
Tablo 17. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	46
Tablo 18. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	46
Tablo 19. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analizi ve Levene Testi	47
Tablo 20. Branş Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analizi	48
Tablo 21. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutları Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	49
Tablo 22. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları	49
Tablo 23. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutları Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	50
Tablo 24. Sınıftaki Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analizi	51
Tablo 25. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Rehberlik Servisi Bulunma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları	51
Tablo 26. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Destek Eğitim Odası Bulunma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları	52
Tablo 27. KEÖ Yeterlik Düzeylerinin Lisans/Lisansüstü Eğitim Dönemlerinde Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili ders almış olma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları	53

Tablo 28. KEÖ Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili hizmet içi Eğitim olma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları	54
Tablo 29. BEP Hazırlama Sürecine Yönelik Temalar.....	55
Tablo 30. BEP Hazırlama Sürecinde Dikkat Edilen Unsurlar Temasına Ait Frekans Dağılımı	56
Tablo 31. BEP Hazırlama Sürecinde İletişim Temasına Ait Frekans Dağılımları.....	57
Tablo 32. BEP Hazırlama Sürecinde Kullanılan Kaynak Temasına Ait Frekans Dağılımları.....	59
Tablo 33. BEP Hazırlama Sürecinde Yaşanan Zorluklar Temasına ait Frekans Dağılımları.....	60
Tablo 34. BEP Uygulama Sürecinde Fiziksel Düzenleme Temasına Ait Frekans Dağılımı	63
Tablo 35. Zaman Teması İle İlgili Alt Tema ve Kodlara İlişkin Frekans Tablosu	64
Tablo 36. Yöntem ve Teknik Teması İle İlgili Alt Tema Ve Kodlara İlişkin Frekans Dağılımı	65
Tablo 37. Ölçme Değerlendirme Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar	66
Tablo 38. BEP Uygulama Sürecinde Yaşanan Zorluklar Temasına Ait Frekans Dağılımı	68

ŞEKİLLER TABLOSU

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Eğitim Ortamları	13
Şekil 2. BEP Hazırlama Basamakları	18
Şekil 3. Araştırma Süreci	30
Şekil 4. BEP Hazırlama Sürecine Yönelik Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Hiyerarşik Diyagram.....	55
Şekil 5. BEP Hazırlama Sürecine Yönelik Hiyerarşik Diyagramı	62

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
KÖYÖ	: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Teknoloji ve bilimin hızla gelişmesi toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını değiştirmekle kalmamış, bunun yanında toplumların çok yönlü yetenek ve becerilere sahip bireyler yetiştirmesini gerekli kılmıştır. Bu durum da bireylere verilecek eğitimin bilgiden ziyade beceri odaklı olmasını ve bireylerin yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Eğitim alanında bireysel yetenek ve gereksinimler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken bu dönüşümler, gelişimi normal olan öğrencilerin yanında özel eğitim ihtiyacı olan özel gereksinimli öğrencilere sunulacak olan eğitim hizmetlerini de kapsayıcı nitelikte olmalıdır.

Özel Eğitim, bilişsel, fiziksel, davranışsal, sosyal-duygusal ve duyuşsal alanlarda yetersizlik ya da üstünlükleri olan öğrencilere, bireysel olarak hazırlanmış programlar dâhilinde sunulan kapsamlı eğitimidir (Salend, 2008'den aktaran Diken, Batu, Özokçu Melekoğlu Sezak Pınar ve Gürgür, 2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise *“Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”* olarak tanımlanmaktadır. Ataman (2003) ise yetersizliği bulunan bireyi destekleyerek bağımsız, üreten ve kendi kendine yetebilen bireyler haline getiren, onların toplumla ve çevreleriyle kaynaşmasını sağlayan eğitim olarak tanımlamaktadır. Özel Eğitimin alanyazında pek çok tanımına rastlamak mümkündür ancak tanımlar incelendiğinde; özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda içerisinde bulunduğu

topluma uyumları ve sosyal gelişimlerinin vurgulandığı görülmektedir. Bu durum özel eğitim alanında son yıllarda üzerinde çokça durulan ve tüm öğrencilerin, akranlarından ayrılmadan, genel eğitim sınıflarında, yetenek ve yetersizlikleri doğrultusunda düzenleme ve uyarlamalar yapılarak birlikte eğitim aldıkları uygulamaları içeren kaynaştırma eğitime dikkat çekmektedir.

Kaynaştırma eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim desteği sağlanarak eğitim görmeleridir (Kargın, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı'nın, özel gereksinimli bireylerin eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamak amacıyla yayımladığı "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitim uygulamaları;

"Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim"

şeklinde tanımlanmıştır (MEB 2018).

Kaynaştırma eğitim uygulamalarının, özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını, yaşlılarından ve içerisinde yaşadığı toplumdan soyutlamadan karşılama imkânı sunması, kaynaştırma eğitim uygulamalarını, özel eğitim alanında daha da önemli hale gelmektedir (Yılmaz, 2013; Mutlu, 2015). Kaynaştırma eğitimde öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içerisinde okul içi etkinliklere katılma fırsatı bulmaları özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, akademik ve sosyal yönlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Özmenteş, 2003).

Kaynaştırma eğitiminin etkili ve başarılı olabilmesinde, öğretmenler önemli bir role sahiptir (Lindsay, 2007). Kaynaştırma eğitimde öğretmenler, sınıftaki tüm öğrencilerin öğretim programından yararlanmasını ve başarılı olmasını desteklemek için, öğrencilerin bireysel farklılıkları temelinde eğitim öğretimi bireyselleştiren, farklılaştıran ya da uyarlamalar yapan eğitimciler olmalıdır (Diken vd., 2021). 2017 yılında MEB tarafından yayımlanan "öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" içerisinde yer alan "Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planı hazırlar", "Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler" ve "Öğrenme ve

öğretme sürecini yürütürken özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır” gibi yeterlik göstergeleri de kaynaştırma eğitim uygulamalarındaki öğretmen yeterliklerini vurgulamaktadır.

Kaynaştırma eğitim sürecinde öğrencilerle etkileşim içinde olan, eğitim öğretim ortamını düzenleyen, süreci planlayan ve uygulayan, daha verimli olması ve geliştirilebilmesi açısından önemli bir role sahip olan öğretmenlerin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi, bu alandaki ihtiyaçların belirlenmesi ve giderilmesi konusu önem arz etmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitimde özel eğitim öğrencisinin eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere hazırlanan BEP’lerin hazırlanma ve uygulama süreçlerinde aktif olarak rol alan öğretmenlerin, bu konuda da yetkin kişiler olması önemlidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları, öğrencinin öğrenim gördüğü okullar tarafından hazırlanan, bireyin güncel performansını, uzun ve kısa vadeli hedeflerini, öğrenciye sunulacak özel eğitim hizmetinin türünü ve öğrencinin buna ne ölçüde katılım sağlayacağını içeren programlardır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü yayınladığı 2022-2026 yıllarını kapsayan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planında *“Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim-öğretim hizmeti verilen öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik öğretmen ve yöneticilere düzenlenen eğitim faaliyetleri yaygınlaştırılacaktır.”* hedefine yer vererek bu alandaki öğretmen ve idarecilerin yeterliklerini geliştirmenin önemini vurgulamıştır (MEB, 2022). Ayrıca UNESCO tarafından 2020 yılında yayınlanan Küresel Eğitim İzleme Raporunda OECD ülkelerinde görev yapan öğretmenlerin yüzde 15’inin sınıfta bütünleştirici (kapsayıcı) eğitimi uygulayabilmeleri için mesleki gelişime ihtiyaç duydukları, Türkiye’de ise bu oranın yüzde 10’un biraz üzerinde olduğu ifade edilerek bu alandaki ihtiyacı gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, deneyim ve yeterliklerin değerlendirilerek kaynaştırma/bütünleştirme eğitim sürecini tanımlayan çalışmaların bu alanda yapılacak öğretmen eğitimlerine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Alanyazında kaynaştırma öğretmen yeterliklerini konu alan ölçek geliştirme çalışmalarına (Bayar, 2015; Balçın ve Ergün, 2016;) ve bu ölçekler yardımıyla kaynaştırma eğitimdeki yeterlikleri ortaya koyan (Öztürk ve Eroğlu, 2013; Toy ve Duru, 2016; Çelik, Yorulmaz, ve Çokçalışkan, 2019; Kahramanoğlu ve Tutsoy,

2019; Karasu, 2019; Ergüç Şahan, Usta, Duransel, ve Akdeniz , 2022) çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu çalışmaların çoğu okul öncesi ve sınıf öğretmenleriyle yürütülmüş çalışmalardır. Ortaokul düzeyinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin yeterliklerini bütüncül olarak ele alınarak ortaya koyan araştırmalara rastlanmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı istatistiklerde ortaokul kademesinde eğitim gören kaynaştırma öğrenci sayısının 2019-2020 eğitim öğretim yılında 142.670, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 144.759 ve 2021-2022 yılında 154.617 olduğu görülmektedir (MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2022). Ortaokul kademesinde kaynaştırma öğrenci sayısının her geçen yıl artması, ortaokul öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitim yeterliklerini ortaya koyan çalışmaları gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitime yönelik olarak mevcut durumun ortaya konması sağlanacaktır. Sonraki süreçte eksikliklerin giderilmesi ve kaynaştırma eğitimin kalitesini artırmaya yönelik geliştirilecek uygulama ve faaliyetler için bir yol haritası olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, ortaokul branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlemek ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ile uygulama süreçleri hakkında bilgi edinmektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeyleri nedir?” ve “Ortaokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve uygulama süreçleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmada problem cümlesi kapsamında şu alt problemlere cevap aranacaktır;

- 1) Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mesleki kıdeme,

- c) Branşa,
- d) Sınıf öğrenci sayılarına,
- e) Sınıfta yer alan kaynaştırma öğrenci sayısına,
- f) Okullarında destek odası bulunma durumlarına,
- g) Okullarında rehber öğretmen bulunma durumlarına,
- h) Lisans/Lisansüstü eğitim sürecinde kaynaştırma eğitimi (özel eğitim) ile ilgili ders alma durumlarına,
- i) Kaynaştırma eğitim (Özel Eğitim) ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre

anlamli farklılık göstermekte midir?

2) Ortaokul öğretmenleri BEP hazırlama sürecinde nelere dikkat etmektedir?

- a) Kimlerle iletişim kurmaktadırlar?
- b) Nelerden yaralanmaktadırlar?
- c) Yaşadıkları zorluklar nelerdir?

3) Ortaokul öğretmenleri BEP uygularken nelere dikkat etmektedir?

- a) Özel eğitim öğrencilerine yönelik yaptıkları fiziksel düzenlemeler nelerdir?
- b) Zaman yönetimini nasıl sağlamaktadırlar?
- c) Kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
- d) Kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?
- e) Uygulama sürecinde yaşanan zorluklar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik düzeylerini belirleyerek çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmak ve öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve uygulama süreçlerini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Eğitim sistemlerindeki gelişmeler ve yenilikler, ülkelerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerin güncellenmesini gerekli hale getirmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de de 2017 yılında Bakanlık tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir.

MEB tarafından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, üç yeterlik alanı altında on bir yeterlik ve altmış beş yeterlik göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Öğretmen Yeterlikleri konusunda pek çok çalışma (Civelek, 2013; Çoklar, 2012; Deregözü, 2022; Öztürk ve Eroğlu, 2013; Yılmaz ve Gülçiçek, 2022) bulunsa da, kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri inceleyen çalışmalar okulöncesi (Evyapan, 2020; Gezer, 2017; Göksoy, 2022; Mamgain R. 2018) ve sınıf öğretmenlerini (Ergüç Şahan, Usta, Duransel, ve Akdeniz , 2022; Filiz, 2021; Öztürk ve Eroğlu, 2013; Toy ve Duru, 2016; Turgut ve Uğurlu, 2022) hedef alan çalışmalardan oluşmaktadır. Ancak ortaokul öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterlikleri inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Var olan çalışmalar tek branş üzerine yapılan nitel veya nicel çalışmalardır. Pek çok branşı hedef alan, karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu noktada alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularının bu alanda çalışma yapacak araştırmalara sağlayacağı katkının dışında, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından ortaokul öğretmenlerine yönelik özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve BEP konusunda düzenlenecek olan hizmet içi eğitimlerin içeriğine ve Eğitim Fakültelerinin öğretim programında yer alan Özel Eğitim Yöntemleri Dersi öğretim programına kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın, yukarıda belirtilen eksikliğin giderilmesi, kaynaştırma eğitim uygulamalarında sürecin önemli öğelerinden olan öğretmenlerin yeterlikleri konusunda ileride yapılacak betimsel ve deneysel araştırmalara kaynaklık etmesi, öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimler ile eğitim fakültelerinde

okutulan özel eğitim yöntemleri dersinin içeriğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Kaynaştırma Eğitimde Yeterlik Ölçeği'ne ve görüşmelerde kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle ve samimi bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında,
- Balıkesir ili Altieylül İlçesinde devlet okulları bünyesinde görevli
- Ortaokul öğretmenlerinden (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi) elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

BEP: “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” (MEB, 2018)

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

Özel Eğitim: “Normal sürecinden istenilen düzeyde yarar sağlayamayan bireyler için, özel materyal, araç, gereç, yöntem tekniklerin kullanıldığı, birey özelliklerine uygun uzman personel ve ortamlardan yararlanan, öğrencinin bağımsızlaşmasını ve en üst düzeyde topluma katılımını amaçlayan eğitim öğretim sürecidir” (Diken, 2021, s. 3)

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Özel Eğitim

Bireyler, farklı kişisel özelliklere ve yeteneklere sahip olup bu farklılıklar doğrultusunda, içerisinde yaşadıkları dünyaya uyumlarını sağlayacak bir eğitim sürecine ihtiyaç duyarlar. Ülkeler bireylerin bu ihtiyaçlarını göz önüne alarak eğitim sistemlerinde, genel eğitim hizmetleri ile birlikte özel eğitim hizmetlerine de yer vermektedirler.

Özel eğitim, normal eğitim sürecinden istenilen seviyede yararlanamayan bireyler için, özel materyal, araç, gereç vb. kullanıldığı bireysel özelliklerle uygun uzman kişilerden ve ortamlardan yararlanan öğrencinin bağımsızlaşmasını ve üst düzeyde topluma katılımını amaçlayan eğitim öğretim sürecidir (Diken, 2021, s. 3). Öğrencinin bireyselleşmesi ve içerisinde yaşadığı topluma entegrasyonunu vurgulayan özel eğitimin bir diğer tanımını ise Ataman (2003), çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, öğrencilerin yaşadığı yetersizliklerini engele dönüştürmeyi önleyen, toplumla bütünleşmesini ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim (s.16), şeklinde yapmıştır. Şahbaz (2019) ise bu süreci öğrencinin biricik gereksinimlerini karşılamak için desenlenmiş bireyselleştirilmiş öğretim olarak tanımlamanın yanında öğretimin bireyselleştirilmesi ile ilgili hizmetleri ve bunun için uygun ortam oluşturulmasını durumlarını da kapsadığını vurgulamıştır.

Türkiye’de özel eğitim konusundaki yasal düzenlemelere bakıldığında süreç, 1983 yılında yayınlanan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile ilk kez kanun düzeyinde ele alınarak başlamış, 1997 yılında özel eğitim gerektiren çocuklara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak olan eğitim hizmetlerini, bu hizmeti verecek kurum ve programları içeren 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile devam etmiştir. 2000 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile eğitsel tanılamadan başlayarak, özel eğitimin sürekliliği,

bireyselleştirilmiş eğitim programları, akranlarıyla birlikte eğitim görme, özel eğitim kurumlarının teftiş ve denetimleri tanımlanmış ardından bu süreç 2002 ve 2004 yıllarında güncellemeler ile devam etmiştir. 2006-2009-2010-2012 yıllarında yapılan güncellemelerde ise ek olarak eğitsel değerlendirme ve tanılama konusuna ayrıntılı olarak yer verilmiş, en az sınırlayıcı ortam ve kaynaştırma kavramları kullanılarak bu eğitim ortamları tanımlanmıştır. Yönetmelikle ilgili son düzenleme ise 2018 yılında gerçekleştirilmiştir.

2018 yılında yayınlanan, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlayan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim, "*Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim türüdür.*" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Özel Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitimin tanımı dışında bu süreçte etkin rol oynayacak olan tüm paydaşları ve süreci tanımlayan özel eğitimin temel ilkeleri de yer almaktadır. Bunlar;

- a) Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim gereksinimleri önemsenerек eğitim hizmeti verilmesi
- b) Özel gereksinimli bireylerin istek, ilgi, yeterlilik ve yeteneklerine yönelik özel eğitim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak
- c) Özel eğitim hizmetlerine geç kalınmadan harekete geçilmesi
- d) Özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini devam edebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olunması
- e) Özel eğitim gereksinim duyan bireylerin eğitsel performanslarına yönelik amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde düzenlemeler yapılarak diğer bireylerle beraber eğitim almalarına öncelik verilmesi
- f) Özel gereksinimli bireyler için BEP hazırlanması ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması
- g) Özel eğitim sürecinin her kademesinde ailelerin etkin katılımlarının sağlanması
- ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması esastır (MEB,2018).

Tanımların ve temel ilkelerin vurgu yaptığı dört ana tema bulunmaktadır. Bunlardan ilki "özel eğitime ihtiyacı olan birey", ikincisi sosyal ihtiyaçlarını

kapsayan “kaynaştırma eğitim”, üçüncüsü “eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için geliştirilen eğitim programları” ve dördüncüsü “öğretmen yeterlikleri”dir. Özel Eğitimin amacına uygun ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu temaların yanında tanımlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey

“Özel eğitime ihtiyacı olan birey” kavramı 2018 yılında ÖEHY Yönetmeliği’nde “*bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey*” olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2018). Çakıroğlu (2016) özel gereksinimli ve ya özel eğitime ihtiyacı olan bireyi, duygusal, duygusal ve ya öğrenme problemleri sebebiyle desteğe ihtiyacı olan birey olarak nitelendirirken, Şahbaz (2019), öğrenmede güçlük çeken çocukların yanında zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli bireyleri de kapsadığını vurgulamıştır.

2018 yılında yayınlanan ÖEHY’nde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler sınıflandırılmış ve yönetmeliğin tanımlar kısmında bu sınıflandırmaya yer verilmiştir. Yönetmelikte özel eğitime ihtiyacı olan bireylere, zihinsel, otizmlili, görme engelli, işitme engelli, bedensel engelli ve özel yetenekli birey olarak yer verilmiştir. Ayrıca zihinsel engelli bireyler kendi içlerinde de ayrı bir sınıflamaya tabi tutularak hafif düzeyde engelli birey, orta düzeyde engelli birey, ağır düzeyde zihinsel engelli birey ve çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey şeklinde tanımlanmıştır. Otizmlili bireylerde benzer şekilde ağır düzeyde otizmlili birey, orta düzeyde otizmlili birey ve hafif düzeyde otizmlili birey olarak tanımlanmıştır.

2.1.2. Kaynaştırma Eğitim

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitimsel gereksinimleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim süreçlerinden iyi şekilde yararlanmalarını, bir üst öğrenime ve meslek hayatına hazırlanmalarının yanında toplum içerisinde yaşayabilmelerine yardımcı olmayı amaç edinmektedir. Amaç içerisinde yer alan

özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin toplumsal uyumu ve sosyal gelişimlerine yapılan bu vurgu kaynaştırma eğitimi işaret etmektedir.

