

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN
ÖZ YETERLİK ALGILARIYLA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
BELİRLENMESİ

Güler SAYLAN KAYHAN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN
ÖZ YETERLİK ALGILARIYLA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
BELİRLENMESİ

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL SCIENCES
TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEACHER SELF-EFFICACY AND
INCLUSIVE EDUCATION COMPETENCIES

Güler SAYLAN KAYHAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanlar
Prof. Dr. Ali YILMAZ
Doç. Dr. Yakup AYAYDIN

İstanbul, 2024

**Tüm kullanım hakları
MÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.**

© 2024

ONAY

Güler SAYLAN KAYHAN tarafından hazırlanan “SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ALGILARIYLA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ” konulu bu çalışma 17.09.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa Uslu
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Adı Soyadı

TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Ali YILMAZ
İKİNCİ TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Yakup AYAYDIN
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mustafa ŞEKER

ÖZGEÇMİŞ

- 2004 Balibey İlkokulu
- 2009 Şile Borsa İstanbul 50. Yıl Çok Programlı Anadolu Lisesi
- 2013 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği
- 2018 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği
- 2019 Sultanbeyli Rehberlik ve Araştırma Merkezine özel eğitim öğretmeni olarak atandım.
- 2023 Şile Balibey İlkokulu'nda özel eğitim öğretmeni olarak halen göre yapmaktayım.
- 2024 Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖN SÖZ

Sürekli olarak gelişmekte ve değişmekte olan ülke ve dünya şartlarında eğitimde de gelişmeler ve değişmeler hızla devam etmektedir. Bu değişikliklere uyum sağlayıp, aktarım uygulamakta da öğretmenlere fazlasıyla görev düşmektedir. Öğretmenlerin alanlarında yeterince bilgi ve beceriye sahip olup, gelişme ve yeniliklere de uyum sağlaması kendini güncelleyebilmesi gerekmektedir. Bu şekilde her öğrenciye olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencilerine de eğitimlerinde katkı sağlayabilirler.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının artırılıp kaynaştırma eğitiminde başarılı olmalarına olanak sağlayacaktır.

Bu süreçte deneyim ve bilgilerinden yararlandığım öncelikle tez danışmanlarım Prof. Dr. Ali YILMAZ ve ikinci danışmanım Doç. Dr. Yakup AYAYDIN'a teşekkür ederim. Hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen babam İsa SAYLAN, annem Tevrat SAYLAN, abim Tanju SAYLAN, kardeşim Tuncay SAYLAN, Asya SAYLAN, Eymen SAYLAN ve müstakbel eşim Aydın KAYHAN' a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Güler SAYLAN KAYHAN

ÖZET

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesi kullanılarak yapılmıştır. Bu modelde ilişkisi olduğu varsayılan iki yâda daha fazla sayıda olan değişkenler arasındaki etkileşim ele alınmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 yılı eğitim-öğretim dönemi İstanbul ilinde şile, Sancaktepe, Sultanbeyli ve Kartal ilçelerinde görevli sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. 117 kadın, 122 erkek toplam 239 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada örnekleme yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgi formu, öğretmen öz yeterlik ölçeği ve kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri anket çalışmaları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu anketlerin seğilim aşamasında literatürdeki taramalar ve önceki yapılmış olan araştırmalar göz önünde bulundurulmuştur. Kişisel bilgi formu hazırlanırken uzmanların görüşlerine dikkat ederek, yapılan uygulama öncesi çalışmalar ile son şekli verilmiştir. Anketler de kullanılmadan önce ön uygulamalar yapılarak kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 25.0 sürümü ile analiz edilmiştir. SPSS verilerine göre elde edilen sonuçlarda normal dağılım olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Independent Samples T Testi ve One Way ANOVA testleri uygulanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşa, cinsiyete, kıdem yılına, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna, lisans döneminde özel eğitim dersi almasına, özel eğitime dair etkinlik, seminer vb katılması durumlarına göre öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin de lisans döneminde özel eğitim dersi alınıp alınmaması, özel eğitime yönelik seminer, kurs vb. etkinliklere katılımına, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısı, kıdem yılı, cinsiyet ve yaşa göre değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelime: Sosyal Bilgiler, Özel Eğitim, Kaynaştırma, Öz Yeterlilik

ABSTRACT

In this study, the relationship between social studies teachers' teacher self-efficacy perceptions and inclusive education competencies was examined. The research was carried out within the framework of the relational scanning model. In this model, the interaction between two or more variables that are assumed to be related is taken into account. The participants of the research consist of social studies teachers working in Şile, Sancaktepe, Sultanbeyli and Kartal districts of Istanbul in the 2022-2023 academic year. The research was conducted with a total of 239 social studies teachers, 117 of whom were female and 122 of whom were male. Personal information formula, teacher self-efficacy performance and interactive education competencies surveys were used as data collection tools with the social studies teachers in the study. These surveys were selected considering the literature review and previous reviews. During the restructuring of the personal information formula, it is not distributed as developed, but is given its final form through preliminary application. In surveys, preliminary applications are used before use. The collected data were analyzed with SPSS version 25.0. The results obtained according to the SPSS system revealed a normal distribution. At the same time, Independent Samples T Test and One Way ANOVA tests were developed to determine whether there are significant differences between the sub-dimensions of performance.

The survival of social studies depends on gender, seniority, the period of being an inclusion student in the classroom, taking special education courses during the undergraduate period, daily activities, seminars, etc. in special education. It was reached in places where self-efficacy perceptions were high compared to their participation status. Inclusive education qualifications are also required by taking special education courses during the undergraduate period, seminars, courses, etc. for special education. Information was obtained that varied according to the addition of activities, the number of students in the classes, seniority, gender and age.

Key words: Social Studies, Special Education, Inclusion, Self-Efficacy

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç/Hipotez	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırma Tanımları	6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Sosyal Bilgiler.....	8
2.2. Sosyal Bilgilerin Önemi.....	11
2.3. Özel Eğitimin Tarihçesi	13
2.4. Özel Eğitim	17
2.5. Özel Eğitime Gereksinim Duyma Nedenleri	19
2.6. Kaynaştırma	19
2.7. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları	23
2.8. Kaynaştırma Eğitimi	24
2.9. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Kişilerin Sınıflandırılması	29
2.10. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler.....	29
2.11. Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Bireyler	31
2.12. Görme Yetersizliği Olan Bireyler	33
2.13. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler	34
2.14. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler	34
2.15. Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler	35

2.16. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler	36
2.17. Otistik Özellikler Gösteren Bireyler	37
2.18. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler.....	38
2.19. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler	39
2.20. Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneği Olan Bireyler	40
2.21. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	42
2.22. Öz Yeterlilik.....	43
2.23. Öğretmenlikte Öz Yeterlilik	44
2.24. İlgili Araştırmalar.....	48
BÖLÜM III: YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.5. Verilerin Analizi	60
3.6. Araştırmanın Etiği.....	61
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	62
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	105
5.1. Sonuç.....	105
5.2. Tartışma	107
5.3. Öneriler	110
KAYNAKÇA.....	111
EKLER	130
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	130
Ek 2: Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi - Bülent AKSOY - Zeynep YAYLACI	131
Ek 3: Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği	133
Ek 4. Anket ve Araştırma İzinleri.....	134

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
H	: Hipotez
KEYE	: Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studie
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖÖYÖ	: Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği
Vb	: ve benzeri
Vs	: vesaire

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılara ait Demografik ve Çeşitli Özelliklerin Frekans Dağılımı (n=299)	55
Tablo 3.2. Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Crombach Alpha İç tutarlılık Katsayıları	59
Tablo 4.1. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	62
Tablo 4.2. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından “Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı	63
Tablo 4.3. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından “Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı	65
Tablo 4.4. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından “Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlik” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı	68
Tablo 4.5. Ölçek Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	70
Tablo 4.6. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “Planlama” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı.....	71
Tablo 4.7. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “Süreç” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı.....	73
Tablo 4.8. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “İzleme” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı.....	75
Tablo 4.9. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “İşbirliği” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı.....	76
Tablo 4.10. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “Mesleki” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı.....	78
Tablo 4.11. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Yaş Grupları Açısından Karşılaştırılması.....	80
Tablo 4.12. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	81
Tablo 4.13. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Görev yapılan İlçe Açısından Karşılaştırılması.....	82
Tablo 4.14. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması	83
Tablo 4.15. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması.....	84

Tablo 4.16. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması.....	85
Tablo 4.17. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması	86
Tablo 4.18. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması.....	87
Tablo 4.19. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması.....	88
Tablo 4.20. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması..	89
Tablo 4.21. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Yaş Grupları Açısından Karşılaştırılması.....	91
Tablo 4.22. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması.....	92
Tablo 4.23. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Görev yapılan İlçe Açısından Karşılaştırılması.....	93
Tablo 4.24. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması	94
Tablo 4.25. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması.....	95
Tablo 4.26. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması.....	96
Tablo 4.27. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması	97
Tablo 4.28. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması.....	99
Tablo 4.29. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması....	100
Tablo 4.30. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması	101
Tablo 4.31. Ölçek Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Sonuçları...	103

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

21. yüzyıldaki teknoloji alanında yaşanan gelişmeleri ve buna bağlı olarak toplumda yaşanan değişimler dünyada ve ülkemizde de eğitim sisteminin bilgi çağının gereklerine uyum sağlamasını zorunlu hale getirmiş ve kişilerin sahip olabilmeleri gereken özelliklerini de değiştirmektedir. Bu değişim ve gelişimlerle beraber eleştirel düşünme becerisine sahip, problem çözebilen, araştırma ve sorgulama yapabilen, iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirilebilmek mecburi hale gelmiştir (Yenen ve Kılınç, 2018, s.2768). Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin katkısı büyüktür. Sosyal bilgiler dersinde etkin vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla doğru kararlar alabilen, sorgulayan, eleştirel düşünme kabiliyetine sahip, hayatında karşılaşılabileceği sorunları çözüme becerisine sahip olan kaynakları en doğru şekilde kullanabilme yetisine sahip etkin vatandaşlar olarak yetiştirmek önemlidir (Cüro, 2009, s.6).

2005 senesinde uygulanmaya başlayan yenilenmiş sosyal bilgilerin öğretimindeki programa göre Sosyal bilgilerin; bireylerin sosyal olarak var olabilmesi için, ekonomi, coğrafya, siyaset, tarih, felsefe, antropoloji, hukuk ve sosyolojiyi içeren sosyal bilimler ile vatandaşlık bilgilerini de içermektedir. Bireylerin sosyal ve fiziksel çevre ile bağlantısının geçmiş, bugünü ve geleceğini inceleyen ve bu konuları bir tema ve ya ünite ile birleştirerek toplu olarak öğretime göre hazırlanmış bir derstir (Kıroğlu, 2006, s.620). Bu ders; öğrencilerin ilk olarak ulusal vatandaşlık becerilerini sonrasında ise küresel vatandaşlık becerilerini temel alır. Gerçek hayatta ideal vatandaş yetiştirecek, gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip, disiplinler arası ve çok disiplinli bakış açılarına bağlı olarak bilgiye dayalı karar alıp verebilen, sorgulayan, eleştiren, kendini özgürce ifade edebilen, aktif, bilimsel düşünen sosyal hayata uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek önceliklidir (Bektaş, 2019, s.6). Bu ders ile çocuklar yakından uzağa ilkelerinden hareketle önce çevrelerini, sonrasında ülkelerini ve dünyayı tanıma, anlama fırsatı bulur. Bu nedenle bu dersin sosyal hayata katkısı yadsınamaz.

Sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilere kazandırılması planlanan yeterlilikleri 7 maddede toplayabiliriz. Bu maddeler şu şekildedir;

- 1) Bilgiye ulaşarak bilgiyi kullanma

- 2) Problemleri değerlendirme
- 3) Kararları verme
- 4) Sonuca ulaşma
- 5) İletişime geçme
- 6) İşbirliği yapma
- 7) İsteği teşvik etmektir. Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde verilen eğitim yanında bu maddelerdeki yeterliliklerde kazandırılmaya çalışılır (Sözer, 1998, s.15).

Sayılan tüm bu özellikleri kazandırmakla sorumlu olan kişilerden en önemlisi de öğretmendir. Öğretmenlerin sosyal yapıda, değişen öğrenci ve veli profillerine, eğitim öğretim alanında yapılan yasal değişikliklere ve ortaya çıkan yeni yaklaşımlara, bilim ve teknolojide meydana gelen değişimlere, küresel çapta ortaya çıkan gelişmelere bağlı olarak görev ve sorumlulukları da değişiklik göstermektedir (Ünsal, 2021, s.1485). Değişen dünyanın şartlarına uyum sağlayabilen, ülkenin gelişmesinde, öğrencilerin yetiştirilmesinde ve topluma uyum sağlamasında en önemli eleman öğretmendir. Öğretmenlerin görevleri kültüre, topluma, şartlara, uygulanan eğitimin felsefesine uygun olarak farklılaşmaktadır (Helvacı, 2016, s.250). Bu nedenle öğretmenlerin değişen şartlara uyum sağlayabilmeleri önemlidir.

Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler eğitim-öğretimdeki kalite ve nitelikle doğru orantılı olarak ilerlemektedir (Şişman, 2006, s.211). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesindeki süreçte ve hizmetleri sırasında en iyi şekilde yetiştirilmeleri eğitim-öğretimdeki kalitenin, niteliğinde artması açısından önem arz etmektedir (Bek, 2007, s.17). Çünkü öğretmenler vazifeleri gereğince sınıfta, okulda öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinden ilk olarak sorumlu olan kişilerdir (Taşkaya, 2012, s.284). Bu kişilerin öz yeterliliklerinin de yüksek olması eğitim öğretim sürecinde onlara katkı sağlayacaktır.

Bireyin kendisinden beklenen performansı gösterebilmesi için kendisine olan inancı ile sahip olduğunu düşündüğü eylem ve etkinlikleri gerçekleştirebilme kapasitesi öz yeterliliklerdir (Tschannen-Moran ve Hoy, Woolfolk Hoy, 1998, s.202). Öz yeterlik aynı zamanda kişinin gelecek zamanda ortaya çıkması muhtemel durumların denetlenebilmesinde ne denli başarı göstereceğine dair sahip olduğu inancıdır. Bu nedenle algılanabilen öz yeterlilik olarak da adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2004, s.230). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının da yüksek olması önemlidir.

Yapılan araştırmalara göre ğretmen öz yeterlik inancı düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin öğrenciler için daha fazla çabalayıp öğrenciler üzerinde daha güçlü etkiler yaratmasını sağlar. z yeterliliği yüksek, etkili, verimli öğretmenler sadece davranışları yapabileceğine inanmakla kalmaz, harekete geçerek inancı davranışa da dönüştürürler (Gavora ve Wiegerov, 2017, s.126). Öğrencilerin kendi başlarına öğrenebilmesi için gerekli yönlendirmeleri yaparak, ilgilerini, kişilikleri ve yeterliliklerinin de gelişim göstermesini sağlayan yönetici konumunda olurlar (Tekişik, 2004, s.1).

Riggs ve Enochs (1990), Alan bilgilerinde eksiklik olan öğretmenlerin öz yeterliliğinin düşük olduğunu ve bu durumun öğrencinin başarısını da olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olan öz yeterlilik inançlarının, kaynaştırmanın verimli, etkin uygulanmasına bu durumda ğrenci başarısını arttıracadıına ilişkin öğretmenlerin kendilerine olan inançları, güvenleri öz yeterlik olarak adlandırılabilir (Riggs ve Enochs, 1990, s.626).

Araştırmamıza ilişkin literatür taraması yapıldığında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ayrı ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Fakat sosyal bilgiler ğretmenlerinin ğretmen öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine dair sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu anlamda literatüre katkı sağlaması, sosyal bilgiler öğretmenlerine ve ğretmen adaylarına öz yeterliliklerini geliştirmesi ve kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini arttırmalarına ilişkin katkıda bulunması n görülmektedir.

Yapılan araştırma ile sosyal bilgiler ğretmenlerinin, ğretmen öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırarak aralarında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu doğrultuda ana problem sorusu;

Sosyal bilgiler ğretmenlerinin ğretmen öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında bir ilişki var mıdır?

Problem cümlesinden hareketle şu alt problemlere de değinilecektir;

- 1) Sosyal bilgiler ğretmenlerinin ğretmen öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
- 2) Sosyal bilgiler ğretmenlerinin ğretmen öz yeterlik algıları, yaş, cinsiyeti, kıdem yılı, kaynaştırma öğrencisinin sayısı, özel eğitim dersi, kursu, seminerleri alıp almadığı değişkenleri ile karşılaştırıldığında farklılık göstermekte midir?

- 3) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri hangi düzeydedir?
- 4) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri yaş, cinsiyet, kıdem, kaynaştırma öğrencisinin sayısı, özel eğitim dersi, kursu, seminerleri alıp almadığı değişkenleri ile karşılaştırıldığında farklılık göstermekte midir?
- 5) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Amaç/Hipotez

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ve düzeyi belirlemektir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarıyla kaynaştırmaya yönelik yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma soruları kapsamında ve araştırma amaçları doğrultusunda temel hipotezlerimiz aşağıdaki gibidir:

- H1** : Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- H2** : Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişki yaşa ve çalıştığı yıla göre değişmekte midir?
- H3** : Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişki cinsiyete ve görev yapılan ilçeye göre farklılaşmakta mıdır?
- H4** : Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişki sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- H5** : Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişki lisans döneminde özel eğitim dersi alıp almadığına göre değişmekte midir?
- H6** : Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişki özel eğitimle ilgili kurs, seminer alıp almadığına göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öz yeterlik algısı bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde şekillendirebilen bir kavramdır. Belirli bir davranışı yapabilecek beceriyi, gösterebilecek performansı ortaya koyabilmek amacıyla kişinin sahip olması gereken içsel kaynaklardan biri öz yeterlilik (Erol ve Temizer, 2016, s.711). Bireylerin toplum içerisindeki rolleri, başarıları ya da başarısızlıkları, iletişimlerinin yönü ve niteliği vb. pek çok noktada etkin rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin de öz yeterlik algıları mesleki çalışmalarına yön verecektir. Bu sebeple öz yeterlilik ölçeğinden elde edeceğimiz sonuçlar bu süreçleri (mesleki başarı-başarısızlık vs.) yordayarak yapılan diğer çalışmalara ek olarak literatüre katkı sağlayacaktır.

Kaynaştırma eğitim uygulamaları çok yönlü ve çok değişkenli ele alındığında daha verimli bir hale dönüştürülebilecek bir alandır. Bu alanda Türkiye’de yapılmış birçok nitel ve nicel araştırma vardır (Gürgür ve Yazçayır, 2019, s.845). Özel gereksinimli öğrencilere karşı öğretmenlerin ne kadar özverili, sahiplenici, donanımlı, istekli vb. yaklaşırlarsa bu öğrencilerdeki ilerleme ve gelişim o denli olumlu etkilenebileceği varsayımdan yola çıkarsak öğretmenlerin öz yeterlilikleri de bunun öncüllerinden biridir. Buradan çıkacak sonuçlarla öz yeterlik odaklı eğitime yoğunlaşmak; kaynaştırma eğitim uygulamalarının da öncüllerinden birini karşılamak anlamına gelecektir. Aynı zamanda kaynaştırma eğitim uygulamalarına da buradan elde edilen sonuçlarla yön vereceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlilik kapasitelerinin artırılması yanında kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin de artırılmasına önem verilmelidir. Kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerin kendilerini hizmet öncesi çalışmalar ve hizmet sırasındaki çalışmalarla desteklemeleri önem taşımaktadır.