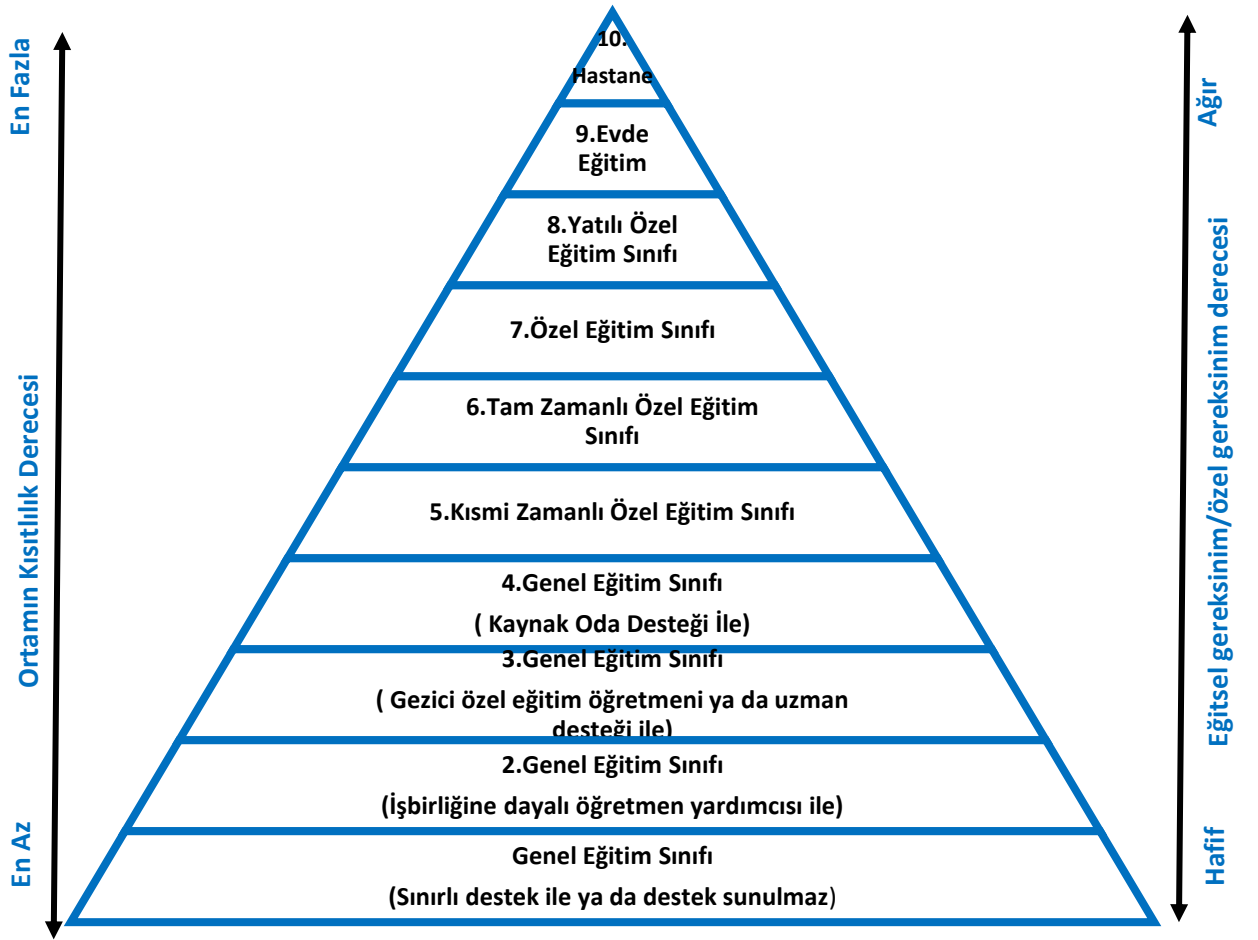
Kaynaştırma eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin yaşlıları ile aynı ortamlarda destek eğitim hizmetlerinden yararlanmak koşulu ile eğitim almaları anlamına gelmektedir (Gürgür ve Rakap, 2021, s. 4). Diğer bir tanımlamada Özkuloğlu (2015) kaynaştırma eğitimi “özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akran gruplarıyla bir arada mevcut koşulları paylaşarak öğrenme sürecine dâhil edilmeleri” olarak tanımlamaktadır. ÖEHY (2018)’de daha kapsamlı bir tanıma yer verilerek, kaynaştırma eğitim, “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunarak akranlarıyla tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” şeklinde ifade etmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin dahil olduğu topluma uyumu ve bütünleşmesini sağlamak kaynaştırmanın en genel amacıdır (Metin, 2012). Kaynaştırma eğitimde esas olan özel gereksinime sahip bireyin engel türü ve derecesi göz önünde bulundurularak eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesidir (İzci, 2005). Ancak kaynaştırma ve bütünleşmede kastedilen yetersizliği, güçlüğü olan öğrenciyi normal yapmak değil, ilgi ve yetenekleriyle gizil gücünü ortaya çıkararak, kendine yeten, yaşam standardı yüksek birey haline getirmektir (Şahbaz, 2019).

Kaynaştırma eğitim özel gereksinimli öğrencilerin yanında gelişimi normal olan öğrencilere, velilere ve öğretmenlere de katkı sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitim, özel gereksinimli öğrencilere, sosyal başarının yanında (Wilbraant, 2008). normal gelişim gösteren öğrencileri gözlemleyerek onları taklit edip öğrenme imkanı sunarken, normal gelişim gösteren öğrencilere bireysel farklılıkları kabul edip, özel eğitime ihtiyacı olan arkadaşları ve diğer bireylere yönelik pozitif tutumlarda bulunmalarını, bu sayede öğrencilerde yardımseverlik hoşgörü ve saygı, gibi değerlerin gelişmesini (Camadan, 2012) sağlamaktadır. Ebeveynlere kendi çocuklarıyla ve diğer çocuklarla ilgili uyum, kabullenme ve işbirliği anlayışı geliştirme konusunda yardımcı olurken; öğretmenlere ise hoşgörü, sabır, bireysel farklılıklara saygı gibi değerler konusunda bilgi ve deneyim kazandırması açısından fayda sağlamaktadır (Irmak, 2018). Ayrıca öğretmenler kaynaştırma eğitim uygulamalarında edindiği beceri ve tecrübeleri sayesinde tüm öğrencilerinin ilgi ve

yetenekleri doğrultusunda daha etkin bir eğitim sağlayabilmekte bu durum da beraberinde hem öğrenci başarısını hem de mesleki gelişimi getirmektedir (Sülün 2012).

Alanyazında kaynaştırma eğitim den bahsedilirken “ en az kısıtlayıcı ortam” terimine rastlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimin temelini oluşturan bu terim (Diken, 2021), öğrencinin, özel eğitime ihtiyacı olmayan akranlarıyla olabildiğince bir arada bulunmasının yanında eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecek ortama yerleştirilmesi şeklinde ifade edilir (Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Şekil 1 de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları ortamlar kısıtlayıcı olma durumlarına göre listelenmiştir.



Şekil 1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Eğitim Ortamları

(Kaynak: Diken, İ., Batu, S., Öz, A., Özokçu, O., Melekoğlu, M., Sezak Pınar, E., Gürgür, O. (2021). İlköğretimde kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi. s. 7)

Şekil 1'den de anlaşıldığı gibi en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik durumunun göz önüne alınarak, eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılandığı, ailesi ve yaşlılarıyla beraber en fazla zaman

geçirebildiği eğitim ortamıdır. En az kısıtlayıcı ortamın belirlenmesinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin yetersizlik türü ve derecesinin yanında yaşanan çevre, bireysel özellikler, duyuşal ve sosyal özellikler de rol oynamaktadır (Kargın Güldenöğlu ve Şahin, 2010).

Kaynaştırma eğitim kavramını son yıllarda yapılan çalışmalarda sıklıkla bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim kavramları ile de birlikte kullanıldığı görölmektedir. Bütünleştirme kavramı *“sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil dezavantajlı olan olmayan tüm öğrencilerin ele alındığı bir felsefe olarak açıklanabilir”* (Diken İ. , 2020, s. 125). Kapsayıcı Eğitim ise tüm okulun göz önüne alınması ve özel eğitim ile genel eğitim alanlarını birlikte yöneterek tüm öğrencilere etkili eğitimi ulaştırma çabasıdır (Grima, Bain ve McDonaghe, 2011). Şahbaz (2019) bütünleştirme ve ya kapsayıcı uygulamalarında sadece özel gereksinimli öğrencinin okula uyumunun değil, okulun da, özel gereksinimli öğrenciye uyum sağlarnasını gerekli olduğunu ifade ederek bu kavramların kaynaştırma eğitimden farkını vurgulamıştır.

2.1.3. Kaynaştırma Eğitim Uygulamaları

Kaynaştırma eğitimin, eğitim ortamlarında, tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma olarak üç farklı şekilde uygulandığı görölmektedir.

ÖEHY (2018)'de kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin okul öncesi, ilköğretim veya lise kademelerinde tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak sürdürölebileceği belirtilmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler ile gelişimi normal olan öğrencilerle birlikte aynı sınıfta eğitim görmekte ve özel gereksinimli öğrenciler, kayıtlarının bulunduğu sınıfta uygulanan eğitim programına dâhil edilmektedirler. Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına tabi olan öğrencilere BEP hazırlanarak ihtiyaçları doğrultusunda uygun ortam düzenlemeleri yapılır. Gerekli görölen durumlarda ise destek odası açılabilir. Özel gereksinimli öğrenciler gelişim özelliklerine uygun olarak okullarındaki mevcut şubelere eşit sayıda, aynı sınıfta en fazla iki özel gereksinimli öğrenci olacak şekilde yerleştirilirler. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise öğrencilerin yetersizlik türü, gelişimsel özellikleri ve eğitim

performansları göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılır, öğrenci başarıları BEP'lerine göre değerlendirilir (MEB, 2018).

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında ise özel gereksinimli öğrenci bazı derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte normal sınıfta veya okul ortamı dışında gerçekleştirilen etkinliklerde bulunarak eğitim görmektedir (Keleş ve Emiroğlu, 2020). Öğrencinin asıl kaydı destek eğitim sınıfında olup başarı gösterebileceği derslerde akranlarıyla genel eğitim sınıfında gerçekleştirmektedir (MEB, 2010).

Tersine kaynaştırma uygulamasıyla ilgili bir tanımlama 2006 yılında yayınlanan ÖEHY'nin 23. Maddesinde iki farklı şekilde yer almaktadır. Uygulamalardan birincisi, ilköğretim kademesinde eğitim veren özel eğitim okul ve kurumlarında normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla gerçekleştirilir. İkinci uygulama ise yetersizliği olmayan öğrencilerin özel eğitim okul ve kurumları bünyesinde ayrı bir sınıf açılarak orda eğitim alması şeklinde uygulanabilmektedir.

2.1.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BEP kavramına ilk kez 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY); "Özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim plânı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır" anlamı ile yer verilmiştir (ÖEHY, 2000, M. 5, f). 2018 yılında yayınlanan ÖEHY'de ise bu kavrama Tanımlar ve Kısaltmalar, Özel eğitimin Temel İlkeleri, Eğitim Programları ve Okul ve Kurumlardaki Kurullar, Komisyonlar, Birimler bölümlerinde yer verilerek ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve vurgulanmıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak hazırlanan öğrencinin gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları göz önüne alınarak hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Özbek (2015)' te benzer olarak, özel gereksinimli öğrencinin gelişimini gözlemek amacıyla normal okullarındaki programlarında öğrenciye yönelik yapılacak olan değişiklikleri ve uyarlamaları içeren, öğretmen ve diğer uzmanlara yol göstererek rehberlik eden bir araç olarak nitelendirmiştir. Gürsel ve Vuran (2015) tanımlamasında, BEP in içeriğine değinmiş ve BEP'in özel eğitim ihtiyacı olan bireyin mevcut performans düzeyini, öğrenciye yönelik olarak hazırlanan uzun dönemli ve kısa dönemli amaçları, öğretim ortamında yapılacak düzenlemeleri, değerlendirme sürecini ve programdan sorumlu olan uzmanları içerdiğini belirtmektedir. İlik (2015) ise tanımında, BEP'in temel amacının çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerine uygun eğitim programı düzenlemek olduğunu vurgulayarak, bireyselleştirilmiş eğitim programı ile özel gereksinimli öğrencilerin, kendi ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun eğitimden yararlanma olanağı bulacağını belirtmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı işbirliği gerektirdiğini vurgulayan bir başka tanım ise aile, okul personeli ve destek hizmetleri sunmada görev alan tüm kişilerin birlikte geliştirerek uyguladıkları, gerekli durumlarda güncellenebilen esnek bir çalışma programıdır şeklindedir (Lytle ve Bordin, 2001). Yapılan tanımlarda; bireye özgü ihtiyaç ve gereksinim, amaca yönelik bireysel planlama, işbirliği, ve koordinasyon, gibi öğelerin vurgulandığı görülmektedir.

BEP'na, ÖEHY (2018) Madde 20'de Eğitim Programları başlığı altında yer verilerek “*Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip edecekleri eğitim programı temel alınarak BEP hazırlanması esastır*”. şeklinde yapılmasının bir zorunluluk olduğu vurgulanmış ve programda yer verilecek öğeler şu şekilde listelenmiştir;

Bu programda;

- a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlara ve kısa dönemli amaçlara,*
- b) Sunulacak destek eğitim hizmetinin türüne, süresine ve hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına,*
- c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerine,*
- ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemelere,*
- d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklere,*
- e) Öğrencinin kişisel bilgilerine, yer verilir.*

ÖEHY (2018) de BEP kavramına yer verilen diğer bir kısım ise Okul ve Kurumlardaki Kurullar, Komisyonlar, Birimler bölümüdür. Bu bölümde “*Özel eğitim*

ihtiyacı olan öğrenciler için okulda BEP hazırlamak amacıyla BEP geliştirme birimi oluşturulur” ifadesi ile okul müdürü tarafından oluşturulacak olan bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin Rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, alan öğretmenleri, veli ve öğrenciden oluşacağı belirtilmektedir. Gerekli görülmesi durumlarında özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılım sağlanacağı gibi mesleki eğitim veren kurumlarda meslek derslerini okutan bir alan öğretmenin bulunması gerektiği vurgulanmıştır.

2.1.4.1. BEP Hazırlama Süreci

Diken (2021), BEP’i, “rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme ve izleme ekibi tarafından gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun görülen özel gereksinimli öğrenciler için ekip tarafından hazırlanan programdır” şeklinde tanımlayarak BEP’in bir ekip işi ve süreç olduğunu vurgulamıştır.

MEB tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ile ilgili yayınlanan " *Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası*" isimli kılavuzda BEP sürecinin 6 aşamadan oluştuğu belirtilmektedir. Bu aşamalar Şekil1’ de belirtilmiştir.



Şekil 2. BEP Hazırlama Basamakları

(Kaynak: MEB ÖYGM sitesinden

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/20140845_BYREYSELLEYTYRYLMYY_EYYTYM_PROGRAMI_TUM_OYRETMENLER_YCYN_YOL_HARITASI.pdf Erişim Tarihi (21/09/2022)

Şekil 2’de belirtildiği üzere süreç özel gereksinimli öğrenci hakkında gerekli kişisel bilgilerin toplanması ile başlayarak ardından, ikinci adım olarak öğrencinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek için öğrencinin eğitsel performansının değerlendirilmesi işlemi ile devam etmektedir. Üçüncü adımda ise öğrencinin eğitsel performansı doğrultusunda öğrencinin öncelikli öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi gelmektedir. Dördüncü adımda, belirlenen öğrenme ihtiyaçlarına göre uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların saptanması yer almaktadır. Beşinci adımda belirlenen amaçlara yönelik materyal desteği, eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri içinde barındıran strateji ve kaynakların belirlenmesi yer almaktadır. Son adım olarak ise BEP içeriğinde yer verilen amaçlara ne kadar ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi için tarihin belirlenmesi yer almaktadır (ÖYGM, 2022).

2.1.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

21. yüzyılda yaşanan teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler toplumların bireylerden beklentilerini değiştirmekte dolayısıyla da öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmene yönelik bu toplumsal beklentiler öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar kapsayan öğretmen yeterliklerinin tanımlamasını gerekli kılmaktadır (MEB, 2022).

Türkiye’de resmi olarak yapılan öğretmen yeterlikleriyle ilgili ilk çalışma 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmış, 1999 yılında yabancı ülkelerin yeterlikleri de incelenerek revize edilmiş ve “Öğretmen Yeterlikleri Belgesi” hazırlanmıştır. 2002 yılında olura sunularak yürürlüğe girmiştir. 2002 yılında Öğretmen Yetiştirme Genel müdürlüğünün yürütücülüğünü üstlendiği Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında çalışmalara devam edilerek 2006 yılında 6 ana yeterlik alanı, bu alanlara ait 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine yönelik son çalışma Avrupa Konseyi, ILO, OECD, UNİCEF ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri ile diğer ülkelerin yeterlik belgeleri de incelenerek 2017 yılında güncellenmiştir. Yapılan güncelleme sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı, 11 alt yeterlik (Tablo1) ve 65 yeterlik göstergesinden oluştuğu maktadır.

Tablo 1. Öğretmen Mesleği Yeterlikleri

YETERLİLİK ALANI	Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
ALT YETERLİLİKLER	• Alan Bilgisi	• Eğitimi Öğretimi Planlama	• Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
	• Alan Eğitimi Bilgisi	• Öğrenme Ortamları Oluşturma	• Öğrenciye Yaklaşım
	• Mevzuat Bilgisi	• Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	• İletişim ve İşbirliği
		• Ölçme ve Değerlendirme	• Kişisel ve Mesleki Gelişim

(Kaynak:Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü:
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERYLYKLER.pdf Erişim Tarihi : 28/04/2022)

Tablo 1’de yer verilen yeterlikler çerçevesinde özel eğitim süreci incelendiğinde; ÖEHY (2018)’ de “*Öğretmenler; kendilerine verilen şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler*” (Madde 57) ifadesi ile bu yeterliklerin bir kez daha vurgulandığını görülmektedir. Ayrıca ÖEHY (2018) de bu tanıma ek olarak;

a) BEP’in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar.

b) BEP’i uygular ve değerlendirir.

c) Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılır, sınıftaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlar ve yürütür.

ç) Öğrencilerin eğitim performansları doğrultusunda başka bir okula yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapar.

d) Öğrencilerin özel gereksinimlerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirleri alır.

e) Özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarında grup eğitimi esastır. Ancak öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bire bir eğitim de yapar.

f) Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okullarda, alan öğretmenleri tarafından okutulan teorik ve uygulamalı derslerin işlenişine destek vermek üzere derslere katılır.

g) Bireysel gelişim raporu, eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde diğer öğretmenler ile iş birliği yapar.

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

maddeleriyle öğretmenlerin iletişim ve işbirliği öğrenciye yaklaşım, eğitimi öğretimi planlama bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamlarını düzenleme, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğretme ve ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecini yönetme, kişisel ve mesleki gelişim alt yeterliliklerine özel eğitim sürecinde ayrıntılı olarak yer verildiği görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın literatür tarama sürecinde yer alan “Kaynaştırma Eğitimi”, “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” ve “Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen bazı araştırma ve yayınlar ile bu çalışmaların sonuçlarına kısaca yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Kartallıoğlu (2021), yaptığı çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda MEB’na bağlı Bolu ilinde görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitime başlamadan önce gerek fiziksel gerek öğretimsel olarak çeşitli hazırlıklar yaptıkları, kaynaştırma öğrencilerinin performanslarını belirlemeye yönelik olarak; rehber öğretmenden destek alma, raporuna bakma, kaba değerlendirme yapma, test yapma, soru sorma, performansa bakma, davranış ve kurallara odaklanma şeklinde faaliyetler yaptıkları kazanımların kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerine uygun olması için konularda sadeleştirme, kazanımlarda uyarılma ve öğrenciye yönelik plan hazırlama gibi hazırlıklar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, özel eğitim öğrencileri için kullandıkları yöntem ve etkinliklerde uyarlamalar yaptığı, öğrenimi kolaylaştırıcı ve

destekleyici etkinliklerde teknolojiden yararlandığı, pekiştireç kullandığı, aile ve rehber öğretmenle görüşmeler yaptığı, ders içi performanslarına ve çoktan seçmeli sınavlara yer verdikleri de araştırmanın diğer sonuçlarını oluşturmaktadır.