Diğer araştırmalardan farklı olarak çalışmamızda öz yeterlik ve kaynaştırma kavramları bir arada ele alınacaktır. Yapılan çalışmalarda kavramlar her ne kadar ayrı ayrı ele alınsa da bunların arasındaki ilişkiye yeterince yer verilmemiştir. Dolayısıyla araştırmamızdan elde edilen sonuçlar, gerekli tedbirlerin alınması ile ilgili yol gösterici olabilir ve katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha önceki çalışmalarda fazlaca araştırılmış olmasına rağmen sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri alanında yapılan çalışmaların daha da kısıtlı olduğu gözlenmiştir.

Metropolitan bir şehir olan İstanbul İli bünyesinde yapılacak bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma İstanbul'un Sultanbeyli, Sancaktepe, Kartal ve Şile ilçeleriyle sınırlıdır.
- Araştırma sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim dönemi ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları nicel ve nitel araştırma yöntemleri değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğretmenler konuyla ilgili görüş ve düşüncelerini samimi bir şekilde belirtmişlerdir.

1.6. Araştırma Tanımları

Sosyal Bilgiler: Sosyal ile beşeri bilimlerdeki yöntem ve bilgileri birbirleriyle bütünleştirerek her şekilde değişen dünyanın ve ülkenin şartlarında bilgi temelli kararlar alarak buna dayalı problemleri çözen etkili yurttaşlar yetiştirilmesini sağlayan öğretim programıdır. Bu şekilde etkin rolü olan sosyal bilgiler dersinin yeri vatandaşlık eğitimine doğrudan odaklanan tek ders olması açısından çok önemlidir (Öztürk, 2009, s.4).

Özel Eğitim: Akranlarından kişisel ve gelişimsel özellikler bakımından farklılık gösteren kişilerin, sosyal ve eğitsel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla geliştirilen eğitim içerikleri ve bu konuda eğitilen uzmanlarla verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ö.E.H.Y., 2018).

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Birey: Eğitsel yeterliliklerle gelişimsel ve kişisel özellikler bakımından yaşatlarından anlamlı bir şekilde farklı özellikler gösteren bireyleri tanımlamaktadır (Ö.E.H.Y., 2018).

Kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin; eğitim amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmek ve diğer öğrencilerle etkileşimlerini artırmak amacıyla; kendi

yaşıtlarıyla tam zamanlı olarak ya da yarı zamanlı sınıflarda olacak biçimde gerçekleştirilen eğitimidir (Ö.E.H.Y., 2018).

Öz Yeterlik: Öz yeterlilik kişinin belirli bir bölümde, kendisinden beklenen bir veya birden fazla davranışı gösterebilmesi amacıyla ihtiyaç duyduğu becerilere kendisinde ne düzeyde bulunduğuna ilişkin yargısıdır (Özerkan, 2007, s.29).

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı: Öğretmenlerin, kendisine olan inancı ve sahip olduğu yeterliliklere dair eğitim-öğretim aracılığıyla istenen davranışları oluşturabilmelerine ilişkin kendi yargılarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, Woolfolk Hoy, 1998, s.202).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür bölümünde yapılan araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla sosyal bilgiler kavramı ve önemi, öğretmenlikte öz yeterlilik, özel eğitim ve kaynaştırma başlıklarına yer verilerek konuyla ilgili ayrıntılı bilgilendirme yapılacak olup, konuyla ilgili yapılmış olan araştırmalara değinilecektir.

2.1. Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler, günlük hayatta bireylerin kullanabileceği becerileri, değerleri ve bilgileri kapsayan, toplumsal olan ve sosyal bilimlerden aldığı içerikler doğrultusunda hazırlanan ilköğretim dersidir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin günlük hayatında evde, okulda, yemekte, trafikte özetle hayatın kendisindedir (Deveci, 2009, s.2). İçinde yaşanan toplumsal hayatla iç içe olan sosyal bilgiler dersinde öğrenci; yaşadığı çevreyi, bugünü, dününü ve geleceğini daha yakından öğrenme şansı bulur (Çengelci, 2013, s.220). Bu tanımlardan yola çıkıldığında sosyal bilgilerin insan ve insan hayatıyla ilgili olan durumlarından yola çıkarak kişinin sosyal hayattaki davranışlarını ve sosyal hayatta bulunduğu durumunu, geçmişini ve geleceğini konu aldığı söylenebilir.

Sosyal bilgilere ilişkin yapılmış olan eğitimcilerin tanımlarında farklı alanlara da vurgular yapıldığı görülmüştür. Özellikle yapılan bu vurgular; sosyal ve beşeri bilimler ile vatandaşlık eğitimi vurgularıdır. Bu tanımlamalar aşağıdaki gibidir.

Sosyal bilgiler, yurttaşlık bilincini arttırmak amacıyla beşer ile sosyal bilimlerin kaynaştırıldığı alandır (Amstrong ve Savage, 1996:9, Akt: Öztürk, 2009, s.4).

Sosyal bilgilerin öncü isimlerinden birisi olmuş olan Edgar B. Wesley (1937) pedagojik, eğitsel hedeflerle sosyal bilimlerdeki kolaylaştırılma şeklinde ifade etmiştir (Aktaran Hertzberg 1981, s.1).

Öğrencilerin demokratik bir şekilde demokratik bir ortamda yetiştirilebilmeleri için vatandaşlık eğitiminin gereklerini ve sorumluluklarını da kazanabilmeleri sağlanır (Mindes, 2014, s.33). Sosyal Bilgiler ile öğrencilerin demokrasi değerlerini edinmiş vatandaşlar olarak, yaşadıkları topluma adapte olup, kazandıkları tecrübelerini, birikimlerini hayata geçirebilecek donanımlarda olmasını hedeflemektedirler (Ulu Kalın,

2017, s.912). Bu ders ile vatandaşlık eğitimlerini kazandırmaya uğraşılırken sosyal hayattaki kurallara uyularak, sosyal hayata katılmayı da öğretmektedir (Deveci ve Bayır, 2011, s.9).

Bu tanımlarda da değinildiği üzere sosyal bilgilerin, sosyal bilimlerden ve beşeri bilimlerden aldığı bilgileri bir bütün olarak ele alınıp kaynaştırılmasıyla, yurttaşlık eğitimi becerilerini de kazandırmayı sağlayan, insana ait her şeyi içine alan bir alan olduğu anlaşılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletlerinde üyelerini alanında profesyonel olan sosyal bilgiler eğitimcilerinden alan Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler ile ilgili en ayrıntılı açıklamalardan birisini yapmıştır. Buna göre; sanatın, edebiyatın ve sosyal bilimlerin bir noktada buluşması yurttaşlığın gerektirdiği özellikleri kazandırma amacı ile biraraya getirilmesidir. Okulun programları arasında sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, felsefe, antropoloji, din, siyasal bilgiler, sanat, psikoloji, matematik ve hukuk dallarından içerikler seçilerek bunlar arasında eşgüdümlü ve sistemli bir çalışma imkânı sağlar. Bu dersin esas niyeti, değişen, gelişen, küresel dünyada, kültür açısından farklılıkları olan, toplumun demokratik yurttaşlarını kamu yararı gözetilerek, bilgi temelli kararlar alabilme becerisini öğretmek bireylere yardım etmeye çalışan bir alandır (NCSS, 1993, s.3).

Yapılan bu tanım sosyal bilgilerin en geniş kapsamlı tanımı olarak sosyal bilimciler tarafından referans alınarak bu doğrultuda çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Öncesinde yapılan tanımlarda belirtildiği gibi sosyal, beşeri bilimler ve vatandaşlık eğitimi becerileri ile birlikte kişilerin fiziki-sosyal çevrelerinin yanı sıra sosyalleşme becerilerini kazanmış sosyal bireyler, artan bilgi ve deneyimleri ile benlik, düşünce ve değer yargılarını fark ettiklerine de vurgu yapılmaktadır. Buna yönelik Kabapınar ve Bayrakci'nin yaptığı tanımlar aşağıda verilmiştir:

Sosyal bilgiler; insan ile toplum arasındaki ilişkiyi merkeze alarak bunlar arasında var olan bağlantıya çevreyi de ekleyerek inceler. İnsan ile toplum arasındaki ilişkiyi inceleyen sosyal bilgiler, öğrencilerin deneyimlerini ve bilgilerini arttırmasına imkân sağlarken, öğrencinin benliğini, düşünce ve değer yargılarını fark etmesine de fırsat sağlayan bir derstir (Kabapınar, 2016, s.3). Sosyal bilgiler insan ve insan hayatını konu olarak alarak bireyin kendisini ve başkalarını anlamasına yardımcı olur. Bu amaçlara göre vatandaş yetiştirebilmek; sosyalleşme becerilerini kazanmış, sosyal bireyler yetiştirmek anlamına

gelir. Sosyal bilgiler dersi amaçlarından biride toplumsal hayatta aktif bir şekilde yer alan öğrencilerin, sosyalleşebilmelerini eğitim sürecinde tamamlamalarını sağlamaktır. Sosyal bilgilerin esas işlevi budur. İlköğretim sürecinde temel bilgilerin edinilmesinin yanında günlük hayatta kullanabileceği davranışlarında edinilmesi gerekmektedir (Bayrakci, 2007, s.36).

Yapılan vurguların yanında toplumun istediği özelliklere sahip, toplumun faydasına çalışan ve mantıklı karar alabilen vatandaşlar yetiştirmekte sosyal bilgilerin tanımlarında yer almaktadır. Bu tanımlar aşağıda verilmiştir:

Bir toplumu meydana getiren insanların istenilen özelliklere göre yetiştirildiği takdirde hedeflenen, istenen toplum olacağından dolayı her ulus kendi vatandaşını geliştirme mecburiyetindedir. Bu nedenle her ulus, vatandaşlarında kazanmasını istediği özellikleri öncesinden belirleyerek ortaya koyar (Büyükkaragöz, 1997, s.21). Sosyal bilgiler dersindeki önemli hedeflerden biride öğrencilerin küresel dünyada kültürel çeşitlilikleri olan aynı zamanda birbirine bağımlı, toplumun yararını düşünen, mantıklı kararlar alabilen demokratik toplumun vatandaşları olarak yetiştirebilmektir (Özdemir, 2007, s.137).

Sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimlerden aldığı içerikler doğrultusunda oluşturulduğu, bu içeriklerin bölümlerine ve sorumluluk sahibi, iyi insanlar yetiştirilmesine de vurgular yapılmaktadır. Bu alanlara vurgu yapan tanımlar aşağıda belirtilmiştir:

Sosyal bilimlerin temeline dayanarak içeriği oluşturulan Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler coğrafi, tarih, sosyolojik, ekonomi, antropoloji ve siyaset bilimi ile alakalı pek çok kelimeyle karşılaşabilmektedirler (Alkış, 2009, s.73). Sosyal bilimlerin içerisinde yer alan bu disiplinlere ait bilgilerin, sorumluluk sahibi ve iyi insan yetiştirebilmek maksadıyla sosyal hayatla alakalı esas tutumları, becerileri, bilgileri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir ilköğretim dersidir (Erden, 1966, s.34). Sosyal bilimlerdeki disiplinlerden yararlanılarak, toplumu oluşturan kişiler için gereken ortak ve esas öğeleri kapsayarak oluşan sosyal bilgiler dersi; toplumu oluşturan kişilerin yaşamlarını, kültürlerini, ilişkilerini, diğer toplumlar arasındaki konumu, ilişkileri ile bu konuların ortak ve esas bilgilerinin ayrıntılı bölümlerini de içerir (Sözer, 2008, s.43).

Sosyal bilgiler dersi ve sosyal bilimler arasında olan bağlantıya değinirsek şu şekildedir:

Moroz ve Reynolds (2000), sosyal bilgiler dersinin ve sosyal bilimlerin arasında olan bağlantıyı şu şekilde yapmışlardır (Akt. Gülfidangil, 2007, s.48-49);

- 1) Temelde işlenen konu sosyal bilgiler ile sosyal bilimlerde insan davranışıdır.
- 2) Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içeriğinde yer alan disiplinlerden faydalanarak içeriğinin önemli bir kısmını buradan alarak oluşturmuştur.
- 3) Sosyal bilgilerin eğitsel planlarının hazırlanmasında Sosyal bilimlerdeki disiplinlerden faydalanılmıştır.
- 4) Sosyal bilgiler dersi ile sosyal bilimlerden alınan beceriler ve çalışma prensipleri öğrenciye aktarılır. Bu şekilde öğrenciler karşılaştıkları problemleri çözebilmek için disiplinler üstü bakış açısını geliştirebilirler.

Bu bağlantılar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler ve sosyal bilimlerin kaynaştırıldığı üzerinde durulmuştur.

Sonuç olarak yapılan bütün bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler için şöyle bir tanım yapılabilir: küresel çağda bilgi temelli aktif, sosyal, mantıklı karar alabilen, sorumluluk sahibi, iyi vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden alınan içeriklerin kaynaştırılarak bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan programdır.

2.2. Sosyal Bilgilerin Önemi

Tüm yönleriyle gelişen, değişen dünyada küreselleşme tüm hızı ile süratli şekilde devam ederken, yaşanmakta olan bu değişimlere, gelişimlere bakıldığı zaman bilginin hızla artıp değiştiğini görmekteyiz. Bu değişimlere de ayak uydurmanın en kolay yolu kendini gerçekleştirmeyi isteyen, sorumluluk alan, toplumsal problemlere duyarlı vatandaşlar yetiştirebilmektir. Burada da verilecek eğitimin önemi yadsınamaz (Fenar, 2021, s.1). Sosyal bilgiler dersi iyi, sorumluluklarının ve görevlerinin bilincinde olarak, etkin ve etkili yurttaşlar yetiştirmeyi hedefleyen ders olması nedeniyle öğrenciler ve toplum açısından önem arz etmektedir.

Sosyal bilgiler ile yaşadığımız dünyayı analiz edip, değerlendirmek önemlidir. Bu ders ile ezberle bilgi edinip hareket etmekten ziyade, kendimize bir şeyler katıp hayatımızı anlamlandırırken ne şekilde davranacağımıza ilişkin kendisine has bir anlayış oluşur (Sarılarhamamı ve Demirkaya, 2021, s.134). Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretme

amaçlarına baktığımızda Kısakürek (1987, s.8-9) sosyal bilgilerin öğretilme amaçlarını dört maddede belirtmiştir. Bu maddeler;

- 1) Çocukta yaratıcı, eleştirel, sorun çözme ve yapıcı beceriler şeklinde belirtilen düşünme becerileri geliştirilir.
- 2) Çocuğun sosyalleşme ilişkileri geliştirilip, kendine güvenen, işbirliği yapan ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmeye çalışılır.
- 3) Çocuğa temel hak ve özgürlüklerimizi, sorumluluklarımızı, yasaları, yasaların belirlediği davranışlar şekillerini, gelenek ve göreneklerimiz kazandırılmaya çalışılır.
- 4) Çocuğa ekonomiklik ilkesi öğretilerek, ekonomik hayatında ihtiyaçlarını belirleyip, bu doğrultuda doğru tercihleri yapması öğretilmeye çalışılır.

Bu maddelere baktığımız zaman sosyal bilgiler dersi ile ülkenin ekonomik işleyişleri, ülkedeki kaynakların önemi ve bu kaynakların korunması, çevre bilinci, meslekleri öğrenme, haklarımızı öğrenme, eleştirel düşünme sorun çözme gibi beceriler kazandırılmaya çalışılır. Bu şekilde öğrenci hayata hazırlanır. Öğrenciyi doğrudan hayata hazırlayan sosyal bilgilerin önemi bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Aynı zamanda engelli bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamasını ve bunun için gereken becerileri kazanmasını sağlamakta önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde de bireyin toplumsal hayata uyum sağlamasını kolaylaştıracak iletişim becerilerini kullanan, sosyal katılım becerilerine sahip, yaratıcı düşünen, problem çözen, karar veren, empati kuran gibi becerilerde öğrenciyi merkezde tutarak, öğrenmeyi öğrenecek şekilde öğrenciye veren etkili derslerden bir tanesidir (Yaylacı ve Aksoy, 2016).

Kaynaştırma eğitimde sosyal bilgilerin etkilerini ise Michaelis şu şekilde sıralamıştır (Michaelis, 1988, Akt: Kanat, 2015, s.16-17):

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı(BEP) ile öğrenciye dair bilgiler edinilip, öğrencinin rapor bilgileri ve onunla ilgili kayıtlarının gizliliğini sağlar.
- Her öğrencinin psikolojik, duyuşsal, entelektüel ve sosyal gelişimleri amacıyla onlara yönelik stratejiler belirler.
- Okulun rehber öğretmeni ile birlikte, sınıf rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni ve farklı branşlardan diğer öğretmenler iletişime geçip devam eden veya yeni ortaya çıkmış problemlerle baş edebilmek için çözüm yolu sunar.

- Kaynaştırma öğrencilerinin özel yetenek alanlarının (yaratıcı düşünme, sosyal, psikolojik vb.) keşfedilip geliştirilmesini sağlar.
- Farklılıklara yönelik olumlu tutumlar geliştirme, insanlara saygı duyma, sosyal davranışlarını düzenleme ve özgüveni arttırmayı sağlar.
- Başarıya ulaşmak için planlamalar yapar ve planları, hedefleri uyumsuzluk durumunda başarıya giden yolda düzenler, sebeplerini araştırır (Michaelis, 1988, s.130).

2.3. Özel Eğitimin Tarihçesi

Tarihsel süreç içerisinde insan davranışları her zaman merak edilmiş, araştırılmıştır. Bu davranışlardan anlamlı şekilde farklılıklar gösteren bireyler ilk zamanlarda olumsuz muameleler ile karşılaşarak, dışlanmış, suçlanmış, ezilmişlerdir (Özdemir, Çıfci ve Sayan, 2022, s.2). Zamanla bu bireylere yönelik yasal düzenlemeler yapılarak varlıkları kabul edilmiş, hakları güvence altına alınmaya başlanmıştır. Yapılan en önemli bildirgelerden biri olan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 1948 yılında dünyada birçok ülke ve ülkemiz tarafından kabul edilerek uygulanmaya başlanmıştır. Bildirge ile bütün insanlar din, dil, ırk bakımından eşit sayılmışlardır. Bildirgenin 26. Maddesine göre: ‘Her insan eğitim-öğretim görme hakkına sahiptir. Eğitim-öğretim ilk eğitim ve temel eğitim sırasında ücretsiz olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Mesleki ve teknik eğitimlerden tüm bireyler faydalanabilmeli ve yükseköğretimde de başarısına göre herkes için eşit bir şekilde açık olmalıdır (United Nations, 1948, s.6). Aynı zamanda Ulu önderimiz Mustafa Kemal Atatürk ‘Eğitimde feda edilecek hiçbir birey yoktur’ diyerek Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim hakkının tüm bireyler için hangi özelliklere, yetersizliklere sahip olursa olsun eşit bir şekilde eğitim haklarına sahip olduklarını belirtmiştir (Eğitim Sistemimizdeki Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Yeri Konulu Komisyon Raporu, 2011, s.7).

Aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının da 42.maddesinde ‘Hiçbir birey eğitim-öğretim hakkından yoksun bırakılmayacağı, devletin başta olan ödevlerinden biridir. Atatürk’ün ilke ve inkılâpları ışığında, bilimsel ve çağdaş esaslara uygun şekilde Türkiye Cumhuriyeti devletinin denetim ve gözetiminde yapılır. Özel gereksinimleri nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri de topluma faydalı kılabilmek amacıyla devlet gereken tedbirleri alır.’ (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 42). Anayasamızın 42.maddesinden anlaşılacağı üzere her çocuğun eğitim öğretim hakkı vardır. Çağdaş,

bilimsel teknikler ile Atatürk'ün ilkeleri ve inkılâpları ışığında özel eğitime gereksinim duyan çocuklarında sahip oldukları bu hak doğrultusunda eğitim ihtiyaçları belirlenir ve kendilerine uygun eğitimleri devletin aldığı tedbirler doğrultusunda alırlar.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine yönelik ilk çalışmaların 1950 yıllarında başkent Ankara'da başladığı bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu 1952 yılında zihin yetersizliğine sahip kişilerin eğitimlerini başlatabilecek iki mühim karar vermişlerdir. Bu kararlardan bir tanesi üstün ve geri zekâ seviyesine sahip bireylerin eğitimleri amacıyla bu iki bölümde de uzman kişilerin yetiştirilebilmesi amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. Alınan diğer karar ile Ankara, Kazıkıçı Bostanlarında bulunan Hıdırlık Tepe ve Yeni Turan ilkokullarında 1952 ve 1953 yıllarında iki tane özel eğitim sınıfı açılmış ve iki öğretmen ile eğitim öğretim başlamıştır. Bu güzel gelişmelerle birlikte Gazi Eğitim Enstitüsü'nün Özel Eğitim Bölümü 60 uzman mezun ettikten sonra 1955 yılında kapatılmıştır. Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme çalışmaları Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne bağlı Özel Eğitim Bölümünün açılması ile 1965 yılında devam etmiştir. Ülkemizde birçok üniversitede özel eğitim öğretmenliği bölümleri açılmıştır ve açılmaya da devam etmektedir (Sucuoğlu, 2015, s.41).

Tüm bu gelişmeler olduktan sonra 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlüğe girerek yasal olarak uygulanmaya başlanmıştır (Şipal, 2004, s.26). 1983 yılında çıkarılan bu yasa özel eğitime ihtiyaç duyan kişilere yönelik çıkartılmış ilk özel ve kapsamlı yasadır. Bu yasa ile özel eğitime dair tanımlar yapılmış, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin belirlenmeleri, uygun ortamlara yerleştirilmeleri, izlenmeleri, özel eğitimde görevli kurumların ve görevlerinin belirlenmesi gibi kısımlar eklenmiştir. Sonrasında çıkarılan çeşitli yönetmeliklerde bu yasa doğrultusunda hazırlanmıştır (Şûra Raporu, 1999).

Ülkemizin de tarafında olduğu Engelli Haklarına İlişkin Sözleşmede engelli bireylerin sosyal hayata aktif katılımını, ayrımcılığa karşı korunmalarını, sunulan hizmetlerden faydalanabilmelerini sağlayabilmek, eğitim hakkından normal bireylerle eşit şekilde faydalanabilmelerini sağlamak amacıyla ülkelere çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim hakkı okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite ve hayat boyu öğrenmeyi de kapsamaktadır (Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026). Yapılan yasal düzenlemeler ile bireye sosyal çevresinden mümkün olan

en az şekilde sınırlandırılan ortamlarda, aile ve akranlarıyla birlikte çevresinden koparılmadan eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Bu düzenlemelerle birlikte özel eğitime gereksinim duyan bireyler fiziksel ve toplumsal ortamlarından mümkün olan en az şekilde ayrılmadan sunulacak özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılır (Meral, 2011, s.2).

Ülkemizde yapılan bu yasal düzenlemelerin yanında Amerika Birleşik Devletlerinde de özel eğitime dair yaşanan gelişmeler ve yapılan düzenlemelere bakarsak:

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1950'li yıllarda özel eğitime gereksinim duyan, özel eğitim okullarında eğitim gören öğrencilerin velileri çocuklarına gereken fırsat sunulduğu halde normal eğitim veren sınıflarda eğitimlerine devam edebileceklerine dair yasal haklarını aramaya başlamıştır. Gönüllü kuruluşlar aracılığıyla eğitimde eşitlik sağlanması ve her birey için eğitim görme hakkına göre yasalar çıkartılması için çalışmalarda bulunmuşlardır (Atkın, 2011; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere 1950'li yıllarda özel eğitime gereksinim duyan çocukların velileri, çocuklarının da eşit fırsatlarda eğitim görme hakkına sahip olduklarına dair yasal olarak haklarını aramaya başladıkları çalışmalarda bulunmaya başlamışlardır.

1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) kabul edilerek okul çağında olan engelli öğrencilerin kendilerine uygun eğitsel hizmetlerden fayda görebilmesini hedefleyen geniş içerikli bir yasa olarak uygulanmaya başlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargin, 2010, s.34). Çıkarılan bu yasa ile birlikte engelli bireylerin de kendilerine uygun eğitimden faydalanabilmeleri sağlanmıştır.

P.L. 64-142 de 1990 yılında çeşitli düzenlemeler yapılarak yasanın adını P.L. 101-476 Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) olarak değiştirmişlerdir. Bu yasada kaynaştırma uygulamasını destekleyen bir madde vardır. Bu maddeye göre, yetersizliğin türü ve derecesine bakılmaksızın okullar bütün çocukları kabul etmeli ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları ücretsiz eğitimin içerisine katmalıdır. Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasasına göre özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların mümkün olduğunca özel eğitime gereksinimi olmayan öğrencilerle birlikte eğitmelidir (Batu, 2000, s.6). 1990 yılında değişiklik yapılan P.L. 64-142 adını P.L. 101-476 olarak değiştirilmiş ve tüm engelli öğrencilerin ücretsiz bir şekilde eğitimden faydalanabilmeleri sağlanmış aynı zamanda bu yasada kaynaştırma eğitimini destekleyen bir maddeye de yer verilmiştir.

ABD’de yapılan bir diğ er yasal düzenleme ise Yetersizliğ i Olan Bireylerin Eđ itim Yasası’dır. 1997 yılında kabul edilmiş olan Yetersizliğ i Olan Bireylerin Eđ itim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA, 1997) ile genel eđ itimdeki plan ve programların düzenlenerek en az kısıtlayıcı ortam ile bireylerin hayat kalitelerini arttırmak amaçlanmıştır. Ç ıkarılan bu yasa ile birlikte problem davranışları düzeltmek yerine olumlu davranışlar koymak içinde çevre düzenlemesine önem verilmesi konularına da odaklanılmıştır (IDEA, 1997).

Özel eđ itime dair dünyada yapılan yasal düzenlemelere bakıldığında; İspanya’da yapılan Salamanca Bildirisi’nde de özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlemeler yapılmıştır.

Salamanca Bildirisinde (1994) ihtiyacı ne olursa olsun tüm bireylerin eđ itim öğretimden faydalanma hakkına sahip olduğu belirtilmiştir (Dede, 1996). Bildiriye göre özel eđ itim gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte normal okullara gitmesini ve bu okullarda özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak eđ itim almalarının sağlanması ve sunulan bu olanaklar içinde bütçeye öncelik verilerek bunların öncelikle karşılanmasını önermektedir.

Özel eđ itim alanında yapılan tüm çalışmalar, yasal düzenlemeler, hizmetler ve gayretler toplumundaki bireylerin; engelli bireylere yönelik duyarlı, bilinçli hale gelmeleri ile de anlam kazanacaktır. Bunun içinde toplumda yaşayan bireylere; engelli bireylerin ihtiyaçlarına, karşılaştıkları sorunlarına ilişkin bilgilendirmelerin yapılması ile mümkün olacaktır. Engelli bireylerin eđ itiminde işbirliğ i, takım çalışmaları esastır bunun için eğitimcilere, velilere ve topluma yönelik bilgilendirme amaçlı danışmanlıklar yapılmalıdır (Seyhan ve Gültekin Akduman, 2015, s.153). Toplumu meydana getiren insanların gelişimlerinin birbirinden farklı olması nedeniyle tüm bu bireylerin bir arada yaşayabilmelerini sağlamak amacıyla yapılması gerekenler vardır. Bunlar;

- Toplumdaki bireylerin bilinçlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalarda devamlılığ ın sağlanması
- Özel gereksinimi olan bireylerin tanıları dikkate alınarak sosyal, fiziki ve eđ itimsel gereksinimlerinin giderilmesi
- Özel eđ itim gereksinimi olan öğrencilerin okulöncesinden başlayarak bireysel programlarla desteklenip, en az sınırlandırılmış ortamda eđ itim almalarının sağlanması

- Normal gelişimi olan çocuklara özel gereksinimi olan çocuklar hakkında bilgilendirmeler yapılması
- Özel gereksinimli öğrencilerin ve velilerinin eğitimlerinde devamlılığın sağlanması
- Bütün öğretmenlerin özel eğitim hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır (Baykoç Dönmez, 2019, s.34).

2.4. Özel Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitimin tanımı şu şekilde yapılmıştır. Eğitim yeterlilikleri, kişisel özellikleri ve gelişimsel özellikleri bakımından yaşlılarından anlamlı derecede farklılıklar gösteren kişilerin sosyal ve eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla özel yetişen görevliler, özel hazırlanan eğitim programları ile uygun ortamlarda devam ettirilen eğitimidir (MEB, 2018). Bu eğitim özel olarak yetiştirilmiş personel, uygun yöntem ve teknikler ve araç gereçler ile yapılır. Eğitim sonrasında birey tekrardan kendisine özel hazırlanmış değerlendirmelerle değerlendirilerek eğitimdeki ilerlemesi gözlenmiş olur.

Kırcaali-İftar'a (1998) göre özel eğitim standart öğrenci niteliklerinden önemli derecede farklılıklar gösteren öğrencilere verilen bağımsız yaşam becerilerini maksimum düzeye ulaştırma amacıyla olan ve kişiye özel, bireysel olarak verilen eğitim hizmetlerinin tamamıdır (Kırcaali-İftar, 1998a, s.3). Bu tanımdan yola çıkıldığında Özel eğitimde bireysel farkların dikkate alınarak, her çocuğun sahip olduğu potansiyelinin maksimum düzeyde ortaya çıkarılması amacıyla verilen eğitim hizmetleri olduğu söylenebilir.

Özel eğitime dair farklı tanımlarda yapılmaktadır. Bu tanımlarda ise en fazla sosyalleşme, sosyal hayata katılım ile özel eğitim hizmetlerinin nitelik ve kalitesine vurgu yapılmaktadır. Yapılan tanımlar şu şekildedir:

Özel eğitim hizmetlerinde en önemlisi de verilen hizmetlerdeki nitelik ve kalitenin olmasıdır. Engelli bireyleri sadece eğitmekle kalmayıp sosyalleşerek toplumsal hayata katılımı ve karşılıklı olarak topluma uyum sağlama süreçlerine de dâhil edilerek o şekilde planlanmalıdır. Bu şekilde verilen eğitim, özel eğitim hizmetlerinin parçası değil de verilen hizmetin kendisinin olduğu anlamına gelmektedir (Cavkaytar, 2015, s.15).

Yetersizliği olan kişilerin iş, meslek, evre ve eğitim hayatlarında toplumsal yaşam becerilerinin tam olmamasından kaynaklı çeşitli glkler yaşamaktadırlar. Toplumda kabullerinin sağlanması, sosyalleşebilmeleri ve kendi başlarına bağımsız hareket edebilmeleri için yetersizliği olan bireylerin sosyal alandaki becerilerine daha fazla ağırlık verilerek bu becerilerini geliştirmeleri beklenir. Yetersizliği olan bireylerin toplumsal hayatta etkin bir rol oynamalarının da yolu eğitimidir (Kaymaz, 2015, s.239). Tanımlardan yola çıkarsak; bireyin bağımsızlaşabilmesi, kendi kapasitesi en iyi şekilde kullanabilmesi, kendinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmesi aldığı/alacağı özel eğitim hizmetlerindeki nitelik ve kaliteye bağlıdır. Nitelik ve kalitenin olabilmesi için özel eğitim uygulamalarının belirli ilkelere göre yapılması gerekir.

573 sayılı zel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 4.maddesine göre özel eğitimin ilkeleri şunlardır:

- Özel eğitim ihtiyacı olan bütün bireylerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaları yeterlilik, ilgi, yetenek ve istekleri göz önünde bulundurularak yapılır.
- Erken yaşta özel eğitime başlanması esas alınmaktadır.
- Özel eğitim gereksinimi olan bireylere sunulacak hizmetler mümkünse bireyi yaşadığı çevreden ayırmayacak şekilde yapılmalıdır.
- Bireye sunulacak hizmetler bireyin sosyal hayatla etkileşimini ve topluma karşılıklı olarak uyum sağlamasını da sağlamalıdır.
- Her birey için bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlanarak, eğitim bireyselleştirilmiş şekilde verilmesi gerekir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellikleri göz önüne alınarak hedef, içerik, yöntem/teknik ve değerlendirme süreçlerinde düzenlemeler yapılarak normal akranlarıyla bir arada eğitim almaları önceliklidir.
- Özel eğitimin her bir aşamasında ailenin de aktif olarak katılması sağlanır.
- Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini sürekli sürdürebilmeleri amacıyla gerekli kurum ve kuruluşlarla etkileşim halinde olunur (s.857-858).

Belirlenen bu ilkeler ile özel eğitim daha nitelikli bir hale gelecektir.

2.5. Özel Eğitime Gereksinim Duyuma Nedenleri

Her çocuğun sağlıklı hayata katılma kendini geliştirme hakkı vardır. Özel eğitim ihtiyacı bulunan çocuklarında normal şekilde gelişimi olan yaşlılarıyla fırsat eşitliği sağlanarak sosyal hayata katılımlarının devlet tarafından sağlanması en önemli vazifelerinden birisidir. Ulusal Engelli Veri sisteminin kayıtlarına göre Engelli Sağlık Kurulu Raporlarının temel alınarak oluşturulduğu yaşayan ve sisteme kayıtlı engelli bireylerden; 1.414.643 erkek, 1.097.307 kadın toplamda 2.511.950 kişidir (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2023, s.16). Engelli bireylerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Engelli olma nedenlerine bakıldığında bu nedenleri 3 başlık olarak belirtebiliriz. Bu başlıklar doğum öncesi nedenler, doğum anındaki nedenler ve doğumdan sonraki nedenlerdir.

Doğum öncesindeki nedenlere; annenin kullandığı ilaçlar, alkol, sigara, madde kullanımı, annenin yaşı, beslenmesi, radyasyona maruz kalınması, kalıtsal ve metabolik hastalıkları, travmaları, kan uyuşmazlığı ve akraba evliliği sayılabilir (Baykoç Dönmez, 2019, s.32-33). Doğum anındaki nedenlere erken, geç veya zorlu doğum yapılması, yanlış yapılmış müdahaleler, plasentada anormallik olması, bebeğin oksijensiz kalabilmesi gibi nedenler söylenebilir (Uzunoğlu, 2019, s.8). Doğum sonrasındaki nedenlere bebeklerin ateşli ve ağır hastalıklar geçirmesi, sarılık geçirmesi, yetersiz ve düzensiz beslenme, gerekli bakımının sağlanamaması, sağlık kontrolleri ve aşılarının yapılmaması, kazalar, doğal afetlere yakalanması, ihmal ve istismar, eğitimsiz çevre gibi nedenler sayılabilir (Özata, 2016, s.17-18).

2.6. Kaynaştırma

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin hakları Türkiye'nin de kabul ettiği uluslararası sözleşmeler ve yasalarla güvence altına alınmaktadır. Gelişen ve değişen dünyada eğitim sistemi de gelişmek ve değişmek zorundadır. Gelişen, çağdaş eğitim programları ile bireysel farklılıklara verilen önem artmaktadır. Verilen önemin en somut örneği de kaynaştırma uygulamalarının benimsenip bunlara uyulmasıdır (Büyükan ve Yaylacı, 2018, s.680).

Kaynaştırma alanında en çarpıcı ve en hızlı gelişmelerin olduğu dönem 1960'lardan günümüze kadar olan dönemdir. Bu sürede kaynaştırmayla ilgili gelişmelerin bu denli hızlı olmasının nedenleri şunlardır (Kargın ve Sucuoğlu, 2010, s.29):

- Yasal düzenlemelerin yapılması
- Özel eğitim sınıflarında uygulamada yaşanan problemler ve bu problemlere yönelik artarak yapılan eleştiriler
- Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere karşı olan tutumların değişmesi
- Teknolojinin gelişmesi
- Normalleştirme
- Erken dönem eğitimlerinin öneminin artması
- Özel eğitim sınıfı ve okullarında kaynaştırma yönelik yapılan araştırmaların artması

1960'dan günümüze kadar yapılan bu düzenlemeler ve yenilikler kaynaştırma eğitiminin gelişmesinin ve uygulanmasının hızlı olmasının nedenlerindedir.

Ülkemizde de kaynaştırma eğitiminin başlaması ile birlikte önemli girişimler ve düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' ile ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010, s.4). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda (1983) yasal bir şekilde kabul görmüş olan kaynaştırma eğitimi; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerinin gerekli destek hizmetler sağlandıktan sonra engeli olmayan normal yaşlılarıyla beraber eğitim görmeleridir. Özel ve resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yaygın eğitim kurumları aracılığıyla eğitimlerini sürdürmelerine dayanan özel eğitim hizmetleridir (MEB, 2012). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda (1983) gereken tedbirlerin alınarak engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim görmelerinin yolu açılmış oldu.

1997 yılında ise kabul edilmiş olan '573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)' İlk defa kaynaştırma eğitimi, Bireyselleştirilmiş eğitim programı ve özel eğitimde desteklemeye yer veren en kapsamlı yasal düzenlemelerden bir tanesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s.47). 573 Sayılı KHK ye dayanarak 2000 yılında 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' çıkarılması ile kaynaştırmaya yönelik ayrıntılara ve uygulamalara yer verilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018, s.98). Bu kararnamenin 12. Maddesine göre kaynaştırma için şu şekilde tanım yapılmıştır: kaynaştırma; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren diğer akranlarıyla birlikte karşılıklı olarak etkileşim halinde olmalarını sağlamak ve eğitsel hedeflerinin en üst seviyede gerçekleştirebilmeleri amacıyla oluşturulmuş olan eğitsel ortamlardır (Kuz, 2001). Yönetmeliğin 23.maddesine göre

kaynaştırma uygulamaları yapılırken dikkat edilecekler şunlardır; özel eğitime gereksinimi olan her öğrenci okulda uygulanmakta olan eğitim programını izler ve bu doğrultuda hazırlanan Bep ile eğitimine devam eder. Liseden mezun olan öğrencilere diploma verilir. Destek eğitim odası açılarak kaynaştırma öğrencisinin faydalanması sağlanır. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı genel eğitim okullarında kaynaştırma öğrencisi sayısı her sınıfta 2 öğrenciyi aşmayacak şekilde yapılır. Fakat birleştirilmiş sınıflarda ihtiyaç duyulduğu takdirde bu sayı arttırılabilir (ÖEHY, 2020). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarıyla ilgili hükümler yer almıştır.

2017 yılında güncellenen 28 maddelik ‘Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi’ ile 2018 yılında hala geçerli ve güncellenmiş olan ‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde’ kaynaştırma/bütünleştirme kavramları kullanılmıştır (Kurt, 2022, s.29). Günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır ve uygulanmaya devam etmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği incelendiği zaman özel eğitime gereksinim duyan çocukların kaynaştırma uygulamaları yapılan ortamlardan en iyi şekilde faydalanabilmeleri amacıyla gereken her şey dikkate alınmıştır (Batu, 2015, s.94).