Orhan, Uzunçayır, ve İlhan, (2021), “Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş Ve Önerileri” isimli çalışmasında fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde ortaokul düzeyinde görev yapan kaynaştırma öğrencisi olan 10 beden eğitimi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli mesleki eğitime sahip olmadıkları, öğrencilere kendi edindikleri bilgi ve tecrübeler doğrultusunda yardımcı olmaya çalıştıkları, okulların özel eğitim öğrencilerine yönelik yeterli materyale sahip olmadığı, rehberlik servisinden ve okul yönetiminden kaynaştırma eğitim sürecinde destek alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Adar C. (2019) görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özel eğitim kavramına ilişkin algılarını metafor aracılığı ile ortaya koymayı amaçlamış ve bu doğrultuda özel eğitim dersi alan 37 görsel sanatlar öğretmen adayından ‘Özel eğitim.... gibidir, çünkü....’ şeklinde açık uçlu sorudan oluşan formlar yardımıyla veriler toplanarak analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden örnek durum değerlendirmesi modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda ise özel eğitim dersi alan görsel sanatlar öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili olarak yakın kavramlar üretmesi, aldıkları bu ders ile özel eğitimle ilgili kavramları ilişkilendirebildiklerini ortaya koymuştur..

Cengiz (2019), “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirmeleri Ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında karma araştırma deseni kullanmış ve araştırmaya 88 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın nicel veriler “Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” ile “Kaynaştırma Becerileri Öz değerlendirme Aracı” toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrenci bulunma durumu, ailede yetersizliği olan birey bulunma durumu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, kaynaştırma eğitim üzerine eğitim alma ve mesleki kıdem açısından ise anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma

uygulamalarında öğretmenlerin okul dışında herhangi bir uzman ile bilgi alışverişinde bulunmadıkları uzman olarak okullarda bulunan rehber öğretmenler ile iletişim kurulduğu ve öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilerin yeterli olmadığı ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmayı nitel olarak yürüten Aslan (2020) araştırmasına normal gelişim gösteren ve kaynaştırma eğitime tabi olan öğrencilerin görüşlerine de yer vermiş kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim görme ile ilgili normal gelişim gösteren öğrencilerin 2 farklı görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada bir grup öğrenci aynı sınıfta öğrenim görmek isterken diğer gruptaki öğrenciler kaynaştırma eğitiminin uzmanlar tarafından verilmesi gerektiğinden ayrı sınıflarda eğitim görmeleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri ise arkadaşlarıyla birlikte eğitim almak istediklerini fen bilimleri dersinin kendilerini zorladığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Karasu 2019 yılında “DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterlikleri İle Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında Muş İl Merkezi ve ilçelerinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenlerine yer vermiştir. Araştırmanın verileri “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygı ile yeterliklerinin pozitif yönde ilişki içerisinde olduğu, kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygıları ile yeterlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenin cinsiyeti, okul türü, lisansta eğitim alma durumu ve kaynaştırma eğitim tecrübesi değişkenlerinin ise öğretmenlerin bu alandaki yeterlik, duygu, tutum ve kaygıları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Erdağı (2019), Kars ilinde görev yapan 202 sınıf öğretmenin katılımıyla yürüttüğü çalışmada, kaynaştırma eğitimi uygulayan sınıf öğretmenlerinin bu eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yürütülen bu çalışmanın sonucunda öğretmen görüşleri üzerinde; cinsiyet, kıdem yılı, okutulan sınıfın düzeyi, sınıf mevcudu, kaynaştırma eğitimindeki deneyim, öğrencilerin yaşı, kaynaştırma öğrencisinin engel türü mezun olunan lisans düzeyi ve program değişkenlerinin anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. BEP birimi bulunma,

BEP planı hazırlama durumu, destek eğitim odası bulunma, sınıf içi yardım alma ve özel eğitim danışmanlığı bulunma durumu değişkenlerine göre ölçeğin, Kaynaştırma Eğitim Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Tutum ve Etkiler ile İlave Durumlar boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yaylacı ve Aksoy (2016) araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim yeterliklerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında Ankara’da görev yapan 102 sosyal bilgiler öğretmenlerine yer vermiştir. Araştırmanın verileri, “Kaynaştırma Eğitimi Yeterlikleri” anketi ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonunda öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve düzenleme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları, izleme ve değerlendirme süreci ile mesleki gelişim sağlamada ise bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi desteklemelerine rağmen kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Eldeniz Çetin ve Acay Sözbir (2016) çalışmalarında kaynaştırma uygulaması yapılan ve ilköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik sahip oldukları bilgilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan tipik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda Müzik öğretmenlerinin, öğrencinin sahip olduğu yetersizlik türleri ve özellikleri, konuyu kaynaştırma öğrencisine uyarlama, sınıf düzenlemesi, sınıf yönetimi-problem davranışlarla baş etme, kaynaştırmadaki destek hizmetler, kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller, kazanımların değerlendirilmesi, vb gibi belirlenen konularda yüzeysel bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan 12 öğretmenin çoğunun kaynaştırma uygulamasının olması konusunda görüş bildirdiği, az sayıda öğretmenin ise kaynaştırma eğitimin olmaması konusunda görüş bildirdiği araştırmanın sonuçları arasındadır.

Zeybek (2015) “İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri” isimli çalışmasında 25 İngilizce öğretmeninden araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Betimsel olarak analiz edilen veriler sonucunda İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerle aynı sınıfta bulunmasından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, pek çoğunun zorunlu olmasına rağmen BEP planını hazırlamadıkları ve sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak kullandıkları yöntem ve teknikler konusunda bilgilerinin güncel ve yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik daha çok çalışmaya rastlamak mümkündür. İnceler ve Özder (2020) okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve öğretmenlerin lisans eğitiminde özel eğitim dersi alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinime sahip birey bulunma durumu değişkenleri için anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Filiz (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerine yer vermiş ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime yönelik duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen yeterliliğinin arttıkça tutum düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Baran (2021) ise çalışmasında, ilkokullarda görev yapan rehber ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları güçlükleri ve bu konuya ilişkin görüş ve önerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf mevcutlarının kalabalık olması, uygun materyal bulmada zorluk yaşanması, okul idarelerinin yeterli bilgiye sahip olmaması sebebiyle işbirliği sağlanamaması ve BEP geliştirme ekibinin kağıt üzerinde kalmasının karşılaşılan sorunlar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ertunç (2008) ortaokul düzeyinde çalışan Beden Eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeyi ve engelli öğrencilere bakış açılarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında genç öğretmenlerin kaynaştırma eğitim konusunda araştırmacı ve öğrenmeye istekli oldukları, kıdemli öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Alnahdi (2020) Sudi Arabistan'daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında Riyad kentinde bulunan 8 okuldaki 185 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler Sharma ve diğerleri, (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından çevirisi yapılan 3 alt başlık altında 18 maddeden oluşan Kaynaştırma Uygulamaları için Öğretmen Yeterliliği ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlama, ebeveynleri okula gelme konusunda rahat hissettirme ve öğrenciler için alternatif yöntemler uygulama sağlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri, okul faaliyetlerinde aileler ile işbirliği yapma, fiziksel olarak saldırgan öğrencileri sınıf etkinliklerine dahil etme, kaynaştırmaya yönelik yasa ve politikalar konusunda ise kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Saloviita (2020) “Finlandiya'daki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları” isimli araştırmasını sınıf, branş ve özel eğitim öğretmeninden oluşan 1764 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırmanın verileri Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler demografik özellikler(yaş, cinsiyet, branş, meslek yılı vb.) açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği yönünde analiz edilirken, Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve Öğretmenlerin iş oryantasyonları ise araştırmanın diğer bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Kaynaştırmaya Yönelik Tutum puanları açısından en yüksek ortalamaya özel eğitim öğretmenleri sahipken en düşük ortalamaya branş öğretmenlerinin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer demografik özellikler açısından ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ayrıca Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve iş oryantasyonları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları arasındaki ilişki düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Spector Levy ve Yifrach (2019) yaptığı çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim ile ilgili algı durumları ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bir eğitim ve rehberlik almaya ihtiyaç duydukları ve kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimleri için öğrencilerin ayrı sınıf yerine mevcut sınıflarında yer almalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Mamgain R. (2018) Hindistan, Gwalior Bölgesinde İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Öz-yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmayı 412 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlikler üzerinde okulun bulunduğu lokasyon, öğretmenlerin eğitim durumları, özel eğitim öğretmenleriyle iletişim kurma durumu ve özel eğiti ile ilgili eğitim alma durumu anlamlı etkiye sahipken tutum üzerine ise medeni durum, okulun bulunduğu lokasyon ve öğretmenlerin eğitim durumları anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutum ve öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Hofman ve Kilimo (2014), aaraştırmasında Tanzanya okullarında görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı (kaynaştırma) eğitime yönelik öz-yeterlik, tutum ve karşılaştığı problemleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Darüsselam'daki kaynaştırma öğrenciye sahip 10 okulundan rastgele seçilen 100 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler 3 bölümden ve toplamda 50 sorudan oluşan likert tipi ölçekle toplanmıştır. Ölçekte 1. Bölümde demografik özellikler, 2 bölümde Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, ve Hoy (1998) ile Larrivee and Cook (1979) tarafından geliştirilerek Ngonyani (2011) tarafından uyarlanan tutum ve öz yeterlik ölçeği, 3. Bölümde ise karşılaşılan sorunlara yönelik maddeler yer almaktadır. veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda cinsiyet, sınıf mevcudu, öğrencinin sahip olduğu engellilik türü ve özel eğitim ile ilgili eğitim almış olmak gibi demografik özellikler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri üzerine anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanmasında farklı engelleri olan öğrencilerin yönetimi, öğretme ve öğrenme materyalleri, eğitim eksikliği ve uygun olmayan çalışma ortamları gibi pek çok sorunla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Fish (2008) özel eğitim hizmeti alan velilerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) toplantılarına ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında 51 öğrenci velisine yer vermiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket soruları BEP toplantı deneyimleri (katılma ve katılmama durumları), özel eğitim hukuku bilgi düzeyi, eğitimciler ile ilişkiler, BEP toplantı sonuçları ve iyileştirilmesi önerilen alanlar başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda velilerin büyük çoğunluğunun BEP Toplantılarına yönelik olumlu tutum

sergiledikleri ve katıldıkları, öğretmenlerin ebeveynlere saygılı ve eşit olarak davrandığı ve velilerin, BEP süreci ve özel eğitim yasası hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dempsey (2012) yaptığı çalışmada Avustralya'daki okullarda BEP'lerin ne ölçüde kullanıldığını ve bunu etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2004 yılında başlayan ve 2 yıllık periyotlarla verilerin toplandığı öğrenci grubunun 3. Periyodunda yer alan 2009 yılında 8-9 yaş grubundaki öğrencileri kapsayan verileri kullanmıştır. Öğrencilere ait elde edilen veriler farklı değişkenler açısından incelenmiş ve araştırmanın sonucunda BEP kullanımı Devlet Okulları, Katolik Okullar ve bağımsız okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca eyaletler ve bölgeler arasında da BEP kullanımı konusunda anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir (Dede ve Demir, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda Ortaokul öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Yeterlik düzeylerini belirlemek ve seçilen ölçekten alınan puanların bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için, “tarama (survey) modellerinden “nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative research) deseni” kullanılmıştır. Bu desen, ortamda bulunan hiçbir değişkene müdahalenin yapılmadığı, halihazırda var olan bir durumun nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bir etkinin durum üzerindeki sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüküstün, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2009). Araştırmanın Nicel verilerini Meral ve Bilgiç tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği” ölçeğinden edinilecek veriler oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında, olgunun anlamını keşfetme, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, yaşamlarını nasıl

inşa ettiklerini ve deneyimlerine hangi anlamları yüklediklerini anlamak esas amaçtır (Merriam, 2009). Ortaokul öğretmenlerinin bireysel eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve 3 alan uzmanından görüş alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Araştırma süreci Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Süreci

Kaynak: Creswell ve Plano Clark (2014: 111)

Şekil 3 incelendiğinde, araştırmanın açıklayıcı sıralı desene göre modellendiği görülmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir İli Altıeylül İlçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri (Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri, resim, müzik, beden eğitimi) oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılında ilçede 25 ortaokul 3 İmam Hatip Ortaokulunda görev yapan toplam 597 öğretmen bulunmaktadır. Evrendeki Öğretmenlerin branş dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Altıeylül İlçesinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmen Sayıları

Branş	Öğretmen Sayısı
Türkçe	99
Matematik	98
Fen Bilimleri	80
Sosyal Bilgiler	51
İngilizce	32
Bilişim Teknolojileri	25
Görsel Sanatlar	20
Beden Eğitimi	49
Müzik	18
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	42
Toplam	597

Çalışmanın nicel verilerinin örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği zaman ve maliyet açısından araştırmaya hız kazandıran örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Altıeylül İlçesinde ortaokul düzeyinde görev yapan 257 branş öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlere ait cinsiyet dağılımına ilişkin bilgilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	156	60.7
Erkek	101	39.3
Toplam	257	100.0

Analiz sonucunda örneklemin 156 (%60.7) kadın 101 (%39.3) erkek öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu gözlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin Branş dağılımları Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Branş Dağılımı

Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe	36	14.0
Matematik	39	15.2
Fen Bilimleri	37	14.4
Sosyal Bilgiler	28	10.9
İngilizce	30	11.7
Bilişim Teknolojileri	17	6.6
Görsel Sanatlar	15	5.8
Beden Eğitimi	23	8.9
Müzik	13	5.1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	19	7.4
Toplam	257	100,0

Analiz sonuçlarına göre örnekleme en fazla katılım gösteren öğretmenlerin Matematik (f=39, %15.2) branşındaki öğretmenler olduğu en az katılım gösteren branşın ise Müzik (f=13, %5.1) branşındaki öğretmenler olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yıllarına ait bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılları

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde
1-5	19	7.4
6-10	35	13.6
11-15	61	23.7
16-20	74	28.8
20+	68	26.5
Toplam	257	100.0

Araştırmada yer alan öğretmenlerde en yüksek katılım oranına sahip gurubun 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip (f=68, %26.5) öğretmenlerden oluştuğu en düşük katılım oranının ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip (f=19, %7.4) öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin okullarındaki sınıf mevcutlarına ait bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğrenci Sayıları

Sınıf Mevcutları	Frekans	Yüzde
5-15	23	8.9
16-25	80	31.1
26-35	140	54.5
36-45	14	5.4
Toplam	257	100.0

Analiz sonuçlarına göre araştırmada yer alan öğretmenler sınıf mevcutları açısından incelendiğinde en yüksek katılım oranının sınıflarında 26-25 arasında öğrenciye (f=140, %54.5) sahip öğretmenlerin, en düşük oranı da 36-45 arasında öğrenciye (f=14, %5.4) sahip olan öğretmenlerin oluşturdukları belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına ait bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Sınıflarda Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayıları

Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	Frekans	Yüzde
Yok	46	17.9
1-2	163	63.4
2+	48	18.7
Toplam	257	100.0

Araştırmada yer alan öğretmenler, sınıflarında kaynaştırma öğrenci bulundurma durumlarına göre incelendiğinde en yüksek katılımı sınıflarında kaynaştırma eğitime tabi olan 1-2 öğrencisi (f=163, %63.4) bulunan öğretmenlerin oluşturduğu, en az katılımı ise sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan (f=46, %17.9) öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin okullarında Rehberlik Servisi bulunma durumlarına ait veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Okullarında Rehberlik Servisi Bulunma Durumları

Rehberlik Servisi Bulunma Durumu	Cinsiyet		Frekans	Yüzde
	Kadın	Erkek		
Evet	109	68	177	68.9
Hayır	47	33	80	31.1
Toplam	156	101	257	100.0

Araştırmanın örnekleminde yer alan 177 (%68.9) öğretmenin okulunda rehberlik servisi bulunduğu 80 (%31.1) öğretmenin ise okullarında rehberlik servisiin bulunmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun rehberlik servisi bulunan kurumlarda görev yaptığı gözlenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin okullarında Destek Eğitim Sınıfı bulunma durumlarına ait veriler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Okullarında Destek Eğitim Odası Bulunma Durumları

Destek Eğitim Odası Bulunma Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	202	78.6
Hayır	55	21.4
Toplam	257	100.0

Araştırmanın örnekleminde yer alan 202 (% 78.6) öğretmenin kurumlarında destek eğitim odasının bulunduğu, 55(% 21.4) öğretmenin ise destek eğitim odasına sahip olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun destek eğitim sınıfı bulunan kurumlarda görev yaptığı gözlenmiştir.

Örnekleimde yer alan öğretmenlerin Lisans veya Lisansüstü Eğitimleri sırasında Özel Eğitim ile ilgili ders alıp almama durumları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Lisans ve ya Lisansüstü Eğitimlerinde Özel Eğitim ile ilgili Ders Alma Durumları

Lisans ve ya Lisansüstü Eğitiminde Özel Eğitim İle İlgili Ders Almış Olma Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	82	31.9
Hayır	175	68.1
Toplam	257	100.0

Araştırmanın örnekleminde yer alan 175 (% 68.6) öğretmenin lisans ve ya lisansüstü eğitimlerinde özel eğitim ile ilgili herhangi bir ders almadıkları, 82 (%31.9) öğretmenin özel eğitim dersi aldığı belirlenmiştir.

Örnekleimde yer alan öğretmenlerin Özel Eğitim İle ilgili Hizmet içi Eğitim alma durumları 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Özel Eğitim İle İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumları

Özel Eğitim İle Hizmet içi Eğitime Katılma Durumu	Frekans	Yüzde
Evet	111	43.2
Hayır	146	56.8
Toplam	257	100.0

Analiz sonuçlarında örnekleimde yer alan 111(%43.2) öğretmenin özel eğitime yönelik hizmet içi eğitim aldığı 146 öğretmenin ise özel eğitim ile ilgili Hizmet içi Eğitim almadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri branşlar arasında var olan ortak olguların tespit edilmesi ve var olan durumun farklı açılardan incelenmesi amaçlandığından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün Erkan, Karadeniz, ve Demirel, 2009). Görüşmelerin gerçekleştirildiği Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar Müzik ve Beden Eğitimi, branşlarında 17 öğretmene ait Mesleki kıdem ve Cinsiyet bilgileri Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyet Bilgileri

Öğretmen ID	Mesleki Kıdemi	Cinsiyeti
Matematik 1	22 Yıl	Kadın
Matematik 2	17 Yıl	Erkek
Sosyal Bilgiler1	21 Yıl	Erkek
Sosyal Bilgiler 2	20 Yıl	Kadın
Fen Bilimleri1	15 Yıl	Kadın
Fen Bilimleri 2	22 Yıl	Kadın
Türkçe1	17 Yıl	Kadın
Türkçe2	19 Yıl	Erkek
İngilizce1	24 Yıl	Kadın
İngilizce1	22 Yıl	Kadın
Müzik1	15 Yıl	Kadın
Müzik2	20 Yıl	Kadın
Bilişim Tek1	19 Yıl	Kadın
Din Kültürü1	16 Yıl	Kadın
Beden Eğitimi1	32 Yıl	Erkek
Beden Eğitimi2	20 Yıl	Erkek
Görsel Sanatlar1	28 Yıl	Kadın

Tablo 12’ye göre nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin 15 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları ve büyük çoğunluğunun Kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul branş öğretmenlerinin Kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Hollender (2011) tarafından geliştirilen, 2012 yılında Meral ve Bilgiç tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği” ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin BEP Hazırlama ve Uygula süreçleri hakkında bilgi edinebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (KÖYÖ) Hollender (2011) tarafından kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, Meral ve Bilgiç (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış bir ölçektir.

Ölçek 5’li Likert Yapıda olup “Hiç Yapamam”, “Yapamam”, “Kısmen Yapabilirim”, “Yapabilirim” ve “Yüksek İhtimalle Yapabilirim” ifadelerini içermektedir. Puanlaması 1-5 puan arasında yapılan ölçek tek faktörlü olup tamamı olumlu ifadelerden oluşan 24 madde içermektedir.

Bilgiç ve Meral (2012) tarafından ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.96$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da toplanan verilerden hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.812$ olarak hesaplanmıştır. 70’den büyük olması ölçeğin güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğu bu değerin 1’ e yaklaştıka güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilmektedir. Büyüköztürk, 2008; Karasar, 2008). Ayrıca ölçeğin Pearson r iki-yarı güvenilirliği korelasyonu .93 ($p<.01$) olarak, Spearman's rho iki yarı test korelasyonu ise .92 ($p<.01$) olarak hesaplanmıştır.

KÖYÖ’nin madde toplam korelasyonu .59 ile .78 arasında belirlenmiştir. Büyüköztürk vd (2009)’a göre korelasyonu 30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik açaşından iyi derecede ayırt etmektedir. Buna göre KÖYÖ’nin madde-toplam korelasyonlarının yüksek ve kaynaştırma yeterliliği açaşından ayırt edici olduğu söylenebilir.

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği EK3’te sunulmuştur.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri ortaokul öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulama sürecin hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular ve altlarında yer alan sordalardan

oluşmaktadır. Görüşme formundan elde edilecek nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği için araştırmacı tarafından çeşitli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Lincoln ve Guba (1985) tarafından, nicel araştırmalarda kullanılan güvenilirlik ve geçerlik kavramları yerine nitel araştırmaların doğasına daha uygun olan “iç geçerlik” kavramı yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” kavramı yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” kavramı yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” kavramı yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarının kullanılması önerilmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İç geçerlilik (inandırıcılık) kavramı araştırmanın araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin gerçekleri ortaya çıkarmadaki yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formu hazırlandıktan sonra iç geçerliliği (inandırıcılık) sağlamak için form araştırmanın amacına uygunluğu, uygulanabilir olması ve katılımcılar tarafından anlaşılabilirliği açısından araştırmacı dışında bir öğretmen ve iki akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüş ve öneriler ışığında görüşme formu yeniden incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Görüşme Formu Ek 4’te yer almaktadır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında açıklamalarda bulunmuş ve görüşmelerde doğal bir sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme süreleri mümkün olduğu kadar uzun tutulmaya çalışılmış ve görüşmeler 7 ile 15 dk arasında sürmüştür. Katılımcıların cevapları kendilerine tekrar edilerek katılımcının teyiti sağlanmış ve gerekli düzenlemeler anında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar doğrudan alıntılama yöntemiyle araştırmada sunulmuştur. Araştırmanın nitel verilerinin sadece görüşme formu yardımıyla iç geçerliliği (inandırıcılığı) sınırlayıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Dış geçerlilik (aktarılabirlik) kavramı, araştırmanın bulgularının başka bağlamlarda, diğer katılımcılarla diğer durumlara ne ölçüde uygulanabileceği ve genelleştirilebileceği ile ilgilidir (Merriam, 2009). Genelme kavramı nitel araştırmaların doğasına uymadığından dolayı bu durum aktarılabirlik olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın dış geçerliliğinin (aktarılabirlik) sağlanabilmesi için Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından önerilen “ayrıntılı betimleme” ve “amaçlı örnekleme” stratejileri kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, araştırmanın modeli, araştırmaya katılan çalışma grubu, veri toplama araçları, süreci, verilerin analizi ve araştırmadan elde edilen bulguların ayrıntılı bir

şekilde aktarılmıştır. Ayrıca görüşmelerin gerçekleştirildiği çalışma gurubunda araştırmanın amacı doğrultusunda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak ortaokulda görev yapan 10 farklı branştan toplam 17 öğretmene yer verilmiştir. Görüşmelerde kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı önlenmeye çalışılmış ve metne dökümün yapılmasının ardından başka bir dinleyici tarafından da teyit edilmiştir.

İç güvenilirlik (tutarlılık) kavramı araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının araştırma sürecinde tutarlı davranıp davranmamasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada tutarlılığı görüşmeler benzer şart ve koşullarda yapılmış ve ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır. Veriler iki kişi tarafından bağımsız bir şekilde okunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlama ve kodlayıcılar arası güvenilirlik kontrolü işlemi, birden fazla kodlayıcının toplam örneklemden seçilen %10 unu birbirinden bağımsız olarak kodlaması sürecini içermektedir (Neuman, 2014). Güvenirlik için görüşme formlarından rastgele seçilen toplam 17 görüşme formunun %10 unu oluşturan 2 görüşme formu araştırmacıdan bağımsız bir şekilde farklı bir uzman tarafından okunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Görüşme formlarının güvenilirliği için iki uzmanın puanları arasındaki uyum düzeyi Miles ve Huberman'ın (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ($Güvenirlik = \frac{(Görüş\ Birliği)}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$) kullanılarak hesaplanmış ve 87.5 bulunmuştur. Bu değer %70 den yüksek olması araştırmacı ile diğer kodlayıcının yaptığı kodlamalardaki benzerliğin fazla olduğu ve dolayısıyla yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlama sürecinin ardından temaların oluşturulması esnasında araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliğini (onaylanabilirliğini) sağlamada, katılımcıların düşüncelerini doğru ve tarafsız olarak aktarabilmek için katılımcıların kendi ifadelerini içeren doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen ham veriler analiz sürecinde Nvivo yazılımından faydalanılmıştır. Yazılım ile oluşturulan kodlar, görseller ve bulguların tamamı gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere saklanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma Balıkesir Valiliği tarafından alınan izinlerin ardından Altıeylül İlçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri ile 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı 2. Döneminde yürütülmüştür. Nicel veriler online ve basılı olarak okullara ulaştırılmıştır. Nicel verilerin toplandığı ölçek 284 öğretmen tarafından doldurulmuş ancak Ölçeği dolduran 4 öğretmenin Gönüllü Katılım Formunda “Kabul Etmeyorum” ifadesini kullanmış olmasından dolayı değerlendirilmemiştir. Bunların dışında hatalı ve eksik doldurulan formlar da veri setinde çıkartılarak 257 öğretmenin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Nicel verilerden elde edilen bulgular ışığında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama sürecine yönelik görüşmeleri belirli 10 farklı branştan toplam 17 öğretmenle görüşülerek toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin bilgisi ve izni dahilinde sesli olarak kaydedilmiş ve öğretmenlere branş ve numara içeren numaralar verilmiştir. Görüşmelere ait tarih ve süre bilgilerine Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Görüşme Yapılan Öğretmenler

Öğretmen ID	Görüşme Tarihi	Süre
Matematik 1	20/04/2022	14:37
Matematik 2	27/04/2022	10:30
Sosyal Bilgiler1	28/04/2022	12:09
Sosyal Bilgiler 2	09/05/2022	13:19
Fen Bilimleri 1	10/05/2022	12:28
Fen Bilimleri 2	20/06/2022	08:03
Türkçe1	10/05/2022	11:40
Türkçe2	21/06/2022	10:43
İngilizce1	18/06/2022	12:32
İngilizce1	19/06/2022	9:53
Müzik1	09/06/2022	8:25
Müzik2	09/06/2022	7:15
Bilişim Tek1	29/06/2022	7:10
Din Kültürü1	10/06/2022	7:04

Tablo 13’e göre görüşmelerin 2 aylık zaman periyodunda ve 7-15 dk arasında sürdüğü görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nicel ve nitel verilerinin analizlerine ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim yeterlikleri cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, sınıf öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrenci sayısı, okullarında rehberlik servisi ve destek odası bulunma durumuna, kaynaştırma eğitim ile ilgili lisans ve ya lisansüstü eğitim sürecinde ders alma durumu ve kaynaştırma eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda veriler Spss 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılan yöntemlerden biri olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin betimsel analizi ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Normal Dağılım Testi Değerleri

Ölçüm	n	\bar{X}	SS	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
M1	257	3.17	1.042	3	3	-.3340	-.293
M2	257	3.31	.997	3	3	-.243	-.112
M3	257	3.33	1.066	4	3	-.458	-.213
M4	257	3.30	1.042	3	3	-.271	-.218
M5	257	3.27	1.084	3	3	-.281	-.304
M6	257	3.13	1.080	3	3	-.108	-.419
M7	257	3.16	1.048	3	3	-.475	-.218
M8	257	3.09	1.099	3	3	-.161	-.621
M9	257	3.26	1.014	4	3	-.374	-.307
M10	257	3.35	1.098	4	4	-.524	-.412
M11	257	3.23	1.109	3	3	-.249	-.507
M12	257	3.11	1.078	3	3	-.302	-.524

Tablo 14- Devamı

M13	257	3.24	1.063	3	3	-.219	-.392
M14	257	3.50	1.050	4	4	-.566	-.159
M15	257	3.18	1.049	3	3	-.221	-.401
M16	257	3.24	1.080	3	3	-.241	-.399
M17	257	3.21	1.014	3	3	-.213	-.273
M18	257	3.04	1.071	3	3	-.039	-.393
M19	257	3.16	1.002	3	3	-.169	-.281
M20	257	3.20	1.114	3	3	-.305	-.477
M21	257	3.28	1.045	3	3	-.324	-.184
M22	257	3.24	1.040	3	3	-.224	-.317
M23	257	3.19	1.060	3	3	-.209	-.355
M24	257	3.33	1.074	4	3	-.451	-.328
Ortalama	257	3.23	.458	3.33	3.20	.160	.379

Tablo 14'e göre en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.50$, $SS=1.05$) 14. Madde olan "Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaan kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim." maddesi sahiptir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=3.04$, $SS=1.071$) 18. Madde olan "8 Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim." maddesine aittir. Öğretmenler ölçeğin tüm maddelerine "Kısmen Yapabilirim" ile "Yapabilirim" düzeyi arasında görüş bildirmişlerdir.

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında olması ölçekten edinilen verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde ifade edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 14'te yer alan ölçek maddeleri ve ortalama değere ait olan çarpıklık ve basıklık değerleri bu referans aralığında yer aldığından ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Normallik testi sonunda elde edilen veriler doğrultusunda araştırmada, iki grup arasındaki farklılıklar t-testi, ikiden fazla grup olması durumunda gruplar arası kıyaslamalarda ise Tek yönlü Anova Testi kullanılmıştır. Farklılıklara sebep olan grupların belirlenmesinde ise varyansların homojenlik durumlarına göre seçilen Post-Hoc testleri kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler NVIVO 12 Plus yazılımı yardımıyla içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda görüşme formundan elde edilen nitel veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek sunulmuştur (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ses kaydı alınmış ve ses kayıtları Microsoft Office Word programı yardımıyla kağıda birebir aktarılarak incelenmiştir. Verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla ses kayıtları araştırmacı dışında bir dinleyici tarafından dinlenilerek kağıda aktarılmış olan veriler ile doğruluğu karşılaştırılmış ve teyit edilmiştir. Görüşmelerden yapılan alıntılarda öğretmenler branş (Türkçe, Matematik, Fen vb.) ve görüşme sıralarına göre (1-2) olarak isimlendirilmiştir. Doğrudan alıntılarının sunulmasında oluşturulan bu sistematiikten faydalanılmıştır. Verilerin analizi içi ilk olarak veriler kodlanarak temalar bulunmuş, ardından kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Veriler iki kodlayıcı tarafından incelenmiş ve farklılaşan noktalarda fikir birliğine varılmıştır.

Oluşturulan kod ve temalar ışığında verilerin kodlanması, temaların oluşturulması ve verilerin görselleştirilmesinde NVivo 12 Plus yazılımı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, amaç doğrultusunda toplanılan nitel ve nicel veriler üzerinde gerçekleştirilmiş olan istatistiksel testler ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bulgular ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma yeterliklerinin belirlenmesi ve BEP hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi şeklinde iki başlık altında incelenmiştir

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeyleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, branşa, okullarındaki sınıf mevcutlarına, sınıflardaki kaynaştırma öğrenci sayısına, okullarında rehberlik servisi ve destek eğitim sınıfı bulunma durumlarına, lisans/lisansüstü eğitimlerinde kaynaştırma eğitimi (özel eğitim) ile ilgili ders ve kaynaştırma eğitimi (özel eğitim) ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları değişkenleri açısından incelenmiştir.

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. KÖYÖ'den Elde Edilen Verilerin Betimsel Analizi

Ölçek	N	\bar{X}	SS	Minimum	Maksimum
KÖYÖ	257	3.23	.458	1.96	4.63
Ortalama Puan					

Tablo 15 incelendiğinde 257 öğretmenden elde edilen KÖYÖ ortalama puanlarının ortalamalarının 3.23, maksimum değer 4.63 ve minimum değer 1.96 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin “Kısmen Yapabilirim” ile “Yapabilirim” arasında bir yeterliliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve bulgulara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	p
				F	p		
Kadın	156	3.24	.44	1.042	.308*	.300	.764*
Erkek	101	3.22	.49				

*p>.05

Analiz sonucunda kadın öğretmenlerin kaynaştırmada öğretmen yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =3.24, SS=.44) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =3.22, SS=.49) arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir t=.300; p>.05). Kaynaştırma eğitimde öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeylerinde cinsiyetin önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için elde edilen verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi

öncesinde mesleki kıdem değişkeni açısından betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
				F	p
1-5 Yıl	19	3.07	.35	2.521	.042**
6-10 Yıl	35	3.13	.33		
11-15 Yıl	61	3.23	.44		
16-20 Yıl	74	3.22	.46		
20+ Yıl	68	3.35	.53		
Toplam	257	3.24	.47		

**p<.05

Tablo 17’ye göre kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri ölçeğinden elde edilen verilerde en yüksek ortalama 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme (\bar{X} =3.35, SS=.53) sahip öğretmenlere aitken, en düşük ortalamanın ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere aittir (\bar{X} =3.07, SS=.35). Varyansların homojenliğini belirlemek için yapılan Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir (F=2.521, p<.05). Grupların farklılık gösterip göstermediğine yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri	Gruplar Arası	1.728	.432	2.087	.083*
	Gruplar İçi	52.164	.207		
	Toplam	53.892			

*p>.05

Tablo 18’e, göre ölçekten alınan puanların mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=2.087, p>.05). Genel olarak mesleki kıdem arttıkça ölçekten alınan puan ortalamaların arttığı görülse de, p>.05 olduğundan gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda, kaynaştırma eğitimi öğretmen yeterlilik düzeylerinde mesleki kıdemın önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin, branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilk olarak varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi ve branş değişkeni açısından betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analizi ve Levene Testi

Branş	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
				F	p
Türkçe	36	3.27	.37		
Matematik	39	3.14	.43		
Fen Bilimleri	37	3.20	.46		
Sosyal Bilgiler	28	3.39	.42		
İngilizce	30	3.30	.56		
Bilişim Teknolojileri	17	3.20	.48	1.704	.089*
Görsel Sanatlar	15	3.41	.69		
Beden Eğitimi	23	3.23	.35		
Müzik	13	2.96	.49		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	19	3.11	.33		
Toplam	257	3.24	.47		

*p>.05

Tablo 19 incelendiğinde, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden alınan en yüksek ortalamaya Görsel Sanatlar branşındaki öğretmenlerin (\bar{X} =3.41, SS=.69) en düşük ortalamaya ise en düşük ortalamaya ise Müzik Branşındaki Öğretmenlerin (\bar{X} =2.96, SS=.49) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Varyansların homojenliğine ilişkin Levene istatistiği sonuçlarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($L=1.704$; $p>.05$). Ölçekten elde edilen ortalamaların branş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. Branş Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analizi

Ölçek		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri	Gruplar Arası	2.945	9	.327	1.586	.120*
	Grup İçi	50.948	247	.206		
	Toplam	53.892	256			

* $p>.05$

Tablo 21’e göre Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterliklerinin branş değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ($F = 1.586$, $p>.05$). Öğretmenlerin branşlarının kaynaştırma eğitimdeki yeterlilikleri üzerinde önemli bir etken olmadığı söylenilebilir.

4.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilk olarak varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi ve sınıf mevcudu değişkeni açısından betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutları Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
				F	p
5-15	23	3.18	.42		
16-25	80	3.18	.44		
26-35	140	3.28	.49	2.364	.072*
36-45	14	3.11	.30		
Toplam	257	3.24	.47		

*p>.05

Tablo 21'e göre Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nden alınan puanlarda en yüksek ortalama sınıf mevcutları 26-35 olan kurumlarda görev yapan öğretmenlere aittir (\bar{X} =3.28, SS=.49). En düşük ortalama ise sınıf mevcutları 36-45 olan kurumlarda görev yapan öğretmenlere (\bar{X} =3.11, SS=.30) aittir. Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu belirlenmiştir (F=2.364, p>.05). Bu çalışmanın yürütüldüğü evrenden alınan örnekleme sınıf mevcudu değişkeni açısından dağılımın dengeli olabilmesi amacıyla 5-15 öğrenciye sahip grup ile 16-25 öğrenciye sahip grup birleştirilmiş ve 5-25 öğrenciye sahip grup olarak isimlendirilmiştir. 26-35 öğrenciye sahip grup ile de 36-45 öğrenciye sahip grup birleştirilerek 26+ grup ismini almıştır. Böylece guruplardaki öğretmen sayıları arasındaki denge sağlanmıştır. Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve bulgulara Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	p
				F	p		
5-25	103	3.17	.43				
26+	154	3.26	.47	1.987	.160*	-1.466	.1444*

*p>.05

Tablo 22'ye göre ölçekten alınan puanların görev yapılan kurumlardaki sınıf mevcutları açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=1.987, p>.05).

Analiz sonuçlarına göre sınıf mevcudu değişkeninin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimdeki yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin sınıfta bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilk olarak varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi ve kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutları Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	SS	Levene Testi	
				F	p
Yok	46	3.14	.33		
1-2	163	3.26	.51	4.686	.010**
2+	48	3.21	.38		
Toplam	257	3.23	.46		

**p<.05

Tablo 23'e göre Kaynaştırmada Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinden alınan puanlarda en yüksek ortalama sınıflarında 1-2 arasında kaynaştırma öğrenciye sahip öğretmenlere aittir (\bar{X} =3.26, SS=.51). En düşük ortalamaya ise sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenler sahiptir (\bar{X} =3.14, SS=.33). Levene Testi sonuçlarına göre varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir (F=4.686, p<.05) Ölçekten elde edilen ortalamaların sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna Tablo 24'te yer verilmiştir

Tablo 24. Sınıftaki Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analizi

Ölçek		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Kaynaştırmada	Gruplar Arası	.495	.248		
Öğretmen	Gruplar İçi	53.397	.210	1.178	.310*
Yeterlikleri	Toplam	53.892			

*p>.05

Tablo 24'e göre, kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterliklerinin, sınıfta bulunan kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir (F =1.178, p>.05). Bu durumda sınıfta bulunan kaynaştırma öğrenci sayısının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimdeki yeterlilik düzeyleri üzerinde önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

4.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Rehberlik Servisi Bulunma Durumlarına göre Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeyleri, çalıştıkları kurumda Rehberlik Servisi bulunma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve bulgulara Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Rehberlik Servisi Bulunma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	p	Cohen <i>d</i>
				F	p			
Rehberlik Servisi Bulunan	177	3.28	.49	4.625	.032**	2.742	.007**	.603
Rehberlik Servisi Bulunmayan	80	3.12	.37					

**p<.05

Tablo 25'e göre; rehberlik servisi bulunan okullarda görevli öğretmen ortalamalarının (\bar{X} =3.28, SS=.49), rehberlik servisi bulunmayan okullarda görevli öğretmen ortalamalarından (\bar{X} =3.12, SS=.37) daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Ölçekten alınan puanlar arasındaki farkın anlamlılığı yönünde yapılan analiz sonuçları ise Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimde Yeterlik düzeylerinin rehberlik servisi bulunma durumu açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t=2.742$; $p<.05$). https://www.psychometrica.de/effect_size.html web adresi yardımıyla rehberlik servisi bulunma durumu açısından etki büyüklüğü (Cohen d) 0.603 olarak hesaplanmıştır. Cohen (1988)'e göre, $d=.20$ olma durumu küçük etki, $d=.50$ olma durumu orta düzey etki ve $d>.80$ olma durumu ise büyük etki olarak ifade edilmektedir. Rehberlik servisinin bulunma durumunun kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlikleri üzerine orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Destek Eğitim Sınıfı Bulunma Durumlarına göre Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeyleri çalıştıkları kurumda Destek Eğitim Sınıfı bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve bulgulara Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26. Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Düzeylerinin Destek Eğitim Odası Bulunma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	p
				F	p		
Destek Eğitim Odası Bulunan	202	3.25	.46				
Destek Eğitim Odası Bulunmayan	55	3.15	.44	.003	.958*	1.529	.130*

* $p>.05$

Tablo 26'ya göre; destek eğitim sınıfı bulunan okullarda görevli öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}=3.25$, $SS=.46$), destek eğitim sınıfı bulunmayan okullarda görevli öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}=3.15$, $SS=.44$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ancak ölçek puanları arasındaki farkın anlamlılığı yönünde yapılan analiz

sonucunda, destek eğitim sınıfı bulunma durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($t=1.529$; $p>.05$). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda destek eğitim sınıfı bulunmasının, kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeyleri üzerine önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

4.1.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Lisans/Lisansüstü Eğitimde Kaynaştırma Eğitim (Özel Eğitim) ile İlgili Ders Alma Durumlarına göre Analizi

Kaynaştırma eğitimdeki öğretmen yeterlik düzeylerinin, Lisans/Lisansüstü eğitim dönemlerinde Kaynaştırma Eğitim (özel eğitim) ile ilgili ders almış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve bulgulara Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27. KEÖ Yeterlik Düzeylerinin Lisans/Lisansüstü Eğitim Dönemlerinde Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili ders almış olma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	p
				F	p		
Lisans/Lisansüstü Eğitim Dönemlerinde Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili ders alan	82	3.19	.40	3.274	.072*	-.999	.319*
Lisans/Lisansüstü Eğitim Dönemlerinde Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili ders almayan	175	3.25	.49				

* $p>.05$

Tablo 27’ye göre; lisans veya lisansüstü eğitim süreçlerinde kaynaştırma eğitim (özel eğitim) ile ilgili ders almamış olan öğretmen ortalamalarının ($\bar{X}=3.25$, $SS=.49$), kaynaştırma eğitim(özel eğitim) ile ilgili ders almış olan öğretmen ortalamalarından ($\bar{X}=3.19$, $SS=.40$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek puanları arasındaki farkın anlamlılığı yönünde yapılan analiz sonucunda ise lisans veya lisansüstü eğitim süreçlerinde kaynaştırma eğitim(özel eğitim) ile ilgili ders alma durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($t=-.999$; $p>.05$).