Kaynaştırma ile ilgili önemli gelişmelerden bir tanesi de 2005 yılında yürürlüğe koyulan 5378 sayılı ‘Özürülüler Hakkında Kanun’da ki 15. Maddede engelli bireylerin eğitim alma hakkının hiçbir gerekçe ile engellenemeyeceğini belirtir. Engelli bireylerin bu özel durumlarının farklılıklarının ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulup, engelli olmayan normal bireylerle kaynaştırılmış/bütünleştirilmiş ortamlarda herkes için eşit bir şekilde eğitim sunulacağını belirtir (ERG, 2011, s.21). Ülkemizde zaman içerisinde yapılan yasal düzenlemeler ile kaynaştırma uygulamalarından faydalanan bireylerin sayısı giderek artarak devam etmektedir (MEB, 2017).

Kaynaştırma uygulaması eğitiminin erken çocukluk döneminde başlayarak özel eğitime gereksinim duyan bireylerin en az sınırlandırılmış ortamda yetersizliği olmayan yaşlılarıyla beraber eğitim alarak, her açıdan gelişmesi ve eğitsel hakkından yararlanabilmesi açısından da oldukça kıymetlidir (Ekici ve İnce, 2021, s.429). bu tanımdan yola çıktığımızda özel eğitimin erken çocukluktan (0-3 yaş) başlanarak çocuğun akranlarıyla beraber en az sınırlandırılmış ortamlarda her açıdan geliştirilerek, eğitim almasının önemi vurgulanmıştır.

Her bir kişinin gelişimsel, bilişsel özellikleri birbirinden farklıdır, okula devam eden öğrencilerin seviyeleri arasındaki farklılıklar daha sonradan belirginleşebilir. Bu belirginleşme zihinsel yetersizlik alanındaysa öğrencinin akademik anlamda derslerinden geri kalmasına, başarısız olmasına, öğrencinin yetersiz ve dışlanmış hissetmesine sebep olabilir. Özel gereksinimi olan öğrencinin tanı alma, değerlendirme ve yerleştirme(kaynaştırma uygulaması mı veya özel eğitim sınıfı mı) süreci doğrultusunda kendisine uygun eğitimin, düzenlenmiş ortamın, gereksinimlerine uygun planlar ve programlar ile öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarının seviyesine ulaşması gayretleri başlar (Özdemir, Çıfci ve Sayan, 2022, s.2).

Kaynaştırma uygulamaları eğitiminin başarıya ulaşması, verimli, etkili olması için ortaklığın merkezinde, çok yönlü, araştırma, geliştirme odaklı veli, okul, idarenin işbirliği ve pedagojik bir yaklaşım ile olmaktadır (Robinson, 2017, s.176). Özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencilerinin eğitim-öğretiminden birebir veya dolaylı yoldan sorumlu olan bütün kişilerin tutumlarının olumlu olması kaynaştırmanın başarılı veya başarısız olmasına etki eder (Sarı, 2002, s.10).

Kaynaştırma eğitiminde yapılacak olan bazı uyarlamalar da kaynaştırmanın başarısını arttırmaktadır. Bu uyarlamalar; sınıfta yer alan her bir öğrencinin kendi potansiyelleri, hızları doğrultusunda öğrenebilmesi amacıyla öğretimde kullanılacak materyaller, öğretimdeki hız, öğretimde hedeflenen amaç/kazanımlar ve ölçme-değerlendirme sürecinde yapılacak olan düzenlemelerdir (Sucuoğlu, 2006, s.34). Kargın (2009)a göre kaynaştırma öğrencisi sınıfa gelmeden önce sınıfta bir takım tedbirler alınır düzenlemeler yapılır. Bu şekilde özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencisi kaynaştırma eğitiminden maksimum derecede fayda görür. Öncelikli olarak eğitim verilecek sınıfta fiziki yapıya bakılarak öğrenci için uygun olup olmadığı kontrol edilmelidir. Örneğin bedensel engeli olan öğrenciler için rampaların, asansörlerin olması, görme yetersizliği olan öğrenciler için Braille yazılmış uyarıların olması gibi (Kargın, 2019, s.55-56). İkinci sırada yapılacaklar ise planlanma aşamalarıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları doğrultusunda öğretimdeki hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme aşamaları planlanır. Bu planlamalar yapılmadan kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim yapılan sınıflarda başarıya ulaşmaları beklemek zordur (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010, s.2434).

Özel gereksinimli öğrencinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin süreç hakkında önceden bilgilendirilmeleri, aileler ile işbirliğinin sağlanması, rehberlik servisi ve okulda bulunan diğer kişilerle iletişimin sağlanması, ihtiyaç duyulan, eksik olan araç gereç ve materyallerin temin edilmesine kadar her detayın planlanması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında gereken öğeler; veliler, idareciler, öğretmenler, özel gereksinime ihtiyaç duyan kaynaştırma öğrencisi, normal gelişim gösteren öğrenciler ve düzenlenmiş fiziki ortamlardır (Metin, 2013, s.180).

Kaynaştırma uygulaması her hangi bir özel eğitim düzenlemesi, desteği yapılmadan özel gereksinimli öğrenciyi yaşlılarıyla aynı ortamda eğitmek veya bulundurmak değildir. Bunun aksine özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan özel eğitim destekleri sunularak yapılan uygulamadır (Orel, Zerey ve Töret, 2004).

Özetle kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber bir arada genel eğitim sınıfında bulunması, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanarak, sınıf mevcudunda düzenlemeler yapılarak, özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma eğitiminden yararlanması sağlanır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018, s.12).

2.7. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Özel gereksinimi olan bireylerin engel türleri göz önünde bulundurularak normal gelişim gösteren yaşlıları gibi sosyal hayata hazırlanarak yaşamlarına bağımsız bir şekilde veya yarı bağımlı şekilde devam etmeleri amacıyla gereken becerileri kazandırmakta eğitimin görevlerindedir. Bağımsız bireyler olmalarından kast edilen üretken, aktif, çalışan, para kazanan, parasını doğru biçimde harcayan, alışveriş becerisine sahip, seyahat eden, sağlık konusunda duyarlı, çevresiyle iletişim halinde olan, sosyal faaliyetlere katılabilen bireyler yetiştirebilmektir (Dever ve Knapczyk, 1997, Akt: Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003, s.11). Kaynaştırma eğitimi ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sosyal olarak becerilerinde ki gelişmenin yanında, fiziki, akademik ve bilişsel becerilerini de arttırmak hedeflenmektedir (Orakçı, Aktan, Toraman ve Çevik, 2016, s.107).

Eğitsel tarafından baktığımız zaman, kaynaştırma eğitimi uygulaması özel eğitime gereksinim duyan bireylere ait olma, bir grubun üyesi olma, pozitif yönde sosyal ilişkiler geliştirme, gelişmeyi ve öğrenebilmeyi teşvik etmek hem günlük hayatında hem de okul

hayatında kendi potansiyellerini keşfettirerek ulaşmalarını sağlamak amaçlanır (Vlachou ve Fyssa, 2016, s.529). Kaynaştırma ve bütünleştirmenin en önemli amaçlarından biride özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin yetersizliği olmayan, normal yaşıtlarıyla beraber aynı sınıf/okulda eğitim almalarının ve bu eğitimdeki hedeflerin en üst noktada gerçekleştirilmesine katkı sağlanmasına çalışır (Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları, 2022).

Kaynaştırma uygulamaları ile verilen eğitim; özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla beraber en az sınırlayıcı eğitim ortamında kişisel gelişim ve topluma uyum sağlama becerilerinin en iyi şekilde kazandırılmasını amaçlayan eğitimidir. Öğrenciler en güzel yaşıtlarıyla beraber yaparak yaşayarak öğrenir, bu deneyim de kaynaştırma eğitimi ile mümkündür (Metin, 2013, s.179).

Özetle kaynaştırma uygulamasının hedeflerini şu şekilde sıralayabiliriz (Güldü, 2010, s.7-8);

- Özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim sınıfının aktif bir yesi olarak, normal gelişim gösteren akranlarının katılabildiği tüm aktivitelere yer almasını sağlamak
- Özel gereksinimi olan öğrencinin özgüveninin kazandırarak, güçlü bir benlik algısı oluşmasını sağlamak
- Özel gereksinimi olan öğrencinin kendini tanımasını, kendi realitesinin farkında olmasını sağlamak
- Özel gereksinimi olan öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerini keşfedebileceği düzenlenmiş ortamlar oluşturmak
- Sosyal hayatında engelinden dolayı dışlanan değil, kabul edilmiş, benimsenmiş bireyler haline gelmesini sağlamak
- Kaynaştırmanın doğru bir şekilde uygulanmasıyla özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplum içerisinde var olabilmeleri süreci amaçlanır (Evyapan, 2020, s.14).

2.8. Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde diğer öğrenciler gibi ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla eğitim ğretim haklarından en iyi şekilde faydalanmalılardır. Özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı eğitsel ortamlar

engel türüne göre farklılıklar gösterir. Bunlar normal okullarda bulunan özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı normal sınıflar ile özel eğitim okullarıdır. Bunların içinde kaynaştırma eğitiminin sunulduğu normal sınıflar gittikçe yaygınlaşmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004, s.33). Rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından yapılan inceleme ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda eğitilebilir durumda olduğu anlaşılan öğrencilerin eğitimleri, özel eğitim sınıfı açılmayan durumlarda, ilköğretim sürecinde normal öğrencilerle birlikte kaynaştırılmaları ile eğitim yapılır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile bireyselleştirilmiş eğitim planları ve programları doğrultusunda, kaynaştırmaya uygun olan öğrencilerle beraber sosyal ve akademik yönden kaynaştırmak amaçlanır (Kaya, 2007, s.51).

Amerika Birleşik Devletlerinde ‘Kaynaştırma Eğitimi’ doğrultusunda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar normal okul/sınıflarda engel türlerine göre hazırlanmış olan ‘bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)’ hazırlanarak eğitim görmektedirler. Türkiye’de de aynı şekilde öğrenciler engel türlerine uygun olarak hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programları doğrultusunda kaynaştırma eğitimlerine devam etmektedirler. Amerika ve Türkiye’de özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim veren özel eğitim okulları (zihinsel engelliler, görme engelliler, bedensel engelliler, işitme engelliler vs.) bulunmaktadır (Baş, 2013, s.84). Bu tanıma göre özel eğitime ihtiyaç duyan her birey için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmalıdır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri amacıyla; öğrencinin performansı göz önünde bulundurulur. Böylece eğitimlerine hangi tür okul/sınıflarda devam edeceğine, eğitimde hangi tür materyallerin kullanılacağını, eğitimlerinin başlama ve bitiş tarihlerini, eğitim de hangi bireylerin sorumlu olacağını, eğitsel süreçte hangi amaçların(uzun-kısa dönemli) verileceğinin yazıldığı, kişiye özel hazırlanan plandır (Kargın, 2007, s.7).

Kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle etkileşimini arttırarak tam zamanlı kaynaştırma veya özel eğitim sınıfından yarı zamanlı kaynaştırma biçiminde eğitimler verilmektedir. Sunulacak olan özel eğitim destek hizmetlerinin öğrencilere ve öğretmenlere sunulması gerekir (Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları, 2022).

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel eğitime gereksinim duyan bireyin okulda kayıtlı olduğu sınıf normal olarak gelişim gösteren akranlarıyla aynı, genel eğitim sınıfında

olmaktadır (MEB, 2010, s.16). Tam zamanlı kaynaştırma ile öğrenci bütün gün, bütün derslerde özel gereksinimi olmayan yaşlıları ile birlikte genel eğitim sınıfında eğitim alarak, okulun müfredatına uygun şekilde eğitim almaya devam eder (Yazıcıoğlu, T. 2018, s.102). Tam zamanlı kaynaştırma ile öğrencinin birçok gelişim alanı desteklenir. Aynı zamanda öğretmen ve normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimleri açısından da önemlidir.

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (madde 23/b) göre yarı zamanlı olarak kaynaşma uygulamasında özel eğitime gereksinim duyan bireyler eğitim ihtiyaçlarını özel eğitim sınıflarında kısmi zamanlı olarak alabilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında özel eğitime ihtiyacı olan birey bazı derslerini ve ya ders dışındaki sosyal etkinliklerini normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber alır (ÖEHY, 2006, s.9).

Bu uygulamada özel eğitim ihtiyacı olan bireyin okulunda kayıtlı olduğu sınıf özel eğitim sınıfıdır ve öğrenci başarabileceği dersleri ve ders dışı sosyal faaliyetleri normal olarak gelişme gösteren yaşlıları ile bir alır (MEB, 2010, s.32). öğrencinin hem normal sınıfta hemde özel sınıfta aktif şekilde eğitim görmesini öngören bu düzenleme 2012 yılındaki 28360 numaralıdeğişlikle beraber yönetmelikten çıkarılmıştır.

Özel eğitim sınıfı: Özel olarak eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin durumu ayrı sınıflarda öğrenim gerektiriyorsa öğrencinin engeli, akademik performansı ve ihtiyaçları dikkate alınarak özel olarak düzenlenmiş, özel materyaller hazırlanmış okul ve kurumların bünyesinde yer alan sınıftır (Özel Eğitim Sınıfı Kılavuzu, 2016, s.3).

Genel eğitim sınıflarına uyum sağlayamamış, engelinin derecesi daha ileride olan bireyler yapılan eğitsel değerlendirme ve performans alımlarıyla özel eğitim sınıflarına alınır. Özel eğitim sınıflarında aynı engel türüne sahip çocuklarla bir arada eğitim verilir. Bu sınıflarda iki tane öğretmen bulunur. Sınıf mevcutları da yetersizlik türü ve engel oranına göre belirlidir.

Özel eğitim sınıfında kaydı olan öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programına uygun olarak başarılı olabileceği düşünülen derslere ve ders dışı sosyal faaliyetlere katılımı ile normal gelişim gösteren akranlarından taklit ederek/model alıp birçok beceriyi, bilgiyi öğrenebilir. Arkadaşlık kurma becerisi, iletişim kurma becerisi, sosyal hayata katılım ve uyum sağlama becerisi gibi becerileri kazanabilirler. Özel gereksinimi olmayan diğer

öğrencilerde engeli olan bireyleri tanıma, farklılıklara saygı ve olumlu tutum ve davranış kazanma gibi becerileri kazanabilirler (Özel Eğitim Sınıfı Kılavuzu, 2016, s.3).

Destek eğitim odası (Kaynak Oda): Destek eğitim odası özel gereksinimli öğrenciyi çeşitli alanlarda desteklemek amacıyla açılmaktadır. Genel eğitim sınıfından farklı özel gereksinimli öğrenciyi önceden planmış program ve saatler doğrultusunda bireysel ihtiyaç halinde grupla eğitime almaktır. Bu eğitimde çoğunlukla dil, okuma yazma ve matematik becerileri desteklenmeye çalışılır. Bu şekilde bireysel olarak desteklenen öğrenci performansını daha etkili bir şekilde ortaya çıkarabilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamasından faydalanan öğrencinin performansını en üst seviyede kullanabilmesi amacıyla kurum ve okullarda özel materyaller ve gereçler ile meydana getirilen sınıflardır. Kaynaştırma kapsamında eğitim gören engelli ve üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası açılımı zorunlu tutulmuştur (Destek Eğitim Sınıfı Kılavuzu, 2016, s.3).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 25.maddesine göre ise destek eğitim odası açılırken dikkat edilecek noktalar şu şekildedir;

Öğrencinin alabileceği ders saati haftalık saatinin %40'ını geçmemelidir. Öğrenci sayısına göre açılacak sınıf sayısı arttırılabilir. Eğitimler bireysel olarak yapılmalı, fakat aynı seviyedeki maksimum 3 öğrencide bir araya gelerek grup dersi yapılabilir. Destek eğitim okul saatinde/saati dışında veya hafta sonu da yapılabilir. Destek eğitim odasında görev yapacak olan öğretmenler idarenin teklif etmesi ile il milli eğitim veya ilçe milli eğitim tarafından seçilir. Öğretmenlerin ders programları okul idaresi tarafından yapılır. İdareciler destek eğitim odalarında eğitim veremezler (Ö.E.H.Y., 2018).

Kaynaştırma uygulamalarında görev yapacak personeller, okul müdürü, başyardımcısı, müdür yardımcıları, teknik yardımcısı, laboratuarda, bölümde, dalda, atölyelerde görevli şefler, özel eğitim öğretmenleri, koordinatör öğretmenler, usta öğreticiler, meslek derslerini verecek olan meslek öğretmenleri, kurumda görevi olan diğer personellerdir. Kaynaştırma eğitimi uygulaması göz önüne alındığında kurumda görevli olan personellerin sorumlulukları ve görev tanımları dikkate alındığında iş birliği için uygun olan bir sistemin olduğu gözükmektedir. Bu doğrultuda yönetmelik yeniden yapılanmıştır (Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Görev ve Sorumluluklar, 2022).

Özel eğitim hizmetlerinde bulunan bireylerin görev ve sorumlulukları kısaca şu şekildedir (ÖEHY, 2018):

Okul müdürü madde 49 a göre; Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinin ve amaçlarının ışığında okulunu yönetir ve geliştirir. Öğretmenler arasında iş birliği yaparak, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik kurul ve birimlerin oluşturularak görevlerini yapmalarını sağlar. Bu öğrencilere ve velilerine yönelik gereken hizmetlerin verilmesinde önlemler alır. Okulda görevli personellerin güvenliği ve iş sağlığından sorumludur.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 50ye göre Müdür başyardımcısı; müdürün bulunmadığı zamanlar vekil müdür olarak çalışır. Okul müdürü tarafından kendisine verilen okulun amaçları doğrultusunda gereken idari, öğretim-egitim ve diğer görevlerini yapar. Bu görevlerin yapımında müdüre karşı sorumlulukları vardır. Özel eğitim hizmetleri yürütülürken öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki koordinasyondan sorumludur.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 51e göre Müdür yardımcısı; okulun amaçları doğrultusunda müdürün kendisine verdiği idari, öğretim, eğitim ve diğer iş ve işlemlerini yürütür. Özel eğitim işlemlerinde veli, öğrenci, öğretmen arasındaki koordinasyonu sağlayarak, idarenin kendisine verdiği görevleri yapar. Varsa nöbet işlemlerini yürüterek nöbetçi öğretmenleri ve öğrencileri gözlemler, nöbet işlemlerini yürütür, problem var ise idareye gereken bilgilendirmeyi yapar.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 54e göre yatılı özel eğitim okullarında grup eğitimi ve gözetimiyle görevli özel eğitim öğretmeni; ders saatleri bitmeden yarım saat önce okulunda olarak 6 saatlik vazifesini sürdürür. Öğrencilerin ihtiyaç ve problemleriyle ilgilenerken, ilgili kişilere haber verir. Kültürel ve sosyal etkinliklerin planlanmasından ve öğrencilerin eğitsel hizmetlerinden, davranış ve gelişimlerinin değerlendirilerek, ilgili notlarını kaydetmekten sorumludur. Öğrencilerin etütte ders çalışıp, karşılaştıkları zorluklarda onlara yol gösterilmesinden sorumludur. Öğretmen yaptığı eğitimlerin günlük planlamasını yaparak ilgili ders defterine işler.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 57e göre öğretmen; derslerini müfredat dâhilinde planlayarak, bu dersin verilmesinden, deneylerinin yapılmasından, gereken uygulamaların yapılmasından, ders dışı okulunda yapılan faaliyetlere katılıp gereken görevleri yapmalıdır. Aynı zamanda özel gereksinimli öğrenci için Bep hazırlama-geliştirme ekibinde bulunarak, Bep'in uygulama ve değerlendirmesini yapar. Aile,

rehberlik servisi ve diğer öğretmenler ile işbirliği yapar. Öğrencinin okul yönlendirmesinde gereken bireysel gelişim raporu ve eğitsel değerlendirme istek formunun hazırlanmasında iş birliğine katılır. Özel gereksinimli öğrencinin cihaz ve aletlerinin kontrolünden ve bakımından dolayı gereken tedbirini alır. Grup eğitimi özel eğitim sınıf ve okullarında verilmelidir fakat öğrencinin gereksinim ve performansına göre bireysel eğitimde verebilir. Göreviyle alakalı idarenin verdiği işleri de yapar.