Özel eğitim dersi alma durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeyleri için önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

4.1.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim (Özel Eğitim) ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına göre Analizi

Kaynaştırma eğitimdeki öğretmen yeterlik düzeylerinin, Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmış ve bulgulara Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28. KEÖ Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Yönelik t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Levene Testi		t	p
				F	p		
Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili Hizmet içi Eğitim Alan	111	3.25	.42	2.166	.142*	.574	.566*
Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile ilgili Hizmet içi Eğitim Almayan	146	3.22	.49				

*p>.05

Tablo 28’e göre; lisans veya lisansüstü eğitim süreçlerinde kaynaştırma eğitim (özel eğitim) ile ilgili ders almamış olan öğretmen ortalamalarının (\bar{X} =3.25, SS=.49), kaynaştırma eğitim (özel eğitim) ile ilgili ders almış olan öğretmen ortalamalarından (\bar{X} =3.22, SS=.44) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek puanları arasındaki farkın anlamlılığı yönünde yapılan analiz sonucunda ise lisans veya lisansüstü eğitim süreçlerinde kaynaştırma eğitim(özel eğitim) ile ilgili ders alma durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (t=-.574; p>.05). Hizmet içi eğitim alma durumunun, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeyleri üzerinde önemli bir etken olmadığı söylenilebilir.

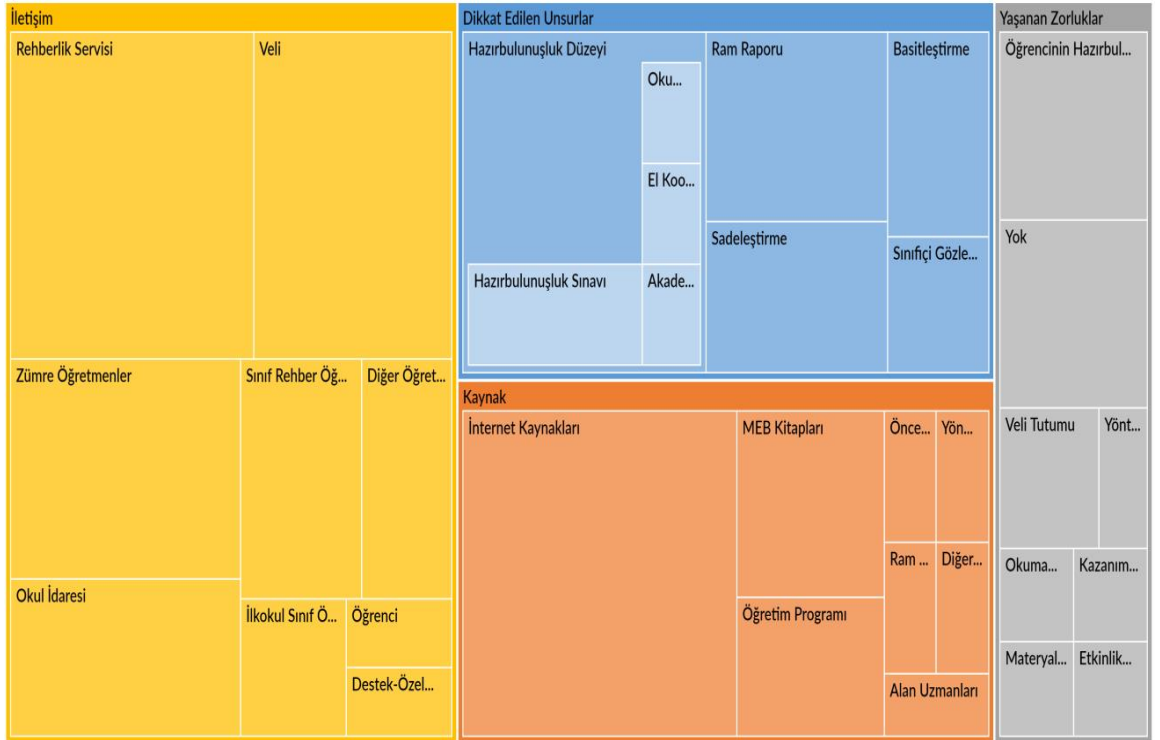
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 2. Alt problemi “Ortaokul öğretmenleri BEP hazırlama sürecinde nelere dikkat etmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Alt probleme yönelik yapılan görüşmelerde edinilen bulgular Dikkat Edilen Unsur, İletişim, Kaynak ve Zorluk temaları altında yorumlanmış ve bu temalara Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29. BEP Hazırlama Sürecine Yönelik Temalar

BEP Hazırlama Süreci				
TEMA	Dikkat Edilen Unsurlar	İletişim	Kaynak	Yaşanılan Zorluklar

Görüşmelerden elde edilen veriler NVİVO yazılımı kullanılarak kodlanmış ve ilgili temalar altında gruplanarak analiz edilmiştir. BEP Hazırlama Sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri üzerine yapılan içerik analizi sonucunda oluşturulan hiyerarşik diyagram Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. BEP Hazırlama Sürecine Yönelik Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Hiyerarşik Diyagram

Görüşmelerden elde edilen veriler BEP Hazırlarken dikkat edilen unsur teması altında incelenmiş ve tema ile ilgili içerik analizinden elde edilen alt tema ve kodlara ait frekans dağılımları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. BEP Hazırlama Sürecinde Dikkat Edilen Unsurlar Temasına Ait Frekans Dağılımı

Temalar ve Alt Temalar	f
Dikkat Edilen Unsurlar	
Hazırbulunuşluk Düzeyi	6
Hazırbulunuşluk Sınavı	3
Okuma Yazma Bilme	1
El Koordinasyonu	1
Akademik Başarı	1
Ram Raporu	5
Sadeleştirme	4
Basitleştirme	3
Sınıf İçi Gözlemler	2
Toplam	26

BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin dikkat ettikleri unsurlar temasına ilişkin süreçte, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeylerini, RAM raporunu dikkate aldıkları, kazanımlarda sadeleştirme ve basitleştirme işlemleri yaptıklarını ve sınıf içi gözlemlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. BEP Hazırlama sürecinde Dikkat Edilen Unsurlar temasına yönelik ilgili ifadeler doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

*“Öncelikli olarak öğrencinin **hangi konuda kaynaştırma olduğu** üstün zekalı mı yoksa zeka ile ilgili bir sıkıntı mı var onun durumuna göre öğrenciyi ön planda tutarak yapıyorum”* (Din Kültürü1)

*“Öğrencilerin **el koordinasyonları** benim için önemli çünkü boya kullanacaklar kullanacakları malzemeleri her öğrencinin kendi yapısına göre ayarlamaya çalışıyorum konu seçimlerde o yönde oluyor.”* (Görsel Sanatlar1)

*“Bir süre öğrencileri takip etmek gerekiyor. Ne seviyedeler ne alabilirler. Çocuğun ne seviyede kaynaştırma olduğuyla ilgili daha sonra **şöyle birkaç hafta gözlemledikten sonra ona göre BEP planı hazırlıyoruz.**”*(İngilizce2)

“...Ama **öğrencilerin başarı durumlarına akademik başarısına göre hazırlıyoruz.**”(Türkçe2)

“BEP Hazırlamıyorum. Gelen öğrenciye göre **onun yeterliklerine bakıp seviyesine göre etkinlikler sunuyorum.** Çünkü öğrenciyi tanıma sınıfın içerisinde oluyor. Sınıfa girmeden çocuğun seviyesini belirleyemiyorsun” (Bilişim 1)

“Öğrencinin ilk olarak **hazırbulunuşluk seviyesine** bakıyoruz. Zaten tanımak gerekiyor. O öğrencilere farklı bir sınav yapacağımızdan kontrol edip öğrencinin yapabileceği yönde hedefler belirliyoruz. .. Örneğin bir ünite **16 kazanım var biz ondan 3-4 tanesini seçerek bir BEP hazırlıyoruz.**” (Matematik2)

“.. . BEP hazırlarken **öncelikle öğrencinin daha kolay algılayabileceği bir program hazırlıyoruz.**” (Sosyal Bilgiler2)

“.. kaynaştırma öğrencilerin seviyeleri birbirinden farklı oluyor. Kimisi **okuma yazma bilmiyor** kimisi okuyabiliyor ama yazma konusunda sıkıntılı oluyor bunları öğrenmeye çalışıyorum. Buna göre planımı hazırlamaya çalışıyorum” (Türkçe1)

Görüşmelerden elde edilen verilerden oluşan bir diğer tema ise BEP hazırlama sürecinde bilgi alışverişi yapılan kişi veya kurumların yer aldığı İletişim temasıdır. İletişim teması ile ilgili içerik analizinden elde edilen alt tema ve kodlara ait frekans dağılımları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. BEP Hazırlama Sürecinde İletişim Temasına Ait Frekans Dağılımları

Temalar ve Alt Temalar	f
İletişim	
Rehberlik Servisi	11
Veli	9
Zümre Öğretmenler	7
Diğer Öğretmenler	3
Sınıf Rehber Öğretmeni	4
Okul İdaresi	5
İlkokul Sınıf Öğretmeni	2
Destek Sınıfı/ÖE öğretmeni	1
Öğrenci	1
Toplam	43

Tablo 31'e göre öğretmenlerin BEP Hazırlama sürecinde en çok rehberlik servisi ile iletişim kurdukları, en az iletişimi ise öğrenci ve öğrencinin destek sınıfındaki (Özel eğitim kurumundaki) öğretmeni ile kurdukları bulgusuna erişilmiştir. BEP HAZIRLAMA Sürecinde kullanılan İletişim Temasına yönelik Şekil 6'da yer alan kodlamalar ile ilgili ifadeler, doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

“Okul rehber öğretmenlerinin çok faydası oluyor. Aile dışarıda kalıyor genelde” (Bilişim1)

“Başlangıçta rehberlik hocamız oluyor. Daha sonrasında ailesiyle de görüşme fırsatımız oluyor. Aileyle de tanışıyoruz. Onlarla da beraber toplantı gerçekleştiriyoruz ona göre yani bir şekilde ailesinden de destek aldığımız oluyor” (İngilizce2)

“Rehber öğretmenlerinden yardım alıyoruz bir de ailesi ile ilgili özel bir durum varsa aileden bilgi alıyoruz” (Fen Bilimleri2)

“Okul içerisinde tabii ki rehberlikteki arkadaşlarından bilgi alabiliyorum bazı öğrenciler için. Ama genelde sınıf içindeki kendi gözlemlerimi kullanıyorum” (Görsel Sanatlar1)

“Rehber öğretmen, Sınıf rehber öğretmeni ve diğer branş öğretmenleriyle iletişime geçiyoruz. Velilerle de çocukların gittiği özel eğitim kurumlarında neler işliyorlar ne yapıyorlar hangi alanlarda eğitim alıyorlar konularıyla ilgili bilgileri alıyorum” (Matematik1)

“Öncelikle ilkokul sınıf öğretmeniyle iletişime geçiyorum. Çünkü onlar çok çok iyi tanıyorlar öğrencinin ailesiyle iletişime geçiyorum çünkü sınıf öğretmeni ailesinden daha çok bilgi verebiliyor. Bazen velisiyle de iletişim kuruyoruz. Gerekirse veli ziyaretleri yapıyoruz.” (Fen Bilimleri1)

“Zümre arkadaşlarımız, okul idaremiz ve rehberlik servisiyle iletişim halinde oluyoruz. Veli ve öğrencinin de görüşünü alıyoruz” (Beden2)

Kaynak Teması, öğretmenlerin BEP hazırlarken, kazanım yazarken yararlandığı öğeleri içermektedir. Kaynak teması ile ilgili içerik analizinden elde edilen alt tema ve kodlara ait frekans dağılımları Tablo32'de verilmektedir.

Tablo 32. BEP Hazırlama Sürecinde Kullanılan Kaynak Temasına Ait Frekans Dağılımları

Temalar ve Alt Temalar	f
Kaynak	
İnternet(Web) Kaynakları	13
MEB Kitapları	4
Öğretim Programı	3
Önceki Yıllardaki BEP	1
Yönetmelikler	1
Alan Uzmanları	1
Diğer Kaynak Kitaplar	1
Ram Raporu	1
Toplam	25

Tablo 32’ye göre BEP hazırlama sürecinde en çok Web kaynaklarını kullandıkları, öğrencinin önceki yıllara ait BEP’leri, alan uzmanlarının görüşleri, RAM raporu ve diğer kaynak kitapları ise en az kullandıkları sonucuna erişilmiştir. BEP Hazırlama Sürecinde kullanılan Kaynak Temasına yönelik de yer alan kodlamalar ile ilgili ifadeler doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

Daha çok öğrencinin yapabilecekleri üzerine program hazırlıyoruz. Ders kitabımız yok ama öğretim programımızdan sadeleştirerek seçim yapıyoruz ve o şekilde hazırlıyoruz. (Beden2)

*“Kazanımları genel olarak **internetten yararlanarak** yazıyorum. **MEB’in bize verdiği kazanımlardan** (Öğretim Programından) seçerek basitleştirerek kullandığım da oluyor”* (Beden1)

*“Kitaplardan çok yararlanamıyorum **internetteki görsellerden** kanallardan yani yaş gruplarına göre onların yapabileceği videolar”* (Görsel Sanatlar1)

*“Yönetmelikle ilgili okumuyorum ama özellikle **internetten faydalaniyorum. MEB in kitaplarından faydalaniyorum. İnternette hazırlanmış olanları var** üzerinde değişiklik yaparak onlardan da faydalaniyorum.”* (Fen Bilimleri1)

*“İnstagramda takip ettiğim **uzmanlar var çocuk gelişim uzmanları. Ya da özel eğitim uzmanları var, onların görüşlerini okuyorum hikayelerini okuyorum faydalanmaya çalışıyorum.**”* (Türkçe1)

*“... **Bir şablonumuz var öğrencinin neleri yapabiliyor neleri yapamıyor matematik açısından onu kullanıyoruz. Onların önceki yıllardan da planları var ona göre ne kadar ilerleme yapmış karar veriyoruz**”* (Matematik1)

*“Çoğunlukla **internet sitelerinden**”* (Din kültürü1)

“Tabi bu konuda yönetmelikler çerçevesinde hareket ediyoruz. Web kaynaklarından ve Bazı kitaplardan da nadiren yararlanıyoruz. Hem kazanımları yazarken hem de etkinlikleri belirlerken bu kitaplardan listelerden yararlanıyoruz.” (Türkçe2)

BEP Hazırlama sürecine ait oluşturulan son tema ise bu süreçte karşılaşılan problemleri içeren Zorluk temasıdır. Yaşanılan Zorluklar teması ile ilgili içerik analizinden elde edilen alt tema ve kodlara ait frekans dağılımlarına Tablo 33’te yer verilmiştir

Tablo 33. BEP Hazırlama Sürecinde Yaşanan Zorluklar Temasına ait Frekans Dağılımları

Temalar ve Alt Temalar	f
Zorluklar	
Öğrencinin Hazırbulunuşluğunu Tahmin Etme	4
Yöntem Seçme	1
Materyal Bulma	1
Etkinlik Bulma	1
Kazanım Yazma	1
Okuma Yazma Bilmeme	1
Veli Tutumu	2
Yok	4
Toplam	15

Öğretmenlerin, BEP hazırlama sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluğunu tahmin etme, yöntem seçme, materyal bulma, etkinlik bulma, kazanım yazma, öğrencinin okuma yazma bilmeme durumları ve velinin sürece yönelik tutumları konusunda zorluk yaşadığını ifade ettikleri bulgusuna erişilmiştir. Bunların yanında BEP hazırlama sürecinde zorluk yaşamadığını belirten ifadeler de bulunmaktadır. BEP hazırlama sürecinde yaşanan Zorluklar temasına yönelik Tablo 33’te de yer alan kodlamalar ile ilgili ifadeler, doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

*“Zorluk yaşıyoruz. En çok **materyal bulmada** sıkıntı yaşıyoruz.” (Beden2)*

*“Çünkü **aile çocuğunun durumunu kabullenmekte de sıkıntı yaşadığı için**. ‘Onu yapabiliyor aslında ‘ya falan döndüğü için genelde aile ayağı yok bende.’” (Bilişim)*

*“Bazen çocuğu gerçekten tanımlayamıyorum. **Hazırbulunuşluğunu kestiremiyorum**. Bazen algılayabilir dediğim konuda beni yanıltabiliyor”.* (Fen Bilimleri1)

“Bir sıkıntıyla karşılaşmadım şimdiye kadar” (Din Kültürü1)

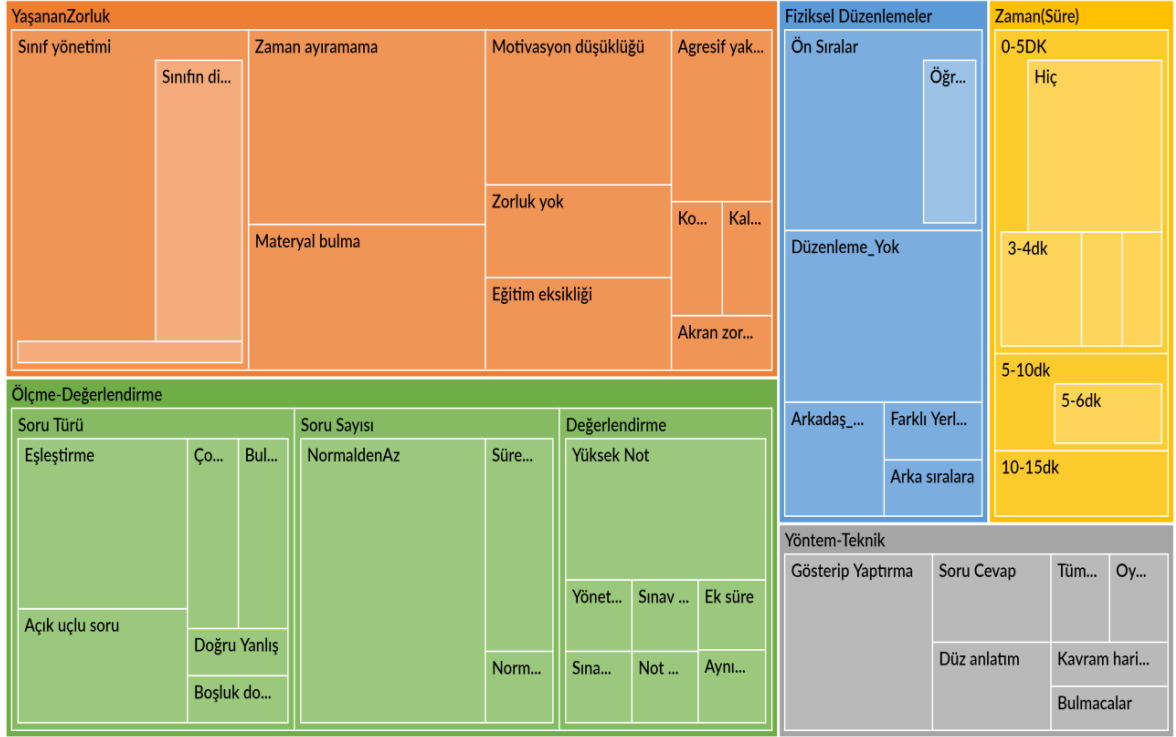
“Okuma yazması olmadığı için öğrencilere öğreteceğimiz konuları yazılı kaynak olarak veremiyoruz. Dinleyerek de algulamakta zorluk çekiyorlar ilerleme kaydedemiyoruz. Anlama ile ilgili sıkıntısı yoksa ya da okuma yazma biliyorsa onlar için daha kolay program hazırlayabiliyoruz. Kazanım yazarken ve yöntem seçerken zorlanıyoruz.” (SosyalBilgiler2)

“Hep diyoruz keşke bu çocuklara yönelik MEB hazır bize kaynak gönderse kitap gönderse. Diğer öğrencilere etkinlik hazırlarken kaynaştırmalara da etkinlik hazırlamamız gerekiyor. Bu da durumu zorlaştırıyor. Hazır kaynağın olması daha planlı hale getirebilir.”(Türkçe1)

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 3. Alt problemi “Ortaokul öğretmenleri BEP uygularken nelere dikkat etmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Alt probleme yönelik yapılan görüşmelerde edinilen bulgular; Fiziksel Düzenlemeler, Zaman, Yöntem ve Teknik, Ölçme Değerlendirme ve Zorluk temaları altında yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler NVivo 12 Plus yazılımı kullanılarak kodlanmış ve ilgili temalar altında gruplanarak analiz edilmiştir.

BEP Uygulama Sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri üzerine yapılan içerik analizinden elde edilen verilere ait hiyerarşik diyagram Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 5. BEP Hazırlama Sürecine Yönelik Hiyerarşik Diyagramı

BEP uygulama sürecine yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenler, sınıf içerisinde yaptıkları fiziksel düzenlemelere, kaynaştırma öğrencilere ders esnasında ayırdıkları süreye, süreçte kullandıkları yöntem, teknik ve ölçme değerlendirme yaklaşımları ile bu süreçte yaşadıkları zorluklara yer vermişlerdir.

BEP uygulama sürecine yönelik olarak oluşturulan temalardan ilki, kaynaştırma öğrencinin olduğu sınıflarda yapılan yer değiştirme, sıraların konumu, materyal uyarlamaları vb gibi değişiklikleri içeren Fiziksel Düzenleme temasıdır. Tema ile ilgili görüşmelerden elde edilen alt tema ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. BEP Uygulama Sürecinde Fiziksel Düzenleme Temasına Ait Frekans Dağılımı

Temalar ve Alt Temalar	f
Fiziksel Düzenlemeler	
Ön Sıralar	5
Öğretmen Masasının Yakını	2
Arka Sıralar	1
Arkadaşının Yanına	2
Farklı Yerlere	1
Düzenleme Yok	6
Toplam	17

Tablo 34'e göre BEP uygulama sürecinde öğretmenlerin fiziksel düzenleme olarak, kaynaştırma öğrencilerin ön sıralarda (öğretmen masasının yakınına), kendilerini rahat hissedecekleri arkadaşlarının yanında, farklı sıralarda ve arka sıralara oturmasını sağladıkları görülmektedir. Bunun yanında büyük bir oranın da kaynaştırma öğrenciler için fiziksel bir düzenleme yapmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fiziksel Düzenleme teması ile ilgili ifadeler doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

“O öğrenciler genel olarak ilk sıralarda oturuyorlar. Ben de müdahale etmiyorum. Konuyu anlatırken ders işlerken biraz da kendilerini farklı diğerlerinden ayrı hissetmemesi adına biraz daha yakın davranıyorum” (Müzik1)

“Fiziksel olarak bir düzenleme yapmıyorum. Ama soyut bir konu işliyorsam onun anlamayacağı mesela ek ve kök o çocuğa göre soyut bir konu o zaman ne yapıyorum diğer çocuklara değerlendirme yaparken o çocuğu yanıma alıp okuma çalışması yaptırıyorum.” (Türkçe1)

“Düşünüyorum ama öğrenciyi ayrı bir yere oturtmak çok etik olmuyor gene kendisiyle anlaşabileceği ona duygusal zarar vermeyecek ve alay etmeyecek birilerinin yanına oturtmaya çalışıyoruz. Yoksa ayrı bir yere oturtmak hoş bir şey değil.”(Matematik2)

“Sınıfta dönem içerisinde hatta yıl içerisinde farklı yerlere oturtmaya çalışıyorum ki başka arkadaşlarla değişik kişilerle arkadaşlık kurabilsin hem arkadaşlarından da faydalanmasını sağlamak için” (Türkçe2)

“Evet özellikle dikkati çabuk dağılabilen bir öğrenciyse onu ön tarafa alıp tahtayı rahat görebileceği duyabileceği yere alıp işitme problemi varsa kesinlikle zaten önde tutuyoruz Bunun dışında kendi hiperaktivitesi de varsa yanı sıra bep ile beraberinde o öğrenciyi de diğer öğrencileri çok rahatsız etmeyeceği bir pozisyona arkaya oturtmayı tercih ediyorum çünkü diğer öğrencilerime de gözetmek zorundayım.”(İngilizce1)

BEpli öğrencinin olduğu sınıflarda kaynaştırma öğrenciye ayrılan süreyi içeren Zaman teması ile ilgili alt tema ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Zaman Teması İle İlgili Alt Tema ve Kodlara İlişkin Frekans Tablosu

Temalar ve Alt Temalar	f
Zaman(Süre)	
0-5 dk	1
Hiç	5
3-4dk	1
Normal Öğrenciler Kadar	1
Çok Az	1
5-10 dk	1
5-6 dk	2
10-15 dk	2
Toplam	14

Tablo 35’e göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilere hiç zaman ayıramadıkları, en fazla ayrılan sürenin ise 10-15 dk şeklinde ifade edildiği bulgusuna erişilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilere çok az zaman ayırdıkları söylenilebilir. Zaman teması ile ilgili ifadeler doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

*“Asıl sorun uygularken zaten. Yani 30 kişiyi bir kenara bırakıp onunla ilgilenemiyorsun. Özellikle yaş gurupları düşük olan çocuklarda 5 ve 6 larda mümkün olmuyor yani.... **Ekstra zaman ayıramıyoruz.**”* (Sosyal Bilgiler 1)

*“Valla hocam **en fazla 5 dakika ya da 6 dakika** dersin durumuna göre. ...”* (Fen Bilimleri 2)

*“36-37 öğrenci olduğunu düşünürsek ders süreside 40 dk olduğundan inanın sadece **3-4 dk** ayırabiliyoruz.”* (Sosyal Bilgiler2)

*“Diğer çocuklara test verebildiysem o konuyla ilgili **10-15 dk** o kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenebilirim. Ama ders anlatırken yanımda görselli bir etkinlik getirip etkinliği yapmasını istiyorum. Diğer öğrenciler kitap okurken kaynaştırma öğrenciyi yine yanıma alıp okuma yaptırıyorum.”* (Türkçe 1)

“Ders boyunca zaman ayırabiliyorum ama nasıl oluyor aralıklı olarak bir dakika onunla ilgileniyorum Sonra sınıfta dolaşıyorum diğer öğrencilere bakıyorum sonra tekrar onun başına

geliyorum toplamda dersiniz **en fazla 5-10 dakika** daha fazlasına ayıramıyorum Çünkü sınıflar kalabalık diğer öğrencilere de haksızlık yapmak istemiyorum.” (Görsel 1)

“Derste genelde diğer öğrencilerle ilgileniyorum. Yanından geçerken **herkesle nasıl ilgileniyorsam ona da bakıyorum**. Ona özel öyle hep seninle ilgileneyim gibi değil sınıfta normal bir öğrenciyim gibi herkesle ne kadar ilgileniyorsam o kadar ilgileniyorum. Normalmiş gibi davranıyor normalleştirmeye çalışıyoruz.” (Bilişim 1)

“Az çok az 3-4 belki de 5 dakika anca” (Fen Bilimleri1)

BEP uygulama sürecinde kaynaştırma öğrenciye yöneltilen etkinliklerde yer verilen Yöntem ve Teknik temasıdır. Yöntem ve Teknik teması ile ilgili alt tema ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Yöntem ve Teknik Teması İle İlgili Alt Tema Ve Kodlara İlişkin Frekans Dağılımı

Temalar ve Alt Temalar	f
Yöntem ve Teknik	
Gösterip Yaptırma	5
Soru Cevap	2
Düz Anlatım	2
Tümevarım	1
Oyun Tabanlı Öğretim	1
Bulmacalar	1
Kavram Haritası	1
Toplam	13

Tablo 36’ya göre BEP uygulama sürecinde öğretmenler en çok gösterip yaptırma yöntem ve tekniğini kullandıklarını, tümevarım, oyun tabanlı öğretim ve bulmaca yöntem ve tekniklerini ise en az kullandıklarını belirtmişlerdir. Yöntem ve Teknik teması ile ilgili ifadeler doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

“**Gösterip yaptırım tekniği, tüme varım yapılabilir. Ama süre kısıtlı olduğundan kontrol etmesi de zor süreci takip etmesi de zor**” (Matematik 2)

“Genellikle **soru cevap yöntemini kullanıyoruz. Sonra örnekleme etkinlikleri kullanıyoruz. Sınıf içerisinde Oyun oynayarak etkinlikler yapamıyoruz. Diğer öğrencilerin dikkatleri dağılma falan söz konusu olduğu için. Resimlerle resim göstererek falan onunla ilgili zaten her ders için her etkinlik için hazırladığımız materyallerle ona göre bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.**” (Türkçe 2)

“**Bulmacalar, kavram haritaları gibi görseller kullanıyorum. Gösterip yaptırma yöntemini kullanıyorum.**”(Fen Bilimleri1)

“Daha çok uygulama boyutunda değil de **teorik derslere katıyoruz.**” (Beden Eğitimi 2)

“Görseller daha çok ilgilerini çekiyor genel olarak **bol görsel kullandığım anlatım** ve etkinliğe yer veriyorum. **Gösterip yaptırma tekniği** ise dersimde kullandığım tekniklerde” (Müzik2)

“Mesela etkinlik veriyorum. Ellerine fotokopi verdiysem **böyle eşleştirme, daha böyle oyun tarzı şeylerle onlar daha çok dikkatlerini çekiyor.** Onlarla eşleştirme yaparak resimlerle cümleyi bütünleştirerek etkinlikler veriyorum daha çok dikkatlerini çekiyor ve daha kalıcı oluyor.” (Fen Bilimleri 2)

BEP uygulama sürecinde kaynaştırma öğrencinin notla değerlendirilmesini içeren Ölçme Değerlendirme Teması; Soru Sayısı, Soru Türü ve Değerlendirme adı altında alt temada kodlanmıştır. Ölçme Değerlendirme temasına ait alt tema ve kodlara ait frekans dağılımına Tablo 37’de yer verilmiştir.

Tablo 37. Ölçme Değerlendirme Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Temalar ve Alt Temalar	f
Ölçme Değerlendirme	
Soru Sayısı	
Normalden Az	5
10 Soru	3
20 Soru	1
4-5 Soru	1
5 Soru	1
Normal	1
Süreç Değerlendirmesi	3
Toplam	15
Soru Türü	
Eşleştirme	6
Açık Uçlu Sorular	4
Çoktan Seçmeli	2
Bulmaca	2
Doğru Yanlış	1
Boşluk doldurma	1
Toplam	16
Değerlendirme	
Yüksek Not	6
Yönetmeliğe Uygun	1
Sınav Yapmıyorum	1
Not Ekleme	1
Ek Süre	1
Aynı Değerlendirme	1
Sınavda Yardım	1
Toplam	12

Tablo 37'ye göre öğretmenler, değerlendirme sürecinde en çok kullanılan soru türlerinin sırasıyla eşleştirme, açık uçlu, çoktan seçmeli görsel ağırlıklı sorular, bulmaca, doğru yanlış ve boşluk doldurma olduğunu ifade etmişlerdir. Soru sayısı olarak normalden az soru sordukları ve değerlendirme yaparken yüksek not verdikleri, yönetmeliği göz önünde bulundurdıkları, ek süre ve puan eklediklerini belirtirmişlerdir. Bunun yanında diğer öğrencilerden farklı sınav yapmadıklarını ve aynı şekilde kaynaştırma öğrenciyi normal öğrenciler gibi değerlendirdiklerini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Ölçme değerlendirme temasına ait alt tema ve kodlar ile ilgili doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

*“Doğruyu söylemek gerekirse tek başına **sınav yapmıyoruz**. Dersteki **genel davranışlarını değerlendirip olumlu bir şekilde değerlendirme yapıyoruz**.” (Beden eğitimi 1)*

*“Ayrı bir sınav hazırlıyorum. Basit çok basit soruların olduğu bir sınav yapıyorum. Artık çocuğu taniyorum onun yapabileceği sorular kullanıyorum bazen internetten bazense elimle kendim hazırlıyorum. **Eşleştirme, bulmaca ve aradığını bulma gibi sorular yer alıyor**. Süre aynı 1 ders saati oluyor az soru sorduğumdan ek süre vermiyorum. **Soru sayısı 4 veya 5 oluyor**.” (Fen Bilimleri 1)*

*“Onların sınavlarını **yönetmelik ve kurallar gereği ayrı yapılması gerekiyor**. Örneğin sınıfa 14-15 soru bizim klasik dediğimi **açık uçlu sorular sorarken onlara daha az sayıda daha temel kazanımlara seviyesine uygun sorular soruyoruz**. Değerlendirme aşamasında ona zayıf vermeme kuralı var ona da uyma şartıyla değerlendirme yapıyoruz.” (Matematik 2)*

*“Çoktan seçmeli oluyor bizimkiler çocuğun Ram raporuna göre **hazırlıyoruz 10 soru soruyoruz. Diğerlerine 20 soru soruyorum**.” (Din Kültürü 1)*

*“**Sınavda da onları ayırmak istemiyorum**. Zaten müzik dersinde aman aman zor şeyler yok diğer **çocuklarla aynı soruyu soruyorum**. Onlara öyle sordu bana neden farklı sordu diye düşünmesini kötü hissetmesini istemiyorum. Ama daha az kazanım beklediğim **için düşük not vermiyorum**.” (Müzik1)*

*“Ayrı bir sınav sorusu hazırlıyoruz. Okuma yazma bilmeyen öğrencilerim için sınav sorusunu hazırlıyorum ama ben okuyorum. Aksi durumda öğrenci yapamıyor. Sorularda da **görsel ağırlıklı sorulara yer veriyorum**. Okuma yazma bilende ise kendisi okuyup çözüyor soruları. **Ek süre veriyorum** onlara. Bedensel engelli öğrencim için de yazacağı sorular varsa ona da veriyorum. 10-15 dk gibi bir ek süre.” (Sosyal Bilgiler 2)*

BEP uygulama sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve uygulamaların verimliliğini etkileyen olumsuz durumlar Yaşanan Zorluk Teması adı altında kodlanmış ve kodlara ait oluşturulan frekans tablosu Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. BEP Uygulama Sürecinde Yaşanan Zorluklar Temasına Ait Frekans Dağılımı

Temalar ve Alt Temalar	f
Yaşanan Zorluklar	
Agresif Davranışlar	3
Akran Zorbalığı	1
Eğitim Eksikliği	3
Kalabalık Sınıf	1
Konuyu Seviyeye İndirememe	1
Materyal Bulma	6
Motivasyon Düşüklüğü	5
Sınıf Yönetimi	8
Gürültü	1
Sınıfın Dikkatinin Dağılması	4
Zaman Ayıramama	7
Zorluk Yok	3
Toplam	43

Tablo 38'e göre öğretmenler BEP uygulama süresinde yaşadıkları zorlukları sırasıyla sınıf yönetimi, öğrencilere zaman ayıramama, materyal bulma, kaynaştırma öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, öğrencilerin agresif davranış sergilemesi, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim eksiklikleri, kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığına uğraması, sınıfların kalabalık olması, konuyu kaynaştırma öğrencisinin seviyesine indirememe olduğunu belirtirken, 3 öğretmenimiz ise uygulama sürecinde zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. BEP uygulama sürecinde yaşanan zorluklar teması ile ilgili ifadeler doğrudan alıntılar ile aşağıda verilmiştir.

“En büyük zorluk seviyesi aşağıda olduğu için sınıfta bulunan orta vasat ve üstü öğrencilerle birlikte yürütmek zor. Mesela çok basit bir soru yönelttiğiniz zaman sınıf içerisinden çokça cevap gelebiliyor. Kaynaştırma öğrenciye doğrudan basit bir soru sorduğunuz zaman akranları açısından 5-6. seviyesinde arkadaşlarıyla dalga geçme sorunu yaşıyoruz. Ya da bir sınav yapıldığında çok basit sorular sorulduğu zaman diğer arkadaşları bunu fark ettiğinde 8 ve 7 de sıkıntı olmuyor ama 5-6 da birbirlerine karşı acımasız oluyorlar anlayışsız oluyorlar bu sorun oluyor”. (Matematik 2)

*“BEpli öğrencilerin çoğu sessiz kalıyorlar ve içine kapanıyorlar. Hani bir süre ben katıyorum ama bir süre sonra onlar kopuyorlar. Geçmiş yıllardaki bazı öğrencilerim ise daha **agresif yaklaşımlarda** bulundular. Flütten çıkan yanlış bir ses çok rahatsız ediyordu mesela öğrencimi bana ve arkadaşlarına **saldırgan davranışı** olmuştu.”* (Müzik 2)

*“Sınıf kontrolünde sorunlar yaşıyoruz. Benim çok kaynaştırma öğrencim olmadı ama daha önceki yıllarda öğrencilerimiz sessiz sakin oturan önüne ödev koyduğumuz öğrencilerdi. Bir öğrencim okul dışında özel eğitime de gidiyor mesela onun defterini istedim onun paralelinde sorular yazdım ben diğer öğrencilere ders anlatırken ondan da o soruları cevaplamasını istedim. Ama ona etkinlik verirken diğer 20 kişi boş kaldığından **bir gürültü kaynaşma** oluşturuyor.” (Matematik 1)*

*“**Materyal bulmada** sıkıntı yaşıyoruz. Biz normal müfredata uygun materyaller sunular seçip derse getiriyoruz. Bunlar kaynaştırma öğrenciye uygun olmayabiliyor. Daha basitleştirdiğimizde ise sınıfta 35-36 öğrenci var onları bir kenara atamıyoruz” (Sosyal Bilgiler 2)*

*“Arkadaşlarıyla ilgili sorun yaşamıyorum aslında. Ama bazen akranları onun özel durumunu bilmiyor. Özel eğitim öğrencisi olduğunu. Özellikle sınavlarda soruyorlar neden onun soru sayısı az? Niye onunkisi kolay? diye öyle olması gerekiyor diyorum geçiştiriyorum. **Ne diyeceğimi bilemiyorum o anda.** (Fen Bilimleri 1)*

*“Evet yaşıyoruz 30 kişilik sınıfta çocuğa **vakit ayırmada zorluk yaşıyoruz.** Kaynaştırma öğrenciyle ilgilenirken diğer 35 kişi ne yapacak. 35 çocukla ilgilensen bu dışarıda kalıyor.” (Beden Eğitimi1)*

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlikleri, BEP Hazırlama ve uygulama sürecine yönelik elde edilen sonuçlar ayrı ayrı verilmiş ve tartışılmıştır.

5.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrenci sayısı, destek odası ve rehber öğretmen bulunma durumları ile lisans ve ya lisansüstü eğitiminde kaynaştırma dersi alma ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumları değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

5.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmış ve sonucunda; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Bu durumun kadın öğretmenlerin çoğunun rehber öğretmen bulunan okullarda görev yapıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak kadın ve erkek öğretmen ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır.