2.9. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Kişilerin Sınıflandırılması

Sınıflandırma yapılmasının nedeni her bir kişinin engelinin kendisine has olmasından dolayı tanılama, gereksinim belirleme, verilecek eğitimlerde doğru, uygun plan ve düzenlemelerin yol gösterebilmesi için eğitsel ihtiyaçlar ve ortak görülen özelliklere göre yapılan sınıflandırmadır (Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı, 2006, s.15).

- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler
- Zihinsel öğrenmede güçlüğü olan bireyler
- Görme yetersizliği olan bireyler
- Bedensel yetersizliği olan bireyler
- Süreğen hastalığı olan bireyler
- Duygusal, sosyal uyum ve davranışsal güçlüğü olan bireyler
- İşitme yetersizliği olan bireyler
- Yaygın gelişimsel bozukluk gösteren bireyler
- Konuşma ve dil güçlüğü olan bireyler
- Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan bireyler
- Üstün yetenekli/üstün zekâlı olan bireyler

2.10. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

Özel öğrenme güçlüğü normal zeka yada normalin üstündeki zekâ puanına (IQ>85) sahip olan, herhangi bir beyinsel patolojisi saptanmayan, ruhsal hastalığı olmayan, okumada, yazmada, matematikte, konuşma, dinlemede, akıl yürütme becerilerinde güçlükler yaşayan, sosyal algılar, etkileşim problemleri yaşayan ve aldığı eğitimlerde kendisinden beklenen, zeka seviyesine uygun başarı göstermekte zorlanan kişilerde yaşanan durumdur (Demir, 2005, s.6).

Özel öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri şunlardır (Aslan, 2015, s.577);

- Okuma bozukluğu ile devam eden (disleksi)
- Yazılı anlatım bozukluğu ile devam eden (disgrafi)
- Matematik (Sayısal) bozukluk ile devam eden (diskalkuli)

Disleksi: nörolojik olarak anormal bir durumun olmadığı, genetik aktarımın rolünü oynadığı ve öğrenme becerilerini normalin üzerinde etkileyen nörogelişimsel bir bozukluk olduğu bilinmektedir (Ropper, 2001 akt. Bingöl, 2003, s.69). Disleksi okumada güçlük yaşamak anlamına gelir. Disleksisi olan çocuklar çoğunlukla kelimelerin sonlarını ya okumaz ya uydurmaya çalışırlar. Okuma hızı akranlarına göre yavaştır.

Disgrafi: Yazı yazmada zorluk yaşamak anlamına gelir. Disgrafisi olan çocuklar çoğunlukla harflerin düzgün yazımında zorluk yaşar, büyük ve küçük harflere dikkat etmekte zorlanırlar. Yazma hızları yavaştır.

Diskalkuli: Matematik öğrenmede güçlük yaşamak anlamına gelir. Sayıları doğru yazmada, matematiksel sembol ve işaretleri öğrenip kullanmada zorluk yaşarlar. Zihinden yapılan işlemlerde ve problem çözmede zorlanırlar.

Özel öğrenme güçlüğü tanılanırken öğrencinin farklı farklı alanlarda değerlendirilmesini sağlayan çeşitli testler kullanılmaktadır. Bu testler; Standford – Binet Zeka Testi, WISC-R Zeka Testi, Gesell gelişim Figürleri Testi, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Harris Laterelleşme Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Goodenough – İnsan Çiz Testi, Hata analizleri (Informal”Akademik Başarı Değerlendirmesi), Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, GISD Sayı Dizisi Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ – Sol Tayini Testi (Harwell, 2008 akt. Doğan, 2012, s.43).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Görülen Özellikler (Salman, Özdemir, Salman, Özdemir, 2016, s.173).

- Okumayı yaşlarına göre daha geç ve zor öğrenirler, yavaş ve yanlış okurlar.
- Yazım yanlışları fazladır, yazım ve noktalama yanlışları yaparlar.
- Harflerin yerlerini karıştırırlar (kız yerine ızk ya da zık gibi)
- B ve d, p ve b gibi harfleri birbirlerine karıştırırlar.
- Heceleri tersten okur, atlar, yazamaz.
- Matematik dersinde zorlanırlar.

- Matematiksel işlemleri karıştırırlar(+ yerine x gibi).
- Dört işlem yapmada, çarpım tablosunu ezberlemede zorlanırlar.
- Dil problemleri yaşarlar.
- Özgüven düşüklüğü olabilir, uyum sorunları yaşayabilirler.
- Düzensiz olabilirler, dikkat dağınıklığı, akılda tutamama, sıra bekleyememe davranışları görülebilir.
- Problem çözme, eleştirel düşünme, analiz, sentez etme, soyut düşünme becerilerinde zorlanırlar.
- İşitsel veya görsel algılamada yavaşlık olabilir.
- Zamanı etkin kullanma, anlama veya söylemede güçlük yaşanır.
- Çok hareketli veya çok durağan olabilirler.
- Motor koordinasyon becerilerinde güçlük yaşayabilirler.

2.11. Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Bireyler

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zihin -kavramsal işlevlerinde, pratik ve sosyal uyum becerilerinde kendini gösteren, bu uyumsal becerilerin her ikisinde de ortaya çıkan anlamlı yetersizlikler durumu zihinsel yetersizlik durumudur. Bu durum 18 yaşından önce başlar (AAMR, 2002). AAMR (2002)'ye uyumsal beceriler ise bireylerin günlük hayatlarında işlevde bulunabilmeleri amacıyla kazandıkları sosyal, pratik ve kavramsal becerilerin tamamıdır.

Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocukların kronolojik olarak yaşlarının gerisinde gelişimsel yetersizlik göstermektedirler, bundan dolayı eleştirel düşünme, dil konuşma becerileri, davranış ve duygusal olgunlaşmaları ve bağımsızlaşabilmeleri yaşıtlarına göre daha geç olmaktadır (Klein ve Arieli, 1997).

Öğrenme ve gelişim özelliklerine göre zihinsel olarak yetersizlik olan kişiler hafif zihin, orta zihin, ağır zihin ve çok ağır zihin olarak dört gruba ayrılırlar (Güven, 2003, s.74).

Zihinsel engellilik gösteren bireyler, gösterdikleri geriliğin durumuna uygun hafif düzey zihin, orta düzey zihin, ağır düzey zihin ve çok ağır düzey zihinsel yetersizlik olarak sınıflandırmıştır. Zihinsel yetersizlik tanısı hastanelerde yapılan klinik ve bütüncül değerlendirme, zekâ testleri, aile görüşmeleri ile konulmaktadır. Rehberlik ve araştırma

merkezlerinde ise bu tanı uygulanan zekâ testleri (Wisc-r, Leiter, Stanford Binet vs.) ile konulabilmektedir. Zihinsel yetersizliğin nedenleri doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında oluşabilecek nedenlerden kaynaklı ortaya çıkabilir.

Zihinsel yetersizliğin ortaya çıkmasının sebeplerinin bilinmesi önemlidir. Bu sebepleri bilmek gelecek dönemde ortaya çıkabilecek rahatsızlık durumlarının önlenmesi ve toplumda koruyucu tedbirlerin alınabilmesi yönünden önemlidir. Ayrıca yetersizlik nedenlerinin belli kategoriler altında toplanıp, aynı yetersizliğe sahip kişilerin ortak özelliklerinin belirlenmesine yardımcı olur. Belirlenen bu ortak özellikler kişilerin eğitimlerinde alınacak yolların çizilmesinde eğitimcilere yol gösterecektir (Eripek, 1998, s.44).

Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklarda Görülen Özellikler (Metin, 2019, s.97-98).

- Dikkatini toplama ve sürdürmede problem yaşarlar
- Bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe aktarırken ve geri çağırmada zorlanırlar. Bu nedenle geç ve zor öğrenirler.
- Akademik başarıda düşük performans gösterirler.
- Yaşadıkları başarısızlığa bağlı özgüven ve motivasyon sorunları yaşayabilirler.
- Konuşma ve dil güçlükleri yaşayabilirler.
- Alma ve ifade etmede zorlanabilirler.
- Bulunduğu ortamda yaşına, cinsiyetine uygun davranışlar göstermekte zorlanabilirler.
- Yaşadıkları davranış problemleri ile topluma uyum sağlamakta güçlük çekerler.
- Arkadaşları daha çok kendinden küçük çocuklardır.
- Öz bakım, günlük yaşam becerilerinde tek başına zorluk yaşayabilirler.
- Fiziksel özellikleri bakımından yetersizlik tür ve derecesine göre farklılıklar olabilmektedir.
- Yetersizliklerin derecesi ve türü arttıkça ciddi sağlık problemleri yaşabilmektedirler.

2.12. Görme Yetersizliği Olan Bireyler

Bir gözünde veya iki gözünde meydana gelen az veya tam olarak görmede bozukluğu veya kaybı olan bireyler görme yetersizliği olan bireylerdir. Görme yetersizliği ile birlikte gözünde protez kullanan, gece körü veya renk körü olan bireylerde görme yetersizliği olan birey sayılırlar (Devlet İstatistik Enstitüsü/Özürlüler İdaresi Başkanlığı [DİE/ÖZİDA], 2009).

Görme yetersizliğine dair iki tanım yapılmaktadır. Biri hukuki tanım diğeri eğitsel tanımdır (Özyürek, 1998, s.130).

Görme yetersizliğinin hukuki tanımı ‘iyi görebilen gözün tüm düzeltmelerinin yapılmış olmasına rağmen görmedeki keskinliğin oranı 20/70 ve 20/200 aralığında olanlara az gören. Görmedeki keskinliğin oranı 20/200 veya daha da az ve görmedeki alanı 20 dereceden daha da küçük olanlara ise kör’, denmektedir (Özyürek, 1998, s.129-130). Görme yetersizliğinin eğitsel tanımı ise ‘büyüteçler yardımıyla veya büyük puntoyla yazılmış yazıları okuyabilen kişilere az gören, çok ağır olan, Braille alfabesine ve konuşabilen kitaplara gereksinim duyabilen kişilere ise kör denilmektedir.’ (Aral ve Gürsoy, 2007, s.182).

Görme yetersizliğinin sebeplerini üç başlıkta söylemek mümkündür. Yapısal sebepler, kırılmadan kaynaklanan hatalar ile kortikal olarak görmede yetersizliklerdir (Gürsel, 2015, s.222-223).

Görme Yetersizliği Yaşayan Çocuklarda Görülen Özellikler (Demir ve Şen, 2009, s.155-156)

- Görme yetersizliği olan bireylerin motor gelişimleri yaşıtlarından farklı değildir. Fakat görme yetersizliğinin derecesi ve türüne göre bağımsız hareket ve keşfetme becerilerini tam olarak kullanamayabilirler.
- Görme yetersizliği olan bireyler daha fazla konuşma eğilimi gösterebilirler.
- Konuşmaları yüksek sesli ve tek bir tonda olabilir.
- Konuşurken mimik ve jest kullanmada yetersiz olabilirler.
- Bilişsel becerileri yaşıtlarından farklı değildir. Fakat göremedikleri için kodlamada-öğrenmede güçlük yaşayabilirler.
- Dokunarak, koklayarak, işiterek öğrenmeye çalışırlar.

- Sosyalleşebilmeleri önemlidir, sosyalleşemeyen bireylerde çekingenlik, durağanlık gibi davranışlar oluşabilir.

2.13. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler

İskelet sistemini oluşturan kemiklerin, eklemlerin ve kasların hasarları ile ortaya çıkan ortopedik problemler vücudun belirli bölümlerini kullanamama, hareket ettirmede zorluk yaşama, hissetmeme problemleri, kontrol edememe problemleri yaşamasına neden olan sinir sisteminde meydana gelen nöromotor problemlerdir (Heward, 2014, s.400).

Fiziksel bir yetersizlik olarak kabul edilmiş olan bedensel engel için birçok kavram kullanılmıştır. Felçli, yatalak, kambur, total, sakat gibi (Ayna, 2019, s.19).

Bedensel engelliliğe sebep olabilen birçok hastalık, yetersizlik, bozukluk olmakla beraber çocukluk çağında en sık rastlanan bedensel engelliğe sebep olan durumlar şu şekildedir (Elbasan ve Yıldırım, 2021, s.4).

- Serebral Palsi (SP)
- Doğum (Obstetrik) Brakiyal Pleksus Yaralanmaları (OBPY)
- Omuriliğin Kapanma Defektleri (Spina Bifida-Meningomyelose)
- Nöromusküler Hastalıklar (NMH) – Kas ve sinir Hastalıkları

Fiziksel engelli bireyler bağımsız hareket becerilerini yapmakta engellerinden dolayı güçlük yaşayabilmektedirler. Denge, yürüme, merdiven inip çıkma, tutma bırakma, el becerileri, çizim becerilerinde güçlük yaşayabilirler. Engellerinden dolayı vücutlarında ağrı, kasılmalar görülebilir.

2.14. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler

Murray Grant'a (1987) göre süreğen hastalık, normal gidişattan sapma ya da bozulmalar gösteren, patolojik farklılıklar sonucu beliren, kalıcı bir şekilde geriye dönüşü olmayan yetersizlik bırakan, hasta olan kişinin iyileşebilmesi amacıyla uzun bir süre gözetim, denetleme, bakım ve özel eğitim gereken durumdur (Akt. Er, 2006, s.157).

Süreğen hastalıklar; doğuştan gelen kalp rahatsızlıkları, damar hastalıkları, anomaliler, kanserlerin olması, kronik böbrek rahatsızlıkları, epilepsi, kan pıhtılaşmasının yetersiz olması(hemofili), şeker hastalığı(diyabet), sindirim sistemi rahatsızlıkları, deri-cilt

rahatsızlıkları, üreme organı, sindirim sistemi ve idrar yolu rahatsızlıkları, kistik fibrozis, endokrin ve metabolik rahatsızlıklar, astım, Akdeniz anemisi(talassemi), sinir sistemi rahatsızlıkları, ruhsal rahatsızlıklar ve AIDS süregelen hastalıklar kategorisinde yer almaktadırlar (Bolat, 2018, s.164).

Süregelen hastalıklarda doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenleri olabilir.

Süregelen hastalığı olan çocuklarda; hastalığın şiddetine ve türüne göre enfeksiyon kapma riski olabileceği ya da tedavi ve bakım ihtiyaçları olabileceği için okula devamsızlık yapabilirler. Bu durum çocukta derslerden geri kalma, içe kapanma, isteksizlik ve sosyalleşme sorunlarına neden olabilir. Psikolojik olarak yıpranabilirler. Tedirginlik, kaygı düzeyleri artabilir.

2.15. Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler

Davranış, duygu ve düşüncelerinde günlük hayata aktivitelerini yaparken veya bireyler arası ilişkilerini devam ettirirken normalden farklı olarak örüntüler nedeniyle güçlük yaşayan bireylerdir (Ünal, 2016 akt: Çapacıoğlu, 2021, s.11).

Conroy ve Brown'a (2004, s.224) göre eğitimciler kronikleşen davranış problemlerinin aile-içi şiddet, yoksulluk, istismar, ihmal, madde bağımlılığı gibi çevresel risk taşıyan faktörlere bağlı olarak ortaya çıkması muhtemel olan durumlardır.

Duygu ve davranış bozukluklarının özellikleri ve toplumda kabul gören davranışların, toplumlar arasında çeşitlilik göstermesinden dolayı tanılama ölçütleri ve yaygınlaşma oranları ülkeden ülkeye farklılık göstermesine sebep olmaktadır. Bu neden birey değerlendirilirken ekolojik değerlendirme yani yaşadığı çevre, çevredeki rolü göz önünde bulundurulmalıdır (Özdemir, 2013, s.379-380).

Öğretmenlerin ve velilerin çocukların yetiştirilme sürecinde çocuğun kendisini davranışsal ve duygusal açıdan daha güçlü hissetmek ve olumlu algılamaları için göz önünde bulundurmaları gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler çocuğa değer verme, onu etkin şekilde dinleyerek, çocuğa yönelik anlayışlı olma ve onun duygularını paylaşma, duygularını özgürce ifade etmesine izin verme, koşulsuz sevgi, kabul edici davranma, çabalarını övme, sorumluluk almasına fırsat verme, çocuğa karşı nazik ve anlayışlı davranmadır (Humphreys, 1996, s.108).

2.16. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

Özel eğitim hizmetlerinin yönetmeliğine(2018) göre işitme hassasiyetinin tamamen veya kısmen yetersizliği olması durumunda iletişim ve dil kullanma becerilerinde zorluk yaşamasından dolayı kişinin eğitsel ilerlemesi ve toplumsal yaşama uyumun negatif olarak etki etmesi olayı işitme yetersizliği olarak ifade edilmektedir.

Yapılan işitme testlerinde normal olarak kabul edilen sınırların sapmalarının fazla olması işitme yetersizliğinin olduğunu gösterir.

İşitme yetersizliği olan bireylere önceki yıllarda; dilsiz, sağır, lal, işitme engelli gibi pek çok söylemlerde bulunulmuştur.

Günlük hayatta işittiğimiz seslerin büyük bir kısmı 250 ve 6.000 Hz arasında olur. Karşılıklı iletişimde ise 45 dB ayarındadır eğer ki 20 ve 20.000 Hz ile 0 ve 120 dB aralığında işityorsak normal işitme aralığında olduğumuz anlamına gelir (Avcıoğlu, 2015, s.171).

İşitme kaybında dereceye yönelik sınıflamalar şu şekildedir;

- çok hafif işitme kaybı(15-25 dB) derece
- hafif kayıp(25-45 dB) derece
- orta kayıp(45-65 dB) derece
- ileri kayıp(65-95 dB) derece
- çok ileri düzeyde (95 dB ve üstü) derece işitme kayıplarıdır (Gürgür ve Kurtoğlu, 2021, s.7).

Oluş yerlerine göre çocuklarda görülen işitme kayıpları şunlardır (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi İşitme Yetersizliği ve Kaynaştırma, 2016, s.6);

- **Duyusal - Sinirsel Tip İşitme Kaybı:** iç kulağın ve iç kulağın beyine giden sinirlerinde oluşan problem nedeniyle gerçekleşen işitme kaybı.
- **İletim Tipi İşitme Kaybı:** orta veya dış kulakta oluşan problem nedeniyle gerçekleşen işitme kaybı.
- **Karma Tip İşitme Kaybı:** duyuşsal ve iletimsel işitme kayıplarının birlikte olması durumudur.
- **Merkezi Tip İşitme Kaybı:** merkezi sinir sisteminde meydana gelen problem nedeniyle gerçekleşen işitme kaybı.

- **Psikolojik İşitme Kaybı:** fizyolojik olarak bir problem yoktur. Genellikle aniden olur.

İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Görülen Özellikler

- İşitme yetersizliği olan kişilerin yeterli iletişim kabiliyetlerine sahip olmamalarından kaynaklı sosyal iletişimlerinde kızgınlık ve engellenme veya çekingen olma sıkıntıları yaşamaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2005, s.2).
- İletişimde yaşanan problemlere bağlı istenmeyen durumlar ile karşılaşabilen işitme yetersizliği olan bireyde saldırganlık durumu ortaya çıkabilir (İpek Timur, 2016, s.51).
- Konuşma sırasında bazen sesleri atlama, değiştirme, kelimeleri yanlış telaffuz etme, düşük cümleler kurma eğilimi gösterirler.
- Çevresel sesleri ayırt etmekte, sesin yönünü ve kaynağını bulmakta zorlanabilirler.
- Bazen fısıltı gibi bazen de yüksek sesle konuşurlar
- Bir şey ifade etmek istedikleri zaman mimik ve jestleri fazlasıyla kullanma eğiliminde olurlar.
- Konuşmaları akıcı değil ve tek düzedir.
- Oturma, kalkma, yürüme, koşma gibi motor becerileri yaparken denge problemleri yaşayabilmektedirler (Turan, 2005, s.47-74).