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenleri ile yürütülen çalışmalarda da araştırmaya benzer olarak kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerden yüksek bulunduğu çalışmalara rastlamak mümkündür (Hofman ve Kilimo, 2014; Yavuz, 2017; Karasu, 2019; RubeeMamgain, 2018; Balbağ, Çemrek, ve İnce; 2021; Kazak, S. K. 2022). Bu araştırmalar dışında Dolapçı ve Yıldız Demirtaş (2016), Yaylacı ve Aksoy (2016), Akdemir, Çapar, ve Bayrakdar (2022), çalışmalarında erkek öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitimdeki öğretmen yeterlikleri üzerine etkisi olmadığı bulunurken alanyazında bunlardan farklı olarak; Evyapan (2022), Filiz (2021) , Yıldırım (2019), Toy (2015) ve Tsakiridou ve Polyzopoulou (2014)'e ait çalışmalarda cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Çalışmada öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeylerini mesleki kıdem yılına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda mesleki kıdem yılı arttıkça genel olarak yeterlik düzeyi artmıştır. Bu durum mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin hizmet puanlarının da yüksek olması ve bu doğrultuda şehir merkezindeki rehberlik servisi olan okullarda görev yapmaları ile açıklanabilir. Ancak ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda öğretmenleri kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeylerini mesleki kıdem yılı değişkeninin etkilemediği söylenebilir. .

Güner (2011), Hofman ve Kilimo (2014) ve Yaylacı ve Aksoy (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar kıdem yılının kaynaştırma eğitimi üzerine etki etmediğini gösteren sonuçlara sahip olup bu noktada araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Altunbaş (2011)'deki araştırmasında kıdem yılı arttıkça yeterlik düzeyinin düştüğünü, Durgun (2010) ise kıdem yılı arttıkça yeterlik düzeyinin arttığını ve bu araştırmadan farklı olarak mesleki kıdemin kaynaştırmada öğretmen yeterlik düzeyi üzerine anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Branş Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan analizlerde en yüksek ortalama görsel sanatlar branşına aitken, en düşük ortalamanın ise müzik öğretmenlerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branşlar arasındaki ortalama farkının ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda elde edilen öğretmenlerin öğretim programını uygulama sırasında kaynaştırma öğrencilere yeterli zaman ayıramamaları ve bazı branşların BEP hazırlamaması durumu ile açıklanabilir.

Alanyazında ortaokul ve lise düzeyinde branşların karşılaştırıldığı bire bir çalışmalara rastlanamamıştır. En benzer çalışma Çetin ve Şahan (2020) tarafından okul öncesi, fen bilimleri, BÖTE, ilköğretim matematik, sosyal bilgiler, İngilizce ve sınıf öğretmenliği branşlarında öğretmen adaylarıyla Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Düzeyleri belirlemeye yönelik yürütülen çalışmadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre ölçeğin “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” alt boyutunda okul öncesi ile BÖTE öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, “Kaynaştırma Eğitiminde İş Birliği Yeterliği”, “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” alt boyutlarında ve genel yeterlik puanlarının ortalamalarına bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu noktada bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Akbulut (2020) çalışmasında yeterlik düzeylerini branş bazında değil sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre karşılaştırmış ve öğretmenlerin öğrenci güdülenmesi faktörüne ilişkin algılarının, okuttuğu sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma örneklem olarak farklılık gösterse de sonuç yönünden araştırma ile paralellik göstermektedir.

Alanyazında araştırmadan farklı sonuçlar elde eden çalışmalara da rastlamak mümkündür. Battal (2007) çalışmasında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındaki yeterlikleri karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucunda kaynaştırma

eğitimine muhtaç öğrenciyi tanılama ve tespit, uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve uygulayabilme, kaynaştırma eğitim ile ilgili ilkeleri bilme ve uygulayabilme ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

5.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Analizi

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan analizlerde en yüksek ortalamanın 26-35 öğrenciye sahip öğretmenlere, en düşük ortalamanın ise 36-45 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. . Sınıftaki öğrenci sayısının artması ile öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik yeterliklerini daha çok işe koşmasını gerekli kıldığı için öğretmen yeterlik düzeyini arttırdığı söylenebilir. Ancak aşırı kalabalık sınıflarda kontrol yeterli düzeyde sağlanamadığından öğrenme faaliyetlerinden uzaklaşmalar ortaya çıkabilmektedir (Öztürk, 2003:138). Bu durum kaynaştırma öğrenciye ayrılan sürenin azalmasına beraberinde de öğretmenin bu konudaki yeterliklerini işe koşamaması durumu ile açıklanabilir. Gruplar arası ortalama farkların anlamlılığı için yapılan analiz sonuçları sınıf mevcudu değişkeninin öğretmenin kaynaştırma eğitimdeki yeterlikleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığını göstermektedir

Araştırma, Toy (2015), Hofman ve Kilimo, (2014) tarafından sınıftaki öğrenci sayısının kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterliği üzerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaştığı çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Literatürde sınıftaki öğrenci sayısının kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlikleri üzerine anlamlı etkisinin olduğunu, öğrenci sayısı arttıkça yeterlik düzeyinin de arttığını gösteren (Evyapan; 2020) ve sınıf mevcudu arttıkça yeterliklerin azaldığını (Ergüç Şahan, Usta, Duransel, ve Akdeniz , 2022) gösteren çalışmalar da bulmak mümkündür..

5.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrenci Sayısına Göre Analiz Sonuçları

Araştırmada kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonucunda en düşük yeterlik sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlere aitken, en yüksek yeterliğin sınıflarında 1-2 kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenlere ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin bu öğrencileri tanıma, etkinliklerde yer verme, değerlendirme vb gibi yeterlikleri kullanmasını gerektirmediğinden düşük yeterliğe sahip olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca 2 den fazla kaynaştırma öğrencinin bulunması durumunun sınıf yönetimini zorlaştırması ve araştırmanın nitel bulgularında da yer alan kaynaştırma öğrenciye yeterli zaman ayıramama durumu ile açıklanabilir. Ancak kaynaştırma öğrenci sayısının kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeyi üzerine anlamlı bir etkisinin bulunmamaktadır.

Literatürde kaynaştırma öğrenci sayısına göre analiz yapılan çalışmaya rastlanamamışken, olma ve olmama durumuna göre analizlere sahip çalışmalar bulmak mümkündür. Akbulut (2020) yürüttüğü tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek, ancak kaynaştırma öğrenci bulunma durumunun anlamı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışma Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 23. Madde 1. Fıkra Ç bendinde yer alan “*Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler gelişim özellikleri de dikkate alınarak sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir. ancak bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir.*” ifadesi ile de paralellik göstermektedir.

Literatürde araştırma sonucu ile benzerlik göstermeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Güney (2019), Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumu üzerine, Evyapan (2020) okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin öz-

yeterlik düzeyleri üzerine yürüttüğü çalışmalarında ise kaynaştırma öğrenci bulunma durumunun anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Rehberlik Servisi Bulunma Durumlarına göre Analiz Sonuçları

Araştırmada, kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeylerinin çalışılan kurumda Rehberlik Servisi bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda çalıştıkları kurumda rehberlik servisi bulunan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve rehber öğretmen bulunma durumunun kaynaştırmada öğretmen yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okullarda kurulan BEP biriminde rehber öğretmenin bulunması ve sürecin daha etkili ve verimli ilerleyebilmesi durumu ile açıklanabilir. Literatürde, kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri üzerine rehber öğretmen bulunma ve bulunmama durumuna göre doğrudan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak Özçelik (2009) araştırmasında; öğretmenlerin, buldukları okulda rehber öğretmeni olan öğretmenlerin kaynaştırmada okul desteği algısı ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012) ise yaptıkları çalışmada kaynaştırma uygulamalarında özel eğitim öğretmenin olmadığı okullarda rehber öğretmenlere önemli rollerin düştüğü, rehber öğretmen desteği alınamamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmenler için eksikliğe sebep olacağını ortaya koymuştur.

5.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Okullarında Destek Eğitim Sınıfı Bulunma Durumlarına göre Analiz Sonuçları

Kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeyleri çalışılan kurumda Destek Eğitim Sınıfı bulunma durumuna göre incelenmiş ve sonucunda destek eğitim

sınıfının bulunma durumunun kaynaştırma eğitimde öğretmen yeterlik düzeyleri üzerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akbulut (2020), okulunda kaynaştırma uygulamaları için destek odası ve ya özel eğitim sınıfı bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu, ancak öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde okulda destek odası veya özel eğitim sınıfı olma durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada araştırma ile paralellik göstermektedir. Erdağı (2019) ise araştırmadan farklı olarak ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yaptığı görüşmelerinde, görev yaptıkları okuldaki destek eğitim odası bulunması durumunun etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Lisans/Lisansüstü Eğitimde Kaynaştırma Eğitim (Özel Eğitim) ile İlgili Ders Alma Durumlarına göre Analiz Sonuçları

Kaynaştırma eğitimdeki öğretmen yeterlik düzeylerinin, Lisans/Lisansüstü eğitim dönemlerinde Kaynaştırma Eğitim (özel eğitim) ile ilgili ders almış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan analizlerde; lisans ya da lisansüstü eğitimlerinde Özel Eğitim dersi almamış olan öğretmen ortalamalarının daha yüksek olduğu ve farklılığın ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama yüksekliğin sebebinin lisansta ve lisansüstü eğitimde özel eğitim ile ilgili ders alan öğretmen sayısının az olması durumuyla açıklanabilir.

Kazak (2022) araştırmamıza paralel olarak çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeyleri ve bu konudaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamış ve sınıf öğretmeninin yeterliğine ilişkin görüşler ve kaynaştırmanın yararlarına ilişkin görüşler alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Alanyazında çalışmadan farklı olarak; lisans ve ya lisansüstü eğitimlerinde özel eğitim ile ilgili ders almış olan öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerin, almayan öğretmenlere göre yüksek olduğunu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna

ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Balbağ, Çemrek, ve İnce; 2021, Şahan Ergüç, Usta, Duransel ve Akdeniz; 2022,). Bunun yanında öğretmen ve ya öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri üzerine kaynaştırma eğitimi dersi alma durumu değişkeninin anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Dolapçı ve Demirtaş, 2016; Evyapan, 2020)

5.1.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimdeki Yeterlik Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitim(Özel Eğitim) ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına göre Analiz Sonuçları

Kaynaştırma eğitimdeki öğretmen yeterlik düzeylerinin, Kaynaştırma Eğitim (Özel Eğitim) ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan analiz sonuçlarında Özel Eğitime yönelik hizmet içi almış olan öğretmenlerin yeterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu ancak ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında hizmet içi eğitim alma durumuna göre branş kaynaştırma yeterliklerini inceleyen kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Öz ve Gelenbe Öztürk, (2021) Meslek Liselerinde eğitim veren branş öğretmenlerinin, Filiz (2021) , Akbulut (2020) ve Hofman ve Kilimo (2014) sınıf öğretmenleri Yıldırım (2021) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri üzerine hizmet içi eğitim alma durumunun anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmadan farklı olarak Dolapçı ve Demirtaş, (2016) öğretmen adaylarının, Mamgain R. (2018) ,Toy ve Duru (2016) sınıf öğretmenlerinin, Evyapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri üzerine hizmet içi eğitim alma durumunun anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

“Ortaokul öğretmenleri BEP hazırlama sürecinde nelere dikkat etmektedir?” alt problemine yönelik görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin BEP hazırlarken, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin öğrencilere yönelik yazdıkları raporları, öğrencinin diğer derslerdeki akademik başarılarını, gelişimsel özelliklerini ve okuma yazma bilme durumlarını dikkate aldıkları, bunları yaparken sınıf içi gözlemlerden ve hazır bulunuşluk sınavlarından yararlandıkları ayrıca mevcut programda yer alan kazanımları basitleştirme ve sadeleştirme yöntemi izleyerek program hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir ilçe rehberlik araştırma merkezine ait olan ve online hazırlanabilen BEP hazırlama programından yararlandıkları da araştırmanın sonuçları arasındadır. Alanyazında araştırmaya paralel olarak öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde hedef seçerken öğrencinin düzeyine göre hareket ettiği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Çetinkol Sarı,2019; Denizli, 2015). Aynı zamanda MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Yönetmeliği 4. Maddesinde BEP, “*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı*” şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırma sonuçları bu tanım ile de paralellik göstermektedir.

BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmen, veli, zümre öğretmenler ve öğrencinin dersine giren diğer öğretmenlerle iletişim halinde olduğu, çok az sayıda öğretmenin de bunların yanında okul idaresi, ilkokuldaki sınıf öğretmeni, öğrenci ve destek sınıfı öğretmeni veya özel eğitim kurumundaki öğretmeniyle iletişim kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için eğitimlerinde devam ettikleri okullarda BEP Geliştirme birimi kurulması zorunlu tutulmuştur. Yönetmelikte BEP geliştirme birimi, okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, alan öğretmenleri, öğrenci ve velinin yer aldığı bir birim olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Araştırma bulguları bu uygulama ile paralellik

göstermektedir. Ayrıca alinyazında araştırmaya paralel olarak; BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin en çok rehber öğretmenler (Durmuş, 2019) ve okul müdür yardımcısı ile (Toprak Ö.F, 2018) iletişim kurduğu, veliler ile iletişim kurma konusunda ise zorluklar yaşandığı (Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Şahin ve Gürler, 2018; Çetinkol Sarı, 2019; Gürgür, 2019) ve BEP hazırlarken öğrenci görüşlerine yer verilmediği (Avcıoğlu, 2011) sonucuna ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür.

BEP hazırlarken incelenen bir diğer boyut da kullanılan kaynaklardır. Öğretmenler BEP hazırlarken çoğunlukla web kaynaklarını, derslerine ait öğretim programını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kaynakların kullanımı esnasında RAM Raporu, yönetmelikler ve öğrencinin önceki yıllarına ait BEP Planlarını göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir. Az sayıda öğretmenin ise diğer kaynak kitaplardan ve sosyal medya üzerinden takip ettikleri alan uzmanlarının önerdiği etkinliklerden faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum özel eğitim öğretmenlerine yönelik kaynakların sınırlılığı ile açıklanabilir. Alanyazında araştırmaya paralel sonuçlara sahip çalışmalara rastlamak mümkündür. Toprak Ö.F (2018) branş öğretmenleri ile BEP geliştirme sürecine yönelik görüşmeler yapmış ve sonucunda öğretmenlerin BEP geliştirilirken daha çok internet kaynaklarından faydalandığı ancak ders kitabından yararlanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir araştırma gerçekleştiren Burunsuz ve İnce (2020), bazı öğretmenlerin, öğrenci durumunu değerlendirip üzerinde değişiklikler gerçekleştirse de genel olarak internette hazır olarak indirdikleri programlarda yer alan kazanımlardan faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır. Çimen Ö. (2009) araştırmayla paralel olacak şekilde araştırmasında, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken; öğretmenlerin üniversitede görev yapan öğretim görevlilerinden, okuldaki yöneticilerden, öğretmen arkadaşlarından, kaynak kitaplardan, okuldaki özel eğitim öğretmenlerinden ve internette yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmadan farklı olarak ise bireyselleştirilmiş eğitim kitabından, özel eğitim müfettişlerinden yararlandıkları ama velilerden, müfettişlerden ve kaynak kitaplardan yararlanamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

BEP Hazırlama sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ile ilgili yapılan analiz sonuçlarında öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu tahmin etme, öğrenciye yönelik materyal ve etkinlik bulmada zorlandıkları sonucuna ulaşılırken

öğrencinin okuma yazma bilmemesi ve velilerin olumsuz tutumlarının da süreci zorlaştırdığı araştırmanın sonuçları arasındadır. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bilgilerinin kısıtlı olması ve bu konuda yeterli rehberlik faaliyetlerinin gerçekleştirilememesi ile açıklanabilir. Debbag (2017) sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının performansla ilgili bireysel ihtiyaçları belirleme ve hedef belirleme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Zeybek (2015) ise çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu tespit etmiştir. Burunsuz ve İnce (2020) , ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin BEP uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin hazır kazanımlardan faydalandıklarını ve hazır kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterli ölçüde karşılamadığını ve öğretmenlerin yeterli donanım ve bilgiye sahip olmayışının bu duruma sebep olabileceği yorumunu getirmiştir. Araştırmanın sonuçları bu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

5.3. Ortaokul Öğretmenlerinin BEP Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğretmenleri BEP uygulama sürecinde nelere dikkat etmektedir?” alt problemine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin BEP uygularken, sınıf içerisinde sadece oturma planı konusunda düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu kaynaştırma öğrenciyi öğretmen masasına yakın ve ön sıralarda oturtmayı tercih ederken, büyük bir bölümünün de öğretmenlerin düzenleme yapmadığı normal oturma düzenlerini koruduğu, bazılarının ise sosyalleşmesini desteklemek adına farklı arkadaşlarıyla oturmasına fırsat verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu düzenlemeleri yaparken öğrencinin kaynaştırma durumunu ve arkadaşlarının ona duygusal olarak zarar vermemesi durumunu göz önünde bulundurdıkları da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Gök (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrenciyi yönelik olarak sınıf yönetimini kolaylaştırmak adına, öğrencinin engel durumuna uygun bir oturma düzeni oluşturduğu ve genel olarak

kaynaştırma öğrenciyi kendilerine en yakın noktaya aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Saraç ve Çolak (2012) ise araştırmasında öğretmenlerin çoğunun hiçbir fiziksel düzenleme yapmadığı, çok azının ise yaptıkları düzenlemelerin öğrencinin sınıftaki yerinin değiştirilmesi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Avcı ve Sakallı Demirok (2022), (Denizli ve Uzoğlu (2016), Sucuoğlu ve Kargın'ın (2007) da araştırmayı destekleyen sonuçlar bulurken Çetinkol Sarı (2019) araştırmasında ilave olarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini ön sıralara ve yanına kendisine yardımcı olabilecek öğrencilerle oturmasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrenciye ders içerisinde ayırdıkları süre incelendiğinde; yetiştirmek zorunda oldukları müfredat sebebiyle bazılarının hiç zaman ayıramadığı bazılarının ise bu süreyi çok az olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenin kaynaştırma eğitimle ilgili süre ve sınıf yönetimi konusunda yeterli eğitim almaması ile açıklanabilir. Alanyazında araştırmaya benzer olarak sınıfların kalabalık olması ve müfredatın yetişmeme durumu yüzünden öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilere yeteri kadar vakit ayıramadıklarını yönünde görüş belirttiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Çankaya ve Korkmaz, 2012; Denizli ve Uzoğlu, 2016; Çalışoğlu ve Tanişir, 2018; Çetinkol Sarı, 2019; Er Nas ve Dilber, 2020; Saraç ve Çolak, 2012) .