2.17. Otistik Özellikler Gösteren Bireyler

Otistik bozuklukta üç niteleyici özellik vardır. İletişimdeki niteliksel problemler (konuşmanın gecikmesi veya olmaması), sosyal etkileşimde güçlük (karşılık vermede güçlük) ve tekrarlayıcı (stereotipik), kısıtlı basmakalıp davranışların olduğu nörogelişimsel bir bozukluktur. 3 yaşından önce başlar (Heward, 2014, s.249).

Otizmin kesin nedenleri henüz bilinmemektedir. Fakat beynin işleyiş ve yapısında meydana gelen sinirsel bozukluklardan kaynaklandığı veya genlerle alakalı olduğuna ilişkin çalışmalar yapılmakla birlikte otizmde çevre etkeninin de sebep olduğuna ilişkin çeşitli görüşler belirtilmiştir (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017, s.9).

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde erken tanılama belirtileri şunlardır (Bodur ve Soysal, 2004, s.397);

- Göz teması kurma ve sürdürmede zorluk

- İsmine uygun tepki vermemesi
- Taklit becerilerinde yetersizlik
- Stereotip (tekrarlayıcı) davranışlar; örneğin sürekli el çırpma, sallanma,
- Yüz ifadelerinin donuk, tepkisiz olabilmesi,
- Beslenme sorunları yaşayabilirler
- Anne ve babanın etkileşimine, oyunlarına tepki verememe
- Dönen, hareketli, ışıklı nesnelere karşı hassas olabilirler.
- Belirli eşyalara fazlaca bağlanma, ayrılama
- Değişikliklerden, aşırı sesli ve ışıklı ortamlardan rahatsız olma otizmin belirtileri arasında sayılabilir.

Otizm spektrum bozukluğunda erken tanı ve tedavi çok önemlidir. Erken yaşta özel eğitime başlamak otizmlili bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla belli becerileri davranışları kazanabilmeleri amacıyla önem arz etmektedir.

2.18. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler

Dil ve konuşma yaşayan kişiler; konuşabilmek için gerekli olan işlevlerde eksiklikler yaşayan bireylerdir. Bu eksiklikler akıcı konuşamamak veya konuşmanın olmaması, ses bozuklukları ve ifade etmede bozukluk olarak söylenebilir. Dil, dudak, damak, çene gibi konuşmanın gerçekleşebilmesi için gereken organların fiziki yapılarında meydana gelen problemler konuşmada problem olarak tanımlanırlar (Kurt, 2020, s.6).

MEB'in hazırlanmış olduğu dil ve konuşma güçlüğü olan kişilerin değerlendirilmesinde kullanılmakta olan destek eğitim programının içinde bulunan modüllerin sınıflaması şu şekildedir (Hasırcı ve Arvas, 2021, s.4);

- Dil Bozuklukları
- Rezonans Bozuklukları
- Edinilmiş Dil Bozuklukları
- Konuşma Sesi Bozuklukları
- Motor Konuşma Bozuklukları
- Akıcılık Bozuklukları
- Ses Bozukluklarıdır.

Dil konuşma yetersizliğinin nedenlerini uzmanlar iki başlık altında incelemektedirler. Bunlar işlevsel bozukluklar ve organik bozukluklardır. Organik bozukluklar kaslarda ve sinirlerdeki bir probleme işaret eder. Doğumdan önceki sorunlar, enfeksiyonlar, travmalar, tümörler de organik bozukluklardandır. İşlevsel bozukluklar ise kas-sinir sistemine bağlı değildir. Ayrıca yetersiz uyarana ve yaşantıların eksik olmasına bağlı olarak da kişilerde dil konuşma güçlüğü görülebilir.

Dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklarda görülen özellikler şunlardır (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı Dil, Konuşma Bozuklukları ve Kaynaştırma, 2016, s.12);

- Net anlaşılmayan sesler, kelimeler çıkarabilirler.
- Kelime dağarcıkları sınırlıdır.
- Konuşma güçlüğü yaşamalarından kaynaklı sosyal çevresiyle, arkadaşlarıyla iletişim sınırlıdır.
- Bu nedenden dolayı özgüven eksikliği ve motivasyon düşüklüğü olabilir.
- İstek ve ihtiyaçlarını ifade etmekte zorlanırlar.
- İletişim kurarken isteksiz ve ilgisiz olabilir.
- Yalnız kalmak isteyebilirler.
- Bu nedenle istenmeyen davranışlar (vurma, bağırma gibi) görülebilir.
- Çiğneme, yutma davranışlarında zorlanabilirler.
- Dikkat dağınıklığı olabilir, dikkat süreleri kısadır.
- Akademik anlamda derslerde güçlük yaşayabilirler.

2.19. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler

Çocuğun gelişiminin seviyesine uymayan dikkat dağınıklığı ve dikkat süresinin kısa olması, ani hareketlerin devam etmesi ile okul, iş ve çevredeki faaliyetleri olumsuz olarak etkileyebilen aşırı hareketlilik, aşırı dikkatsizlik ve dürtüsellik sebep olduğu nörogelişimsel bozukluk dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu dikkat eksikliği, aşırı dürtüsellik, aşırı hareketlilikle başlayan bu nöropsikiyatrik bozulma yedi yaşından önce başlar (Tuğlu ve Şahin, 2010, s.77). Minimum 6 ay süreyle devam eden durumlardır.

Şimdiye kadar yapılmış olan akademik çalışmalarda, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun çevre etkeninden kaynaklı sebepler ve genetik olarak aktarımın, yatkın olmanın da sebep olduğu bir nörogelişimsel bozukluk olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Polanczyk ve ark., 2007, s.946).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM 5'e göre tanı kriterleri şunlardır (2013, s.29-32);

Dikkat Eksikliğinin kriterleri

- Çoğunlukla yaptığı etkinlik ve aldığı görevlerde dikkati dağınıktır.
- Okuldaki ödevlerini, işlerini veya etkinliklerini yaparken ayrıntılara dikkat etmez, yanlışlıklar yapar.
- Kendisine bir şey söylendiğinde çoğunlukla dinlemiyor gibi görünebilir.
- Etkinlikleri, görevlerini planlama ve düzenlemede zorlanırlar.
- Çevresel uyaranlarla dikkati kısa sürede dağılır.
- Unutkanlık fazladır.
- Kullandıkları araç gereç materyalleri çoğunlukla kaybederler.

Hiperaktivite/Dürtüsellüğün kriterleri

- Çoğunlukla beklemede zorluk yaşarlar.
- Uzun süre oturmakta zorlanırlar, sürekli yerlerinden kalkar ve dolaşırlar.
- Çoğu zaman uygun olmayan durumlarda tırmanır ve koşarlar.
- Fazla konuşma eğilimi olabilir.
- Soruyu dinlemeden cevap verme eğilimde olurlar.
- Konuşan kişinin sözünü yarıda kesip, yapılan işlerin arasına girebilir.
- Ellerini ayaklarını kontrol edemeyip, sürekli hareket halinde olabilirler.

2.20. Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneği Olan Bireyler

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinin madde4/m de özel yetenekli bireyin tanımlanması yapılmıştır. Buna tanımlamaya göre akranlarına kıyasla sanat, hızlı öğrenme, yaratıcılık, liderlik kapasitesi, soyut düşünceleri idrak edebilme, özel akademiksel kabiliyetleri olan, ilgi duyduğu alanda özgür şekilde hareket etme becerisine sahip ve yüksek performans gösterebilen bireylerdir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015).

Üstün yetenekli birey belirli bir alan veya birden fazla alanda üstün başarı gösteren veya üstün zekâ seviyesine sahip olan, diğer bölümlerde de ortalamada özelliklere sahip olan bireydir (Akkanat, 2004, s.175).

Literatür çalışmalarına bakıldığında üstün yetenekli (müzik, resim alanları) ve üstün zekâlı(zihinsel) tanımlarına bakıldığında ayırık bir tanım görülmemektedir. Bu ifadeler birbirleriyle kaynaşmış, iç içe geçmiştir bu nedenle ayrı bir şekilde tanımlanamamaktadır (Koç, 2016, s.2).

Üstün yetenek/üstün zekânın Marland raporunda aşağıda yer alan yetenek bölümlerinden birinin veya birden fazlasının bireyde yüksek bir performans gösterimi şekliyle ortaya çıkmasıyla tanımlanmaktadır (Passow, 1993, s.889).

- Görsel Sanatlarda Yetenek
- Genel Zihin Yetenek
- Psikomotor Yetenek
- Yüksek Akademik Yetenek
- Yaratıcı Düşünce Yetenekleri
- Liderlik Yetenekleri

Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneği olan çocuklarda görülen özellikler şunlardır (Akarsu, 2001, 19-21);

- Erken konuşma, yürüme, okuma yazma öğrenme
- Gelişmiş alma ve ifade etme dil becerilerinin olması
- Merak duygusunun gelişmiş olması
- Güçlü hafızaya ve gözlem yapma gücüne sahip olma
- Akıl yürütme becerilerinin yüksek olması
- Soyut düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme yeteneklerinin gelişmiş olması
- Fazla soru sorma
- Liderlik vasfı, estetik duyarlılık, kendine güven duyguları yüksektir.
- Ülke ve dünya sorunlarına ilgi duyma
- Okumaya, öğrenmeye açık olmak özelliklerindedir.

2.21. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler için en az sınırlayıcı eğitsel ortamı, öğrencinin sosyal çevreden minimum düzeyde ayrı kaldığı, zamanın büyük çoğunluğunu normal bireylerle geçirmesini sağladığı için kişinin en üst seviyede gelişim göstermesini bekler (Ataman, 2005, s.13). Aynı zamanda erken tanı, müdahale ve özel eğitim desteğiyle ulaşılabilecek hedeflere yaklaşmak kolaylaşır.

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitim öğrencisi açısından, normal öğrenciler açısından ve öğretmenler açısından faydalarına ayrı ayrı değinilecektir. Kaynaştırmanın daha etkili, daha verimli daha faydalı olabilmesi içinde bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Alanında yetişmiş uzman personel, yardımcı personel, aile eğitimleri, kullanılan yöntemler ve materyaller, ortam düzenlenmesi vs. yapılması gerekir.

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere faydaları şu şekildedir:

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere sunulan kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda kendi potansiyellerinin en yukarisına çıkmasına yardım eden, yetersizliğin engele dönüşmesini engellemeye çalışan, kişiyi kendi kendine yetebilen, bağımsız, üretken ve aktif bireyler olarak yetiştirmesini ve topluma kazandırılmasını sağlar (Ataman, 2005, s.19). Kişiyi özel olarak planlanmış olan Bireyselleştirilmiş eğitim planı ile performans ve öğrenme hızlarını arttırabilir. Diğer öğrencilerle birlikte hareket etmeleri cesaretlenmelerini sağlar (Demir, 2015, s.58). Öğrencinin cesareti, güveni, sorumluluk alma becerisi, takdir edilme, işe yarar olma değerlerini arttırır. Akranlarıyla birlikte olmaları takım çalışmasını ve başarı azminin artmasını sağlar. İstenmeyen davranışlar yerine kabul gören, istendik davranışları arttırır. Böylelikle toplumun bir ferdi olarak kendisini topluma ait hissederek (Girgin, 2019, s.26).

Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere faydaları şu şekildedir: Kaynaştırma eğitimi uygulamaları yalnızca özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için faydalı değildir. Normal gelişim gösteren öğrenciler içinde bir yararı vardır. Normal gelişim gösteren öğrencilerde bireysel farklılıkların normal bir durum olup, bu durumu kabul eder öğrenirler (Aral ve Gürsoy, 2007, 302). Engeline, yetersizliğine göre arkadaşlarına yardımcı olma, empati yapma, farklılıklara saygı duyma gibi becerileri gelişir. Engelli bireylere yönelik olumsuz tutumları değişir, iletişimi arttırır. Kaynaştırma

eğitiminde hem özel gereksinimli öğrencinin hem de normal gelişim gösteren öğrencinin iletişimi güçlenir (Camadan, 2012).

Kaynaştırma eğitiminin ailelere faydaları şu şekildedir: Özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta bulunmasının ailelerine de katkıları şu şekildedir (Acarlar, 2013, s.26); velilerde normal gelişime dair bilgiler öğrenir, toplumla iç içe olup sosyal gruba ait hissederler kendilerini. Normal gelişim gösteren diğer öğrencilerin velileriyle de iletişime geçerek, sosyalleşirler. Kendi çocuklarının ihtiyaç, istek ve ilgileri hakkında bilgi sahibi olurlar. Çocuklarına ne şekilde yardımcı olabileceklerini öğrenirler. Çocuklarında ki beklentiyi düşürüp, daha gerçekçi çocuğun kapasitesine uyumlu beklentiler geliştirir. Aile içinde yaşanan anlaşmazlıklar, çatışmalar azalır ve huzurlu bir ortam oluşmaya başlar (Girgin, 2019, s.27). Okul ve öğretmenle olan işbirliği ve iletişimi gelişir.

Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere faydaları şu şekildedir: Kaynaştırma eğitiminin derse giren öğretmene faydaları şunlardır (Kırcaali-İftar, 1998b, s.19); kaynaştırma eğitiminde mesleki deneyimi artar. Bireyselleştirilmiş eğitim programını planlama ve uygulamada daha deneyimli olurlar. Diğer öğretmenler ve personellerle iş birliğini arttırıp iletişimini geliştirir. Kendini geliştirmesinde ve öğretme kabiliyetlerinde ilerleme sağlar. Özel eğitime gereksinim duyan kişilere karşı bireysel farklılıklarını kabul eder, hoşgörü, saygı gibi değerleri kazanır. Öğrencinin gelişiminde aktif rol oynayarak, akademik ve sosyal olarak ilerlemesini sağlar.

2.22 Öz Yeterlilik

Öğrenci davranışları üzerinde etkisi olan öğretmenler; davranışların geliştirilmesi ve değiştirilmesi üzerinde oldukça etkili olan eğitim-öğretim sisteminde olmazsa olmaz kişilerdir. Eğitim-öğretim sisteminde meydana gelen başarı öğretmenin de başarısıdır (İlik, 2015, s.56). Eğitim-öğretim süreciyle birlikte eğitimcilerin de görev ve sorumlukları artmakta bununla beraber sahip olmaları gereken yeterliliklerde artmaktadır. Eğitimcilerin artan yeterlilikleri öğrencilerin de öğrenmeleri üzerinde etkili olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin öğrendikleri ve öğrendiklerinin kalıcılığı öğretmenin yeterliliğine bağlıdır (Karacaaoglu, 2008, s.71). Buna göre öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler, öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenmelerinin kalıcı olmaları üzerinde etki sahibidirler.

Alanında uzman olan kişiler öz yeterliliğin değişik tanımlamalarını yapmışlardır. Bu tanımlara bakıldığında ise en fazla kendine inanma, işi yapabilme potansiyeline sahip olma ve işi yapabilme becerisi vurguları ön plandadır. Yapılan tanımlar şu şekildedir:

Öz yeterlilik, kişilerin belirli bir kapasiteye varabilmelerini sağlayabilecek hareketleri örgütleyip, gösterebilme becerisine ilişkin yargıdır. Kişinin bir işi yapabileceğine, üstesinden gelebileceğine ilişkin kendisine inanması öz yeterlilik olarak adlandırılmaktadır. İnsanlar potansiyellerinin ne düzeyde, az mı çok mu olduğuna inanır, öz yeterlilikte bu potansiyele inanmaktır (Bandura, 1986, s.30). Öz yeterlilik herhangi bir işi yapabileceğine dair bireyin kendine olan inancıdır. Kişi kendinde olan inanç ile işle ilgili davranışı yapıp yapamayacağını, devam ettirip ettiremeyeceğini, performansını gösterir (Kotaman, 2008, s.113). Bu tanımda vurgulananlar da işin yapılıp yapılamayacağı ile ilgili kişinin kendine inanmasıdır.

Örnek verecek olursak bir öğrencinin dil bilgisi sorusunu çözmek için gereken bilgi ve becerinin kendisinde olmamasına rağmen olduğuna inanabilir ve ya bunun tersi gerekli bilgi becerilerin tümüne sahip olduğu halde olmamış olduğuna inanabilir. Bu durumlar kişinin öz yeterlilik algısının düşük veya yüksek olmasına ilişkin ipuçları verir.

Kişilerin hayatlarına etki eden öz yeterlilik, genelde kalıtım yoluyla aktarılan bir özellik değildir (Gülmez, 2015, s.17). Kişilerin kendi tecrübelerinden edindiği yaşantılardır, bu nedenle yaşantıların artması öz yeterliliği de arttıran nedenlerdendir (İridağ, 2021, s.53). Öz yeterlilik kalıtsal yolla nesilden nesile aktarılmaz, kişinin geçirdiği deneyimler sonucunda edinilir.

Özetle öz yeterlilik; kişinin herhangi bir işi yapabileceğine dair kendi kendisine olan inancıdır. Kendine inancı yüksek olan kişiler öz yeterliliği yüksek kişiler, kendine olan inancı düşük olan kişilerde düşük öz yeterliliğe sahiptir.

2.23. Öğretmenlikte Öz Yeterlilik

Gelişen ve küreselleşen dünyaya uyum sağlamayı kolaylaştıran ve yol gösteren yegâne kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu sürece hazırlanmaları için taşınmaları gereken bazı şartlar vardır. Genel kültür, özel alan bilgileri ve öğretmen meslek bilgileri; öğretmen olmanın mesleki şartlarındandır (Demirel, 1999, s.192). Bu şartların yanında öğretmenlerde bulunması gereken diğer bir özellikte öğretmenlik öz yeterlik algılarıdır.

Öğretmenlik öz yeterliliği; öğretmenlik eğitimlerindeki en önemli öğelerden birisi olmasının yanında, öz yeterliliğin oluşmasında nelerden kaynaklandığını, nelerin olumlu ve güçlü öğretmen öz yeterliliği oluşmasına katkı sağladığı ve öğretmen öz yeterliliği oluşmasında kullanılabilecek eğitsel programların ne şekilde geliştireceğinin belirlenmesi önemlidir (Pajares, 1997. Akt: Çapri ve Çelikkaleli, 2008, s.35). Bu şekilde geliştirilen öğretmen öz yeterliliği öğretmenlerin daha güçlü ve daha kendine güvenen bireyler olmasını sağlayarak, öğretmeye ve öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilere sahip, nitelikli bir şekilde yetiştirilebilmelerinde öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlilik algıları önemlidir. Öz yeterliliği yüksek, kendi yeterliliklerine güvenen, yeniliklere açık, uyum sağlayan öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini uygulamada daha etkili oldukları söylenebilir (Koç, 2013, s.242).

Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerine ilişkin yapılan tanımlamalarda öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerde farklı ve çeşitli yöntem ve teknikleri kullanma eğilimlerinin fazla olduğu vurgulanmıştır. Yapılan tanımlama şu şekildedir:

Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri yüksekse eğitim öğretim sürecinde daha farklı, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak bu tekniklerini geliştirme amaçlı çalışmalar yapma eğiliminde olurlar. Öz yeterliliği düzeyi düşükse ders kitapları doğrultusunda eğitimlerini verme eğiliminde olurlar (Henson, 2001, s.4). Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerin çeşitliliğini de göz önünde bulundurarak çeşitli yöntem ve teknikler kullanılır, öz yeterliliği düşük olan öğretmenler ise ders kitabını kullanarak bu doğrultuda eğitim verme yöneliminde olurlar.