Araştırmada öğretmenlerin BEP uygularken tümevarım yöntemi ve gösterip yaptırma, düz anlatım, soru- cevap, kavram haritaları, bulmacalar ve oyun tabanlı tekniklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tercih edilen yöntem ve teknikler, araştırmadaki kaynaştırma öğrencilere ayrılan süre bulgusunu desteklemektedir. Yönter (2009) araştırmaya paralel olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimde öğrenci merkezli, buluş yoluyla, tümevarım, anlatım, soru cevap yöntemlerini kullandıkları ve özel eğitim yöntemlerinin kullanma konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Denizli ve Uzoğlu (2016) ise ders süresinin kısıtlı olması, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin okuma-yazma bilme durumları sebebiyle öğretmenlerin kaynaştırma öğrenciye yönelik olarak yöntem ve tekniklerde herhangi bir değişiklik yapmadığı ancak derse giren öğretmenlerin düz anlatım ve drama yöntemlerine yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Er Nas ve Dilber (2020) de öğretmenlerin BEP hazırlamalarına rağmen çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel bir deney hazırlamadıkları ve sınıftaki diğer öğrencilerin seviyelerine uygun olan deneylerde onlara rol vermeye çalıştıkları ve sınıfların kalabalık olması

sebebiyle kaynaştırma öğrencilerle ders dışı zamanlarda ilgilenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma öğrenciye uygulanan ölçme ve değerlendirme süreci incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun yaptıkları sınavda diğer öğrencilerden daha az soruya yer verdiği, çok az bir kısmının ise aynı sayıda soruya yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınavlarda genellikle görsel ağırlıklı olacak şekilde çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma türü sorulara ve bulmaca ve boyama etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür. Bunlardan farklı olarak Türkçe öğretmeni kendini ifade etme ve yazma becerisi kazanabilmesi sebebiyle açık uçlu sorulara yer verdiğini belirtmiştir. Soruların öğrenci seviyesine uygun olarak seçildiği, uygulama esnasında kaynaştırma öğrencilere ek süre verildiği de araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırmanın diğer sonuçlarından birisi de sınavın değerlendirme aşamasında öğretmenlerin büyük çoğunluğun kaynaştırma öğrencilere yüksek not verme eğiliminde oldukları ve bu nedenle not ekleme işlemi gerçekleştirdikleridir. Araştırmadan farklı olarak Sabah ve diğerleri (2020) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini ders içerisinde farklı bir değerlendirmeye tabi tutmadıkları, akranlarıyla aynı şekilde değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BEP uygulama sürecinde öğretmenlerin BEP uygulama süresinde yaşadıkları zorluklar incelendiğinde; öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması sebebiyle kaynaştırma öğrenciye yeterli zamanı ayıramadıkları, kaynaştırma öğrenciye ayırdıkları zamanda ise sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatinin dağıldığı ve sınıf içerisinde gürültü oluştuğu, bu durumun sınıf yönetimi zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler; öğrencilerin hazırbuluşluk düzeyleri arasındaki farkın fazla olması, kaynaştırma öğrencilerin seviyelerine uygun materyallerin eksikliği, kaynaştırma öğrencinin sınıf içerisinde sergilediği agresif davranışlar ve kaynaştırma öğrencilerin sahip olduğu genel motivasyon düşüklüğünü de yaşadıkları diğer zorluklar olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenler BEP uygulama sürecinde konuyu kaynaştırma öğrencinin seviyesine indirmede zorlandıklarını, derste alt düzey kazanımlara yönelik anlatım ve sorulara yer verdiklerinde kaynaştırma öğrencinin diğer öğrenciler tarafından akran zorbalığına uğradığını belirtmişlerdir. Alan yazında araştırmaya paralel olarak sınıfların kalabalık olması ve öğrenciye yeterli zamanın ayrılamaması (Saraç ve Çolak, 2012; Denizli ve Uzoğlu, 2016;

Çetinkol Sarı, 2019; Burunsuz ve İnce, 2020), öğretmenlerin bilgi ve uzman desteği ihtiyaçlarının yanısıra, araç gereç ve materyal eksiklikleri (Çimen Öztürk, 2009; Avcıoğlu, 2011; Denizli, 2015), kaynaştırma öğrencilerin motivasyon düşüklüğü (Çalışoğlu ve Tanişir, 2018), kaynaştırma öğrenci ile yaşanan iletişim sorunları (Gök, 2013) konularında zorluk yaşandığını belirten çalışmalara rastlamak mümkündür. Bunların yanında e kaynaştırma öğrencilerin akran zorbalığına uğradığını (Sarı ve Pürsün, 2019) ve kaynaştırma öğrencilerin okuma yazma bilme durumlarını (Görmez, 2016) inceleyen araştırmalara rastlamak da mümkündür.

5.4. Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

- Bu araştırma sonuçları doğrultusunda en yüksek yeterlik düzeyine sahip veya en düşük yeterlik düzeyine sahip branşları merkeze alan, betimsel ve ya deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Destek odasında görev alan öğretmenlerin yeterliklerini arttırmaları yönünde eğitimler gerçekleştirilebilir. Ayrıca destek eğitim odası öğretmenlerini merkeze alan araştırmalar yapılabilir.
- Kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin tecrübe ve deneyimlerini kendi zümreleri ve diğer branşlar ile paylaşabilecekleri ortamlar (Sene başı toplantıları, kaynaştırma değerlendirme toplantıları, zümre toplantıları, sene başı ve sonu seminer çalışmaları vb gibi) oluşturulabilir, böylece diğer öğretmenlerin de kaynaştırmadaki yeterlik düzeyleri artırılabilir.
- Okullarda Rehberlik Servisinin bulunma durumunun kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri üzerine anlamlı etkisi olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının yetersizliğinden dolayı rehber öğretmene sahip olmayan okullara ilçe ve il milli eğitim müdürlükleri tarafından kaynaştırma eğitim konusunda mentörlük yapacak rehber öğretmenler görevlendirilebilir.

- Araştırmada lisans döneminde kaynaştırma eğitim veya özel eğitim ile ilgili ders almış olan öğretmenlerin sayısı dersi almamış öğretmen sayısından azdır. Bu duruma yönelik olarak özel eğitim veya kaynaştırma eğitime yönelik lisans dersine tüm bölümlerde yer verilmesi ve öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda deneyim kazanabilmeleri için özel eğitim kurumlarında, kaynaştırma öğrencisi bulunan destek odası ve özel eğitim sınıflarında da staj uygulamalarını yapmaları önerilebilir.
- Lisans veya lisansüstü dönemlerinde kaynaştırma(özel eğitim) eğitime yönelik verilen derslerin etkili olması ve verimliliğinin artırılması adına bu derslerin programlarını inceleyen ve karşılaştıran çalışmalara alanyazında yer verilebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimdeki yeterlik düzeyleri ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ancak anlamlı bir farklılığa sahip olmadıkları saptanmıştır. Bu durum göz önüne bulundurularak branş öğretmenlerinin katılacağı hizmet içi eğitim programlarını inceleyen, etkililiği ve verimliliğini arttıracak yönde uygulamaları içeren araştırmalar planlanabilir.
- Nitel veriler ışığında elde edilen sonuçlar doğrultusunda da bu eğitimlerin kaynak yönetimi, kazanım yazma, sınıf yönetimi, yöntem ve teknikleri konu alan uygulamalı eğitimler olması önerilebilir.
- Ortaokul branş öğretmenlerin hazırladıkları BEP'lerin daha ayrıntılı incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Farklı branşlara yönelik kaynaştırma eğitimde kullanılacak kaynak ve materyaller geliştirilebilir.
- BEP hazırlarken öğretmenlerin internet üzerinden ulaştıkları kaynak ve materyallerden faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda uzmanlar tarafından veri tabanları oluşturulabilir.

- BEP hazırlarken okul yönetimi ile daha az işbirliği içerisinde olduğu vurgulanmıştır. Bu alanda okul idarelerinin kaynaştırma eğitimdeki mevcut rolleri üzerine araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Alan yazında yer alan çalışmalarda daha çok akademik derslere yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu araştırma ile branşlarla ilgili kaynaştırma eğitime yönelik genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Sonrasında yapılacak çalışmalarda branşların tek olarak ele alındığı, kaynaştırma yeterlikleri ve ihtiyaçlarını inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adar Cömert, S. (2019). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının özel eğitim kavramına ilişkin algılarının metaforlarla incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 1945-1958.
- Akbulut E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Lisansüstü Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akçamete, G. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. *Ankara: Kök Yayıncılık*.
- Akdemir, B., Çapar, E. ve Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlik algıları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056.
- Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 182-193.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*, Lisansüstü Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcı, G. ve Sakallı Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 501-520.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Balbağ, M. Z., Çemrek, F. ve Hilal, İ. (2021). Fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 63-77.
- Balçın, M. D. ve Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 5 (3), 130-143.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Lisansüstü Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71-85.

- Burunsuz, E. ve İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 530-544.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (20. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Cengiz, M. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma becerileri öz değerlendirmeleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Lisansüstü Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Antalya.
- Cohen, B. (2008). *Explaining psychological statistics (3rd ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir ve diğerleri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Civelek, E. Ç. F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 349-367.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 2-18). Ankara: PegemA Yayınları.
- Çalışoğlu, M., ve Tanışır, S. N. (2018). Okullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 20-45.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Çetin, M. Ve Şahan, H. (2020). Determining the competency levels and views of prospective teachers concerning inclusive education practices. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(2), 988-1039.
- Çetinkol Sarı A. (2019). *Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Lisansüstü Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çimen Öztürk C. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*, Lisansüstü Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çoklar, M. (2012). *Genel öğretmen yeterlikleri içerisinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Afyonkarahisar ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Konya.
- Debbağ, M. (2017). Opinions of prospective classroom teachers about their competence for individualized education program (IEP) . *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 181-185.
- Dempsey, I. (2012). The use of individual education programs for children in Australian schools. *Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 21-31.
- Denizli, H. ve Uzoğlu, M. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 3-37.
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: bir metasentez çalışması*. Lisansüstü Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri*. Lisansüstü Tezi, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*,1, 219-237.
- Diken, İ., Batu, S., Öz, A., Özokçu, O., Melekoğlu, M., Sezak Pınar, E., Gürgür, O. (2021). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dolapci, S. ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Durgun, B. (2010) *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)*, Lisansüstü Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, M. E. (2019). *Matematik öğretimi bağlamında ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri: bir olgubilim araştırması*. Lisansüstü Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Eldeniz Çetin, M. ve Acay Sözbir, S. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı) 2221 - 2238.
- Erdağı, İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Lisansüstü Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Er Nas, S. ve Dilber, Y. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımlı kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1800-1816.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki*

- görüşleri*, Lisansüstü Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*, Lisansüstü Tezi, Biruni Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Göksoy, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki genel yeterliliklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 92-104.
- Grima-Farrell, C. R., Bain, A. ve McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117-136.
- Gündoğdu, I. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Lisansüstü Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 19(3), 691-708.
- Gürgür, H. ve Hasanoğlu Y., G. (2019). Türkiye'deki kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872.
- Gürgür, H. ve Rakap, S. (2021). *Kapsayıcı eğitim - özel eğitimde bütünleştirme*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)*. Lisansüstü tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hofman, R. H. ve Kilimo, J. (2014). Teachers'attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2),177-1928.
- Irmak, A. G. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Lisansüstü Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İlik, Ş.Şenay. (2015).*Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi* . (Yayımlanmamış doktora tezi).

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, Konya

- İnceler, H., & Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kahramanoğlu, R. ve Tutsoy, T. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki beceri yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 1(1), 35-60.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duyu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1)1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kartallıoğlu, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Lisansüstü Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe, P. (2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili birinci kademe ve ikinci kademe görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 268-278.
- Kazak, S. K. (2022). *Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik ve görüşlerinin belirlenmesi (Denizli Örneği)*. Tezsiz Lisansüstü Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keleş, O. ve Emiroğlu, T. (2020). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları. A. Dikici Sığırtmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 22-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Lindsay, G., (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1- 24.
- Lytle, R. ve Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-44.
- MEB. (2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Web: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 18/04/2022 tarihinde alındı.

- MEB. (2014). Bireyselleştirilmiş eğitim programı. Web: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/11/867641/dosyalar/2015_01/22030444_bep_uygulama_programi.pdf?CHK=86f005a34c8d5231c40a7d218b5a06e adresinden 18/04/2022 tarihinde alındı.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Web: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf adresinden 18/04/2022 tarihinde alındı.
- MEB. (2022). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Web: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET_MENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 11/05/2022 tarihinde alındı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Metin, N.E. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması, Özel gereksinimli çocuklar, Ankara: Maya Akademi.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Mutlu, O. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında veli görüşlerinin incelenmesi*. Lisansüstü Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Orhan, B., Uzunçayır, D. ve İlhan, E. (2021). Kaynaştırma eğitimi sürecinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 2(1), 28-49.
- Öz, S.ve Gelenbe Öztürk, E. (2021). Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 122-145.
- Öztürk, B. (2003). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. (Ed. E. Karip) Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A yayıncılık
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Öztürk, M., & Eroğlu, E. (2013). Coğrafya öğretmen yeterlikleri ve uygulamaların değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 630-659.
- Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM). (2022). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: tüm öğretmenler için yol haritası" kılavuzu*. Web: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/20140845_BYREYSEL_LEYTYRYLMYY_EYYTYM_PROGRAMI_TUM_OYRETMENLER_YC_YN_YOL_HARITASI.pdf adresinden 21/09/2022 tarihinde alındı

- Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 66-83.
- Özçelik Z. M. (2019). *Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlere göre okul desteği: karma yöntem araştırması*. Lisansüstü Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özkuloğlu, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*, Lisansüstü Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, B. (2003). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. (Ed. E. Karip) Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A yayıncılık
- Öztürk, M. ve Eroğlu, E. (2013). Coğrafya öğretmen yeterlikleri ve uygulamaların değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 630-659.
- RubeeMamgain. (2018). Attitudes and self-efficacy of primary school teachers towards inclusion in district gwalior, India. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 6(1) 1830-1846.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- 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.
- Spektor-Levy, O. ve Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult?. *Research in Science Education*, 49(3), 737-766.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*, Lisansüstü Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahan, B., Usta, B., Duransel, F. ve Akdeniz , G. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilere yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 299-314.
- Şahbaz, Ü. (2019). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talas, S., Kaya, F. ve Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat İli Örneği. *Avrupa Eğitim Dergisi*, 6 (3), 31-42.
- Turgut, S., ve Uğurlu, M. (2022). A research on primary school teachers' proficiencies on inclusive education and teaching mathematics for inclusion students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 151-163.

- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Lisansüstü Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Lisansüstü Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tsakiridou, H. ve Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Varlier, G.; Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 578-585.
- Wilbraant, Ç. E. (2008). Montessori yöntemi ile kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Poyraz Ofset.
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 401-415.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40.
- Yılmaz, H. Y., ve Gülçiçek, D. (2022). Öğretmen yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 262-291.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri: Samsun ili örneği*, Lisansüstü Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 31, 111-127.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*, Lisansüstü Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

EK 1: MEB Uygulama İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-41718771
Konu : Araştırma İzni

20.01.2022

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 10/01/2022 tarih ve 103478 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Hilal KARAKIŞ	
Danışmanı	Prof. Dr. Kemal Oğuz ER	
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü- Eğitim Bilimleri ABD	
Alan/Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilik Düzeyleri ile Bireyselleştirilmiş Eğitimi Programı Hazırlama ve Uygulama Süreçlerinin İncelenmesi	
Başvuru Tarihi	10/01/2022	Başvuru Sayısı : 41152529
Çalışma Başlama Tarihi	10/03/2022	
Çalışma Bitiş Tarihi	06/06/2022	
Veri Toplama Araçları	• Kaynaştırma Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi	
CALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ		
Balıkesir Altıeylül ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine uygulanacaktır.		

13/01/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (2 Sayfa)

OLUR
20.01.2022
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

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

Telefon No : (0 266) 277 10 49

E-Posta : stratejigelistime10@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : balikesir.meb.gov.tr

Faks : 0 266) 277 10 66

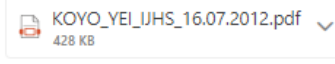
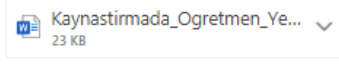
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 197f-16b6-312e-a4cd-148d kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Ölçek İzin Belgesi



Bekir Fatih Meral ·

Kime: Siz



2 ek (450 KB) [Tümünü OneDrive'a kaydet](#) [Tümünü indir](#)

Sayın Hocam,

İlgili ölçek ve referans makale ekte, ölçeği kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim

Fatih.

--

Bekir Fatih MERAL

Doç. Dr.

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

e

EK 3: Kaynaştırma Eğitimde Öğretmen Yeterlik Ölçeği

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU					
Sayın katılımcı,					
Bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Hilal KARAKIŞ tarafından yapılmaktadır. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.					
Bu çalışma ile Altıeyül İlçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine yönelik yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya katılımıyla gönüllülük temelindedir. Çalışmada, sizden hiçbir kimlik bilgisi istenmeyecektir. Cevaplarınız gizli tutulacak, elde edilecek bilgiler bilimsel bilgi üretmekte kullanılacaktır.					
Çalışma boyunca dolduracağınız ölçek, çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde seçilmiş ve genel olarak kişisel rahatsızlık vermeyeceği öngörülen sorular içermektedir. Ancak, çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü rahatsızlık hissederseniz araştırmayı yarıda bırakabilirsiniz. Böyle bir durumda ölçeği uygulamayı bırakabilir ve ya görüşmeyi sonlandırmak istediğini dile getirebilirsiniz. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayımlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.					
Online/Basılı formda yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında tarafımdan toplanan verilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir kendi özgür irademle kabul ediyorum. <input type="checkbox"/>					
Görüş ve önerileriniz için Hilal KARAKIŞ ile iletişime geçebilirsiniz.					
İletişim: İ					
1. Cinsiyet					
a) Kadın	b) Erkek				
2. Yaşınız					
a) 20-24	b) 25-29	c) 30-34	d) 35-39	e) 40 yaş üstü	
3. Branşınız					
a) Türkçe	b) Matematik	c) Fen Bilimleri	d) Sosyal Bilimler		
e) İngilizce	f) Bilişim Teknolojileri	g) Görsel Sanatlar	h) Beden Eğitimi		
i) Müzik	j) Din Kültürü ve Ahlak Bil.	g) Diğer			
4. Meslekteki süreniz?					
a) 1-5	b) 6-10	c) 11-15	d) 15 yıldan fazla		
5. Kaç yıldır öğrenme güçlüğü/yetersizliği olan öğrencilerin yer aldığı kaynaştırma sınıflarda eğitim veriyorsunuz?					
a) 1-5	b) 6-10	c) 11-15	d) 15 yıldan fazla		
6. Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı kaçtır?					
a) 1-200	b) 201-400	c) 401-600	d) 601-800	e) 801-1000	f) 1000'den fazla
7. Sınıf mevcudunuz kaç kişidir?					
a) 5-15	b) 16-25	c) 26-35	d) 36-45	e) 45 öğrenciden fazla	
8. Sınıflarınızda olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun ya da olmasın) sayısı kaçtır?					
a) Yok	b) 1-2	c) 2 den fazla			
9. Yüksek öğretimiz(Lisans/ Yüksek lisans) sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders ya da kurs aldınız mı?					
a) Evet	b) Hayır				
10. Okulunuzda Rehberlik Servisiniz bulunmakta mıdır?					
a) Evet	b) Hayır				
11. Okulunuzda Destek Eğitim Odası bulunmakta mıdır?					
a) Evet	b) Hayır				
12. Öğretmenliğiniz sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders ya da kurs aldınız mı?					
a) Evet	b) Hayır				

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)						
		HİÇ YAPAMAM	YAPAMAM	KISMEN YAPABİLİRİM	YAPABİLİRİM	YÜKSEK OLASILIKLA YAPABİLİRİM
	<i>Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeyi 1'den 5'e kadar olan derecelendirmeyi kullanarak cevaplayınız.</i>					
1	Özel eğitim öğrencilerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.					
2	Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.					
3	Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).					
4	Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).					
5	Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.					
6	Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.					
7	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.					
8	Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.					
9	Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.					
10	Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.					
11	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.					
12	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabiliyim.					
13	Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabiliyim.					
14	Derecelendirmede yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.					
15	Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.					
16	Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.					
17	Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.					
18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.					
19	Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarımın olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.					
20	Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).					
21	Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.					
22	Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.					
23	Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.					
24	Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.					

Tablo 1:Referans Kaynak: Meral, B.F., & Bilgiç, E. (2012) Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. International Journal of Human Sciences [Online]. (9)2, 253-263.

EK 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

Demografik Bilgiler

1. Mesleki kıdem yılınız
2. Branşınız

- 1) Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken,
 - a) Nelere dikkat ediyorsunuz?
 - b) Nelerden faydalanıyorsunuz?
 - i) Kaynak kitaplar;
 - ii) Yönetmelikler;
 - iii) Web Kaynakları;
 - c) Kimlerle iletişim kuruyorsunuz?
 - d) Faydalandığınız kaynaklar ve iletişim kurduğunuz kişilerin program hazırlama sürecine katkıları nelerdir?
 - i) Kaynak kitaplar;
 - ii) Yönetmelikler;
 - iii) Web Kaynakları;
 - iv) Okul Rehber Öğretmeni/Destek Sınıfı Öğretmenleri/Zümre Öğretmenleri;
 - v) Veliler;
 - vi) Okul İdaresi;
 - vii) Rehberlik Araştırma Merkezi;
 - e) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlarken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

2) Bireyselleştirilmiş eğitim programı Uygularken;

a) Nelere dikkat ediyorsunuz?

i. Özel eğitim öğrencilerine yönelik sınıftınızda yaptığımız fiziksel düzenlemeler nelerdir?

ii. Zaman Yönetimini nasıl sağlıyorsunuz?

iii. Hangi yöntem ve teknikler kullanıyorsunuz?

iv. Hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanıyorsunuz?

b) Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı uygularken Karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

i. Sınıf Yönetimi

ii. Materyal Sağlama

iii. Süre Yönetimi

iv. Fiziksel Düzenlemeler