Öz yeterliliğin artmasında yaşanan çevre kadar okul ortamının da etkisi vardır. Öğretmenin öz yeterliliği artıkça başarılı ve etkin bir öğretim ortamı yaratarak öğrenmelerin kalıcılığı da sağlanır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005, s.2). Öz yeterliliğin artmasında okul ortamının da etkisiyle öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerde öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde etkili eğitim-öğretim ortamları yaratırlar.

Öğretmenlerin görevi öğrencilere yalnızca bilgi, beceri kazandırmak değil, öğretmenler olaylar ve olgular karşısında sergiledikleri davranış ve tavırları ile ve kişisel özellikleri ile öğrencilerin tutum ve davranışlarını da olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedirler. Öğretmenler etkileme kabiliyeti yüksek olan bireylerdir bu nedenle

öğrenci üzerinde olumlu tutum ve davranış geliştirmede öğretmenin etkisi yadsınamaz (Çelik, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yerine getirilmesi ve yaygınlaşmasında kilit rolü olan öğretmenlerin de olumlu tutum geliştirebilmesi amacıyla takip edilmesi gereken iki yol vardır. Bunlar;

- Hizmet içinde verilmesi gereken eğitim programları
- Hizmet öncesinde verilmesi gereken eğitim programları (Gözün ve Yıkmış, 2004, s.68).

Bu şekilde hizmet içi ve hizmet öncesinde alınacak olan seminer, kurs, eğitimler ve danışmanlıklar ile öğretmenlerin özel eğitim alanındaki bilgi deneyim ve tecrübeleri artmış olacak, alandaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etmek onlar için kolaylaşacaktır. Bu şekilde özel eğitim konusundaki bilgileri ve öz yeterlilikleri artıp, olumlu tutum geliştirmeleri de kolaylaşabilecektir.

Kaynaştırma eğitimi ile beraber yetersizliği olan öğrencilerin, mümkün olabilecek en fazla şekilde normal olarak gelişen yaşlılarıyla beraber normal sınıflarda öğrenim görmeleri sağlanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında başarının artması için ortamın ve ortamda bulunacak bireylerin birtakım şartlara uymaları gerekir. Bu şartlardan ilki de eğitimi verecek öğretmenlerin engelli öğrencilere olan tutumlarıdır (Şenel, 1996, s.68). Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda başarının artabilmesi ilk olarak derse giren öğretmenin özel gereksinimi olan öğrenciye olan olumlu tutumunu göstermesine bağlıdır (Aker, 2014, s.28).

Kaynaştırma uygulamalarında görevli öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik gerekli bilgiye sahip olmaları kaynaştırma konusundaki tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Gözün ve Yıkmış, 2004, s.77). Özel eğitime yönelik hazırlanan ve çıkarılan tüm yasalar ve düzenlemeler; onları uygulayıp, hayata geçirenlerin tutumlarından etkilenecektir. Olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin uyguladığı kaynaştırma eğitimi başarıyı azaltabilir ve ya olumlu tutuma sahip öğretmenlerin uyguladığı kaynaştırma eğitimi başarıyı arttırabilir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamasında aktif olarak yer edinen öğretmenin, normal ve kaynaştırma öğrencisinin, okul yönetiminin, velilerin ve diğer personellerin tutumları kaynaştırma başarısını etkilemektedirler (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004, s.5). Öğretmenin kaynaştırma uygulamaları eğitimine olan öz yeterlilikleri; eğitsel süreç içerisinde öğrenciye ve kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumlu, verimli ve etkili olabileceklerine dair kendine, kabiliyetlerine olan inançlarıdır (Camadan, 2012,

s.130). Buradan da anlaşılacağı üzere kaynaştırma eğitiminde başarılı ve etkili olabilmenin yolu öz yeterliliğe olan inancında yüksek olmasına bağlanabilir.

Özel eğitim yönlendirmelerinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin Podell ve Soodak'ın (1993) yaptıkları çalışmada öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin kendilerine, kabiliyetlerine olan inançları doğrultusunda sınıfta öğrenemeyen, zorlanan öğrenciler ile çalışmaya daha hevesli, daha istekli oldukları ve çabaladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öz yeterliliği düşük olan öğretmenlerin ise öğrenemeyen, zorlanan öğrencinin destek eğitim odasına yönlendirmelerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Podell ve Soodak, 1993, s.247). Öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin öğrenmekte zorlanan öğrencileri özel eğitime, destek eğitim odasına yönlendirmeleri daha azdır (Pajares, 1996, s.543). Çünkü öncelikle kendisi öğrenci için çabalar, sabreder, uğraşır (Meijer ve Foster, 1988, s.259).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulanan sınıflarda gereken bilgi, becerilere ilişkin eğitim süreçlerinden geçmeleri kaynaştırmanın verimliliğini arttırmaktadır (Yıkmiş ve Bahar, 2002, s.88). Paterson ve Hughes (1997) özel eğitime gereksinim duyan bireylere karşı olumlu yönde tutum geliştirilerek olumsuz olanların değişikliğe uğramasını, bilgi ve bilincin artırılarak özel gereksinimli bireyleri toplumla kaynaştırmaya yönelik yapılacak çalışmaların önem arz ettiğini belirtmişlerdir (Paterson ve Hughes, 1997, akt: Çolak ve Çetin, 2014, s.196).

Sosyal Bilgiler dersinde de her derste olduğu gibi, planlanan eğitsel hedeflere ulaşabilmek için, birçok özelliği taşıması gerekir. Bu özellikler arasında, yeterli bilgiye sahip ve dersine karşı olumlu tutumu olan bir öğretmen, eğitim öğretime uygun bir öğretim iklimi, öğrenmeye hazırlanmış bir ortam ve hazır bulunuşluk düzeyi uygun durumda olan öğrenciler sayılabilir (Öztürk ve Baysal, 1999, s.2). Sosyal bilgiler öğretmeni sınıfta etkili bir öğretim havası sağlayabilmelidir. Öğrencilerde merak ve ilgi uyandırarak işini sevgi ve heyecanla yaparak sınıf ortamına pozitif bir hava katabilmelidir (Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014, s.262). Eğlenceli bir şekilde yapılan öğretimin öğrencide bilginin daha akılda kalıcı olduğunu bilimsel çalışmalar da kanıtlamıştır bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenleri de bu konuda daha fazla gayret ederek öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için gayret göstermelidirler (Tay, 2010, s.39). Öğrencilerin öğrenebilmesinde ve öğrenmeye karşı motivasyonları, ilgileri ve tutumları üzerinde öğretmenlerin güçlü etkileri vardır. Bu etkiye veli tutumları da etki etmektedir. Öğrencilere yapılan rehberliğin yanında veliyle de işbirliği ve uyum içerisinde olarak, öğrencinin derse olan tutumlarını pozitif yönde

geliştirebilmek amacıyla veliler öğretimle ilgili bilinçlendirilmelidirler (Karakuş, 2009, s.140). Sosyal bilgiler dersi ile kaynaştırma amaçlı genel eğitim sınıflarına yerleştirilen öğrencilerin toplumdaki uzaklaşmıyıp, gelişimlerine katkı sağlamanın yanında, negatif anlamda yapılan etiketlenmelerinde önüne geçer ve olumlu yönde tutum geliştirmelerine olanak sağlar (Michaelis, 1988, s.110).

2.24. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerine ayrı ayrı birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının tutumlar üzerindeki etkisi, bakış açıları ve yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük veya yüksek olmasının nedenlerini inceleyen ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin düşük veya yüksek olmasının nedenlerini inceleyen araştırmalarda yapılmıştır.

Yapılmış olan araştırmaların bir kısmında öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki öz yeterlilikleri incelenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilmiş verilere göre öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerinin öğretmenlik mesleği öz yeterliliklerinde algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Barut (2011) Ankara ilinde ilköğretim 2. Kademe görev yapan 115 sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlilikleri yüksek bulunmuştur. Bu araştırmaya benzer şekilde Kaçar (2018) Kars Kafkas Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitelerinde öğrenim gören 4.sınıf 83 kadın ve 142 erkek toplam 225 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre özyeterlik açısından kadınlar ve erkek öğretmenler arasında bir fark bulunamamıştır. Akademik başarı durumları ise anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları ve öz yeterlilik algılarında orta seviyede, pozitif yöne bir bağlantı bulunmuştur.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik inanç ve tutumlarının incelendiği çalışmalardan biri Eroğlu (2018)'nin Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitelerinde 2017-2018 eğitim öğretim döneminde eğitim gören 1. 2. 3 ve 4. Sınıflardaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılmış araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının ve mesleğe yönelik

tutumlarının incelenmesi sonucunda; öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğuna, öğretmenlik mesleğine tutumlarının ise istatistiksel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının arasında ailede öğretmen olan kişinin olması durumu, cinsiyeti, mesleği isteyerek seçme, bölümün tercih edilme sırası, okuduğu üniversiteden memnun olma durumu bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur fakat yaşları, mezun oldukları liseleri, ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine tutumlarının incelendiği bir diğer çalışma; Yıldız (2019), yedi coğrafi bölgeyi temsil edebilen her bölgeden iki devlet üniversitesinin seçildiği 2017-2018 eğitim öğretim döneminin bahar yarı yılında öğrenim gören 4.sınıf toplam 654 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Öz yeterlik ölçeğinde alt boyut ve ölçeğin toplam puanında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrenim gördükleri üniversite açısından ise anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine tutumları cinsiyet ve öğrenim görülen üniversite değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretiminde öz yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine tutumları arasındaki ilişki pozitif yönlü orta seviyede anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu çalışmaya benzer olarak Arslan (2019) Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören 360 tane öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları olumlu duyguların öz yeterlilik inançlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler (sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, not ortalaması, anne babanın eğitim durumu) açısından incelendiği bir diğer çalışma Pamukoğlu (2021)'nin yaptığı çalışmadır. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1.2.3.4 sınıflarında eğitim gören 208 öğretmen adayın katılımıyla yaptığı çalışmada her bir alt boyutta ve toplamında öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının 'oldukça yeterli' olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerini inceleyen Deniz ve Tican (2017) 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf 589 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmanın sonuçları şu şekildedir. Öğretmen adaylarında öz yeterlik inançları ile

mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin düzeyi mezun olunan liseye, devam ettikleri programa ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının akademik gelişim ile olumlu sınıf ortamını oluşturabilme algıları erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına kıyasla Aypay (2010) genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışmasında kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasında farklılıklar bulunan araştırmaların yanı sıra Kan'ın (2007) yılında yaptığı eğitim fakültesinden mezun 307 öğretmen ile çalıştığı araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet ve mezun oldukları öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, fakat bölümlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Gresham (2001) in doktora çalışmasında ise öğretmen yeterlilikleri ile diğer değişkenler (öğretmenlik mesleklerine yönelik hoşnut, sosyo ekonomik yapı, öğrencilerin akademik başarıları) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aslan (2023)'ın 2021-2022 yılı eğitim ve öğretim döneminde İstanbul'da MEB'e bağlı olan ortaokullarda görevli 251 sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı çalışmasının sonuçlarından elde edilen bulgulara göre ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde bir değere sahip olarak yüksek bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılmış olan araştırmaların bir kısmında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri incelenmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Aksoy ve Yaylacı (2016) Ankara ilinde (Çankaya, Keçiören, Yenimahalle) 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan 102 sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptıkları ve beşli likert tipi 'Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri' anketinin kullanıldığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekledikleri fakat planlama ve düzenlemede yetersiz oldukları ve kendilerini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Demirezen ve Akhan (2016)'ın Antalya ili merkezinde 2014-2015 eğitim öğretim döneminde MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapan 21 öğretmen ile görüşme tekniğinin uygulandığı araştırmanın sonuçları şu şekildedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin

kaynaştırma eğitiminin öneminin farkında olduklarını fakat kaynaştırma eğitimi konusunda istedikleri seviyede performans gösteremeyip kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaya benzer olarak İlk (2014), 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin 13 ilçesinde 35 okulda görev yapan ve en az bir kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış olan 100 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışmıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma veya özel eğitime dair bir eğitim almadıklarını ve kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yetersiz hissedip, kaynaştırma uygulamalarını sorunlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekleyen tutumlarının yanı sıra kendilerini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmediklerini gösteren bir diğer çalışmada Yıldırım(2019)'ın 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Samsun İlinin Canik, İlkadım ve Atakum ilçelerinde görev yapan 167 nicel örneklem, 5 nitel örneklem grubuyla yaptığı çalışmasının sonuçları şu şekildedir. Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri anketinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin orta düzeyde yeterli oldukları görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Sarılarhamamı (2020)'nin 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde görevli 20 sosyal bilgiler öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni ile yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı çalışmanın sonuçları şu şekildedir. Sosyal bilgiler dersi özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyalleşebilmeleri amacıyla önemli bir yere sahiptir fakat bu öğrencilere yönelik bireysel planlamalar, konuların öğrenciye yönelik düzenlenmesi, sosyal etkinlik ve görsel materyallerin daha sık ve etkin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Kartallıoğlu (2021)'nin Bolu ili merkezindeki ortaokullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı çalışmasının sonuçları şu şekildedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ders öncesinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik çeşitli hazırlıklar yaptıkları, performans belirleme, kaba değerlendirme yapma, dersin kazanımlarını öğrenci seviyesine uyarlama gibi çalışmalar yapma, derste öğretim teknolojilerini kullanma ve seviyeye göre etkinlikler yaptırmaktadırlar. Aynı zamanda eksik kaldıkları konularda gerekli kişilerle (rehberlik servisi, rehberlik ve araştırma merkezleri, okul idaresi ve aile ile) işbirliği yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerin incelendiği diğer araştırmalar ise şu şekildedir. Thorpe ve Azam (2010) İngiltere Londra’da kaynaştırma eğitiminin yapıldığı iki ilkokulun ikişer öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme ve politikaların analizi ile yaptıkları çalışmanın sonuçları şu şekildedir. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin öğrencileri kaynaştırmaya dahil etmenin kendi sorumlulukları olduğunun ve bu uygulamanın faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya benzer olarak Lalvani (2012)’nin Abd’nin New Jersey eyaletinde görevli olan 30 öğretmen ile yaptığı görüşmesinde; öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını desteklediklerini, bu uygulamanın öğrencilerin sosyalleşebilmeleri bakımından gereken ve öğrenciler için yararlı olan bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın yapılan uygulamaların yetersiz ve gerçekçi olmadığını ifade eden öğretmenlerde olmuştur. Aynı zamanda araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi alacak olan öğrencinin sınıfa adapte olabilecek, belli bir zihinsel yeterlilikte olması gerektiği sonucuna da varılmıştır. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulguların sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin plan ve hazırlıklar yapma gerekliliğini göstermektedir.

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ülkemizdeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği araştırmalar ise şu şekildedir. İlik ve Deniz (2020)’in farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gözlemlerinin incelendiği araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında İngilizce, Türkçe ve matematik öğretmenlikleri bölümünde öğrenim gören 4.sınıf 50 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları ve kendilerine düşen yapmaları gereken sorumlulukları yaptıkları (dersin planlanması ve işlenmesi, öğrenciyi derse katma) sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalara benzer olarak Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu (2014) ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili görüş ve tutumlarının incelendiği çalışmada Kars’ın merkezindeki okullarda kaynaştırma eğitimi uygulayan 42 öğretmen ile yapılan araştırmada öğretmenlerin yükseköğrenimleri sırasında kaynaştırmaya ilişkin yeterli düzeyde bilgi ile mezun olamadıkları ve çalışma hayatlarında kaynaştırmaya ilişkin zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Yapılan araştırmada özellikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aker (2014)’in Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarını incelediği araştırmasında Trakya Üniversitesinin Eğitim Fakültesinin özel eğitim bölümünde öğrenim gören tüm sınıflardan

ve diğer bölümlerdeki 4. Sınıf öğrencilerinden toplamda 596 kişiye ‘Kaynaştırma Tutumları Ölçeği’ uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin tutumları okudukları bölüme, sınıfa, yaşa, cinsiyete, mesleği sevip sevmeme durumuna, kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olma bu konuda ders alma, kaynaştırma öğrencisiyle çalışma, ailesinde engelli birey olması durumlarına göre farklılıklar göstermektedir.

Özdemir (2008)’in çalışmasının sonuçlarına göre; özel eğitime dair herhangi bir eğitim veya ders almış olan öğretmenler kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahipken, eğitim almayan öğretmenlerin daha düşük bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerine yönelik öz yeterlik, zamanı kullanma, sınıf yönetimi ve kaynaştırmaya dair pedagojik yeterliliğin de sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan ve özel eğitime dair eğitim almamış öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yüksek, kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ise düşük düzeyde bulunmuştur. Ateş (2018) çalışmasında 2017-2018 eğitim öğretim dönemi Akdeniz Üniversitesi Eğitim fakültesi 4.sınıfta eğitim gören 76 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile ‘Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’, ‘Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği’ ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik yeterlilik düzeylerinin ölçmek amacıyla soru formlarının kullanıldığı çalışmanın sonuçları şunlardır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduklarını, kaynaştırma öğretmen yeterliliği ve öğretmenlerin öz yeterliği arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisi olduğunda yapmaları gereken işlemleri kısmen de olsa ifade ettikleri fakat kaynaştırma öğrencisine yönelik örnek bir durumu çözebilmek için verdikleri cevapların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir diğer çalışmada ise Dolapci (2013) 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde eğitim gören 3.sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları

oldukça yeterli bulunarak cinsiyet, öğrenim görülen bölümleri, yaşadıkları yer ve yaşları arasında anlamlı farklılıklar bulunarak kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde öğrenim görülen bölümleri, yaşadıkları yer, cinsiyet, yaş ve kaynaştırma eğitimine ilişkin ders almaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadaki değişken olan öz yeterlik algısı arttıkça kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliğinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ve öz yeterlilik algılarına ilişkin yapılan diğer bir çalışmada Fidan (2022) 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Zonguldak İlinde görev yapan 201 sosyal bilgiler öğretmeni ile yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere kıdem yılı, özel eğitimle ilgili lisans döneminde ders alma göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonuçları çıkmıştır. Kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimine önem verdikleri fakat bu konularda kendilerini genel olarak yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren/örneklem grubu ve veri toplama araçları belirtilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın modeli nicel araştırmanın genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli çerçevesinde oluşturulmuştur. İlişkisel tarama modeli; birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birbirleri ile olan ilişkisinin, değişimin ve değişimin şiddetinin belirlendiği tarama modeli olmaktadır. Bu modelde temel olarak değişkenlerin birbirleri ile etkileşimi ele alınmakta, etkileşimin beraber değişip, değişmediğini ve aralarında ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetini incelemektedir (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırma 2022-2023 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki Sultanbeyli, Sancaktepe, Kartal ve Şile ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 299 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Bu ilçelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri örneklem/çalışma grubu, İstanbul Anadolu yakası ise evrendir. Örneklemdeki ilçeler kolay ulaşılabilir olmaları açısından seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair demografik ve çeşitli değişkenlerin frekans dağılımları Tablo 3.1 de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara ait Demografik ve Çeşitli Özelliklerin Frekans Dağılımı (n=299)

Değişkenler	n	%
Yaş Grup		
20-25 yaş	32	10,7
26-30 yaş	87	29,1
31-35 yaş	92	30,8
36-40 yaş	41	13,7
40 yaş ve üzeri	47	15,7
Cinsiyet		
Kadın	177	59,2
Erkek	122	40,8

Tablo 3.1 (devam). Katılımcılara ait Demografik ve Çeşitli Özelliklerin Frekans Dağılımı (n=299)

Değişkenler	n	%
Görev yaptığı ilçe		
Sultanbeyli	122	40,8
Sancak tepe	91	30,4
Kartal	67	22,4
Şile	19	6,4
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?		
1 yıl ve daha az	42	14,0
2-5 yıl	80	26,8
6-9 yıl	80	26,8
10 yıl ve üzeri	97	32,4
Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi sayısı kaçtır?		
1 öğrenci	152	51,2
2 öğrenci	88	29,6
3 öğrenci	26	8,8
4 ve üzeri öğrenci	31	10,4
Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?		
Evet	167	55,9
Hayır	132	44,1
Aldıysanız kaç saat aldınız?		
Ders almadım	132	44,1
1 saat	10	3,3
2 saat	106	35,5
3 saat ve üzeri	51	17,1
Sizce bu saat yeterli miydi? (n=132)		
Evet	44	26,3
Hayır	123	73,7
Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?		
Evet	82	27,4
Hayır	217	72,6
Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?		
Evet	122	40,8
Hayır	177	59,2

n=Sayı, %=Frekans

Araştırmanın sonuçlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,8'inin (n:92) yaş aralığı 31-35 yaşdır. %29,1'inin (n=87) yaş aralığı 26-30 yaş aralığında, 15,7'nin (n=47) 40 yaş ve üzeri, %13,7'nin (n=41) yaş aralığı 36-40 yaş aralığında ve 10,7'nin (n=32) yaş aralığı 20-25 yaş arasındadır. Katılımcıların %59,2'sinin (n=177) kadın, %40,8'inin (n=122) erkek öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,8'inin (n=122) Sultanbeyli ilçesinde, %30,4'ün (n=91) Sancaktepe ilçesinde,

%22,4'ün (n=67) Kartal ilçesinde, %6,4'ün (n=19) Şile ilçesinde görev yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %32,4'ünün (n=97) 10 yıl ve üzeri yıldır öğretmenlik yaptığı, %26,8'inin (n=80) 2-5 yıl öğretmenlik yaptığı, %26,8'inin (n=80) 6-9 yıl öğretmenlik yaptığı ve %14,02'nin (n=42) 1 yıl ve daha az süre öğretmenlik yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,2'sinin (n=152) sınıfında 1 tane kaynaştırma öğrencisi olduğu, %29,6'nın (n=88) sınıfında 2 tane kaynaştırma öğrencisi olduğu, %10,4'ünün (n=31) sınıfında 4 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi olduğu, %8,8'inin (n=26) 3 kaynaştırma öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'unun (n=167) lisans döneminde özel eğitim dersi aldığı, %44,1'in (n=132) özel eğitim dersi almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim dersi alanların %35,5'inin 2 saat ders aldığı, %73,7'sinin (n=123) aldığı dersin yeterli olmadığını düşündüğü ve %59,2'sinin (n=177) özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılmadığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', Zeynep Yaylacı ve Bülent Aksoy (2016) tarafından geliştirilen 'Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi' ve Hilal Sarıkaya, Jale Çakıroğlu, Yeşim Çapa (2005) tarafından Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı 'Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Bu form ve anketlere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılacak olan bireylerin kişisel bilgilerinin yer aldığı formdur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda cinsiyet, yaş, görev yapılan ilçe, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, sınıfındaki kaynaştırma öğrenci sayısı, lisans döneminde ders alıp almadığı, kaç saat aldığı, kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli görüp görmediği gibi sorulara yer verilmiştir. 10 sorudan oluşan kısa cevaplı bir formdur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden içtenlikle kendilerine uygun şekilde doldurmalarını beklemekteyiz.

Kişisel bilgi formu Ek1 olarak eklenmiştir.

Anket: Araştırma sahibinin hipotezlerine bağlı olarak belirli konularla ilgili çalışma grubuna sistemli bir şekilde soruları yöneltmektir (Balcı, 2001, s.185). Kişilerden yazılı ve sözlü olarak, yüz yüze görüşmeyle, telefon, internet ve posta yollarıyla veriler toplanabilir

(Arıkan, 2018, s.98). Anket uygulanırken ön uygulamalar yapılmış ve anketin istenen verileri ölçülebilir seviyede olup, ölçek maddelerinin güvenilir olduğu ve iyi hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini belirleyebilmek amacıyla Zeynep Yaylacı ve Bülent Aksoy'un 2016 yılında geliştirdiği 5'li likert tipi "Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri" anketi kullanılacaktır. Bu anket araştırmacılar tarafından 2014-2015 yıllarında Ankara'nın merkezinde yer alan Keçiören, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan 102 tane Sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış ve verilerin analiz edilirken t-testi, ANOVA ve betimsel istatistik kullanılmıştır. Bu anket 30 maddeden oluşmaktadır. Her zaman, çoğunlukla, bazen, nadiren, hiç seçeneklerinden oluşmaktadır ve anketin uygulandığı kişilerden bunlardan kendilerine yakın olan bir seçeneği işaretlemeleri beklenir.

Likert tipi olan ölçeklerde hazırlanan sorular kişilerin araştırma konusundaki görüş ve tutumlarını ortaya koyarak bunların düzeyi hakkında bilgi verirler. Likert ölçeklerde verilen seçeneklerde birden fazla seçenek sunularak katılımcıların konuya dair düzeyleri belirlenmeye çalışılır. 'en düşük en yüksek', 'en iyi en kötü' gibi dereceli olarak hazırlanırlar. Veriler analiz edilirken seçeneklerden derecesine uygun sayısal veriler verilerek, nitel veriler nicel verilere çevrilir. Bu şekilde analiz edilirler (Turan, Şimşek, Aslan, 2015).

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi Ek2 olarak eklenmiştir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla Hilal Sarıkaya, Jale Çakıroğlu, Yeşim Çapa tarafından 2005 yılında Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılacaktır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 628 öğretmene uygulanarak yapılmıştır. Bu ölçek 2001 yılında Tschannen- Moran ile Woolfolk Hoy tarafından geliştirilerek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında da Rasch yöntemi kullanılmıştır.

24 maddeden oluşan bu ölçek 9'lu likert tipi ölçektir. Yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli, çok yeterli seçenekleri vardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden kendilerine uygun gördükleri seçeneklerden (1-9 arası) birisini işaretlemeleri beklenir.

Ölçekler; ölçülmek istenen, bilimsel araştırmanın konusu olmuş olan nesne, olay, olgu ve varlıkların istenen niteliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanan veri toplama araçlarıdır. Bu veri toplama araçları ile ölçülmek istenen niteliklerin sayısal olarak belirlenir (Hovardaoğlu, 2007).

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Ek3 olarak eklenmiştir.

Hilal Sarıkaya, Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu (2005) Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Zeynep Yaylacı ve Bülent Aksoy (2016) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketinin Cronbach Alpha değerleri Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Crombach Alpha İç tutarlılık Katsayıları

Değişkenler	Madde sayısı	Crombach (α)
KEYA- Planlama	6	0,867
KEYA-Süreç	6	0,879
KEYA-İzleme	6	0,916
KEYA-İş birliği	6	0,887
KEYA-Mesleki	6	0,898
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	8	0,881
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	8	0,893
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	8	0,919

Ölçek alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Cronbach alfa değerlerinin 0.86 ile 0.91arasında olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha düzeylerinin. 70 sınırının üzerinde olması ölçek alt boyutlarının iç tutarlılığının bu çalışmada yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Nunnally & Bernstein, 1994). Buna göre KEYA alt boyutlarının “planlama, süreç, izleme, işbirliği ve mesleki” boyutları Cronbach Alpha 70 sınırını geçtiği için iç tutarlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KEYA alt boyutlarına ait 6 şar madde yer almaktadır. ÖÖYÖ alt boyutlarının “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” boyutlarının Cronbach Alpha düzeylerinin 70 sınırının üzerinde olması nedeniyle iç tutarlılık yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖÖY ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin 8er madde yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler toplanmaya başlanmadan önce gerekli birim ve yerlerden izinler alınmıştır. İzinleri alınan Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Ölçekleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine (gönüllü olanlara) uygulandı. Katılımcıların kendilerini ne düzeyde gördüklerini samimi bir şekilde cevaplamaları istendi. Form ve ölçeklerin doldurulması için herhangi bir süre kısıtlaması getirilmeyerek ve gönüllülük esasına göre doldurulmuştur. Bu form ve anketler yüz yüze ve Google formlar üzerinden toplanmıştır. Anketi geliştiren kişilerden sosyal medyadan izinler alınmış ve tezin ekler bölümüne eklenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS (25.0) kullanılarak uzman desteği alınarak araştırmacı tarafından sonuçlandırılmıştır. SPSS programındaki tablolarda bulunan sürekli değişkenler $Ort \pm SS$ olarak sunulmuştur. Bu değişkenler sayı (N) ve yüzde (%) olarak belirtilmiştir. Araştırmadaki sürekli değişkenlerin normallik varsayımlarına bakıldığında örneklem grubunun 200'ün üstünde olması (Tabachnick ve Fidell, 2001) Kurtosis ile Skewness değerlerinde standart hatanında kısımlarından elde edilen sonuçların $\pm 3,29$ eşik değer arasında olmasından kaynaklı sonuçların normal dağılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Mayers, 2013). Ölçeklerin alt boyutlarındaki puanlar arasında olan ilişkiyi ortaya çıkarabilmek amacıyla pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

Ölçeklerin alt boyut puanlarında araştırmaya katılanların sosyodemografik ve çeşitli verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere 2 gruplu değişkenler için parametrik testlerden Independent Samples t testi ve 3 ve üzeri gruba sahip değişkenler için One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda, bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Sidak testi tercih edilmiştir. $p < 0.05$ istatistikçe anlamlı kabul edilmiştir. Yapılan tüm bu analizlerden sonra ortaya çıkan sonuçlar bulgular kısmında gösterilmiştir.

3.6. Araştırmanın Etiği

Marmara Üniversitesi Etik Kurulu onayı ve araştırma için gerekli birim ve yerlerden izin alındıktan sonra çalışmaya başlanmış olup veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamadan önce, araştırma kapsamındaki katılımcılara araştırma hakkında bilgilendirme yapılarak ve çalışmaya istekli olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden gönüllü onamları alınmıştır.

07.02.2023 tarihi ve 474899 sayılı Etik kurul rapor onayı Ek 4 olarak eklenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Önce kişisel bilgi formundan elde edilmiş olan bulgular verilerek, peşinden anketlerden elde edilmiş nicel bulgular verilmiştir. Bulgular öğretmen öz yeterliliği ve kaynaştırma eğitim yeterliliği şeklinde araştırma sorularına göre aşağıda verilmiştir.

1) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu sorusuna ilişkin yapılan ölçeğin sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir. Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinde üç alt boyut yer almakta ve bu alt boyutlar öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterliliklerdir.

Tablo 4.1. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Min.	Maks.	Ort.	SS
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	299	14,00	70,00	52,43	8,85
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	299	21,00	72,00	55,74	8,69
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	299	16,00	72,00	56,71	9,59

n=Sayı, %=Frekans, Medyan=Ortanca, Min=Minimum, Maks=Maksimum, Ort=Ortalama, SS=Standart sapma

299 sosyal bilgiler öğretmenin katılım gösterdiği araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik minimum 14, maksimum 70, ortalama 52,43 ve standart sapması 8,85 olarak bulunmuştur. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik minimum 21, maksimum 72, ortalama 55,74 ve standart sapması 8,69 olarak bulunmuştur. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik minimum 16, maksimum 72, ortalama 56,71 ve standart sapma 9,59 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeğine göre araştırmaya katılan 299 sosyal bilgiler öğretmenin öğretmen öz yeterlik ortalamaları yüksek bulunmuştur. Tablodan elde edilen verilere göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksektir.

a) Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından öğrencinin katılımına yönelik öz yeterliliğe dair ölçeğin maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren tablonun sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından “Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	f	12	3	21	19	103	44	72	19	6
	%	4	1	7	6,4	34,4	14,7	24,1	6,4	2
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz	f	2	3	11	16	51	46	96	51	23
	%	0,7	3,1	3,7	5,4	17,1	15,4	32,1	17,1	7,7
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	1	1	6	11	54	52	92	57	25
	%	0,3	0,3	2	3,7	18,1	17,4	30,8	19,1	8,4
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	0	2	4	11	27	37	98	68	52
	%	0	0,7	1,3	3,7	9	12,4	32,8	22,7	17,4
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	0	2	5	10	30	51	100	71	30
	%	0	2,7	1,7	3,3	10	17,1	33,4	23,7	10
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	f	0	4	6	7	43	57	92	64	26
	%	0	1,3	2	2,3	14,4	19,1	30,8	21,4	8,7
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	1	1	3	14	48	61	96	63	12
	%	3	3	1	4,7	16,1	20,4	32,1	21,1	4
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	f	1	5	5	18	29	54	85	69	33
	%	0,3	1,7	1,7	6,0	9,7	18,1	28,4	23,1	11,0

n=Sayı, %=Frekans

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?’ Sorusuna 103 öğretmen %(34,4) biraz yeterli, 72 öğretmen % (24,1) oldukça yeterli, 21 öğretmen %(7,0) çok az yeterli, 12 öğretmen %(4,0) yetersiz, 6 öğretmen %(2) çok yeterli yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 96 öğretmen %(32,1) oldukça yeterli, 51 öğretmen %(17,1) biraz yeterli, 23 öğretmen %(7,7) çok yeterli, 11 öğretmen %(3,7) çok az yeterli, 2 öğretmen %(0,7) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 92 öğretmen %(30,8) oldukça yeterli, 54 öğretmen %(18,1) biraz yeterli, 25 öğretmen %(8,4) çok yeterli, 6 öğretmen %(2,0) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 98 öğretmen %(32,8) oldukça yeterli, 52 öğretmen %(17,4) çok yeterli, 27 öğretmen %(9) biraz yeterli, 4 öğretmen %(1,3) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz, yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 100 öğretmen %(33,4) oldukça yeterli, 30 öğretmen %(10) çok yeterli, 30 öğretmen %(10) biraz yeterli, 5 öğretmen %(1,7) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?’ Sorusuna 92 öğretmen %(30,8) oldukça yeterli, 43 öğretmen %(14,4) biraz yeterli, 26 öğretmen %(8,7) çok yeterli, 6 öğretmen %(2) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz, yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 96 öğretmen %(32,1) oldukça yeterli, 48 öğretmen %(16,1) biraz yeterli, 12 öğretmen %(4,0) çok yeterli, 3 öğretmen %(1,0) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Katılımına Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?’ Sorusuna 85 öğretmen %(28,4) oldukça yeterli, 33 öğretmen %(11,0) çok yeterli, 29 öğretmen %(9,7) biraz yeterli, 5 öğretmen %(1,7) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

b) Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlilik Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliliğe dair ölçeğin maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren tablonun sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından “Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	f	0	0	4	5	11	32	90	106	51
	%	0	0	1,3	1,7	3,7	10,7	30,1	35,5	17,1
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	f	0	1	6	7	24	46	80	90	45
	%	0	0,3	2	2,3	8	15,4	26,8	30,1	15,1
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	f	0	0	5	7	26	43	86	96	36
	%	0	0	1,7	2,3	8,7	14,4	28,8	32,1	12

Tablo 4.3 (devam). ÖÖYÖ Alt Boyutlarından “Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	0	4	16	17	35	62	81	60	24
	%	0	1,3	5,4	5,7	11,7	20,7	27,1	20,1	8
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	f	1	4	7	12	32	58	91	64	30
	%	0,3	1,3	2,3	4	10,7	19,4	30,4	21,4	10
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	f	0	2	7	18	38	79	96	59	2
	%	0	0,7	2,3	6	12,7	26,4	32,1	19,7	0,7
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	f	0	3	4	18	33	51	96	68	26
	%	0	1	1,3	6	11	17,1	32,1	22,7	8,7
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	2	4	4	11	40	34	93	75	36
	%	0,7	1,3	1,3	3,7	13,4	11,4	31,1	25,1	12

n=Sayı, %=Frekans

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?’ Sorusuna 90 öğretmen %(30,1) oldukça yeterli, 51 öğretmen %(17,1) çok yeterli, 11 öğretmen %(3,7) biraz yeterli, 4 öğretmen %(1,3) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz, yanıtını verdiği sonucuna ulaşmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?’ Sorusuna 80 öğretmen %(26,8) oldukça yeterli, 45 öğretmen %(15,1) çok yeterli, 24 öğretmen %(8) biraz yeterli, 6 öğretmen %(2) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?’ Sorusuna 86 öğretmen %(28,8) oldukça yeterli, 36 öğretmen %(12)

çok yeterli, 26 öğretmen %(8,7) biraz yeterli, 5 öğretmen %(1,7) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 81 öğretmen %(27,1) oldukça yeterli, 35 öğretmen %(11,7) biraz yeterli, 24 öğretmen %(8) çok yeterli, 16 öğretmen %(5,4) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?’ Sorusuna 91 öğretmen %(30,4) oldukça yeterli, 30 öğretmen %(10) çok yeterli, 32 öğretmen %(10,7) biraz yeterli, 7 öğretmen %(2,3) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 96 öğretmen %(32,1) oldukça yeterli, 2 öğretmen %(0,7) çok yeterli, 38 öğretmen %(12,7) biraz yeterli, 7 öğretmen %(2,3) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?’ Sorusuna 96 öğretmen %(32,1) oldukça yeterli, 26 öğretmen %(8,7) çok yeterli, 33 öğretmen %(11) biraz yeterli, 4 öğretmen %(1,3) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Stratejilerine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 93 öğretmen %(31,1) oldukça yeterli, 36 öğretmen %(12) çok yeterli, 40 öğretmen %(13,4) biraz yeterli, 4 öğretmen %(1,3) çok az yeterli, 2 öğretmen %(0,7) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

c) Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri

Öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından sınıf yönetimine yönelik öz yeterliliğe dair ölçeğin maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren tablonun sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. ÖÖYÖ Alt Boyutlarından “Sınıf Yönetimine Yönelik Öz yeterlik” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	1	2	7	8	37	42	88	63	51
	%	0,3	0,7	2,3	2,7	12,4	14	29,4	21,1	17,1
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	f	0	1	3	6	21	32	81	83	72
	%	0	0,3	1	2	7	10,7	27,1	27,8	24,1
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	f	0	1	2	10	22	37	93	84	50
	%	0	0,3	0,7	3,3	7,4	12,4	31,1	28,1	16,7
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	f	0	2	5	7	22	39	82	87	55
	%	0	0,7	1,7	2,3	7,4	13	27,4	29,1	18,4
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	f	1	3	3	7	31	39	74	77	64
	%	0,3	1	1	2,3	10,4	13	24,7	25,8	21,4
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	f	1	3	6	16	39	56	82	61	35
	%	0,3	1	2	5,4	13	18,7	27,4	20,4	11,7
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	f	2	2	3	12	30	48	72	72	58
	%	0,7	0,7	1	4	10	16,1	24,1	24,1	19,4
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	f	1	1	6	13	25	43	71	82	57
	%	0,3	0,3	2	4,3	8,4	14,4	23,7	27,4	19,1

n=Sayı, %=Frekans

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 88 öğretmen %(29,4) oldukça yeterli, 51 öğretmen %(17,1) çok yeterli, 37 öğretmen %(12,4) biraz yeterli, 7 öğretmen %(2,3) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?’ Sorusuna 81 öğretmen %(27,1) oldukça yeterli, 72 öğretmen %(24,1) çok yeterli, 21 öğretmen %(7) biraz yeterli, 3 öğretmen %(1) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 93 öğretmen %(31,1) oldukça yeterli, 50 öğretmen %(16,7) çok yeterli, 22 öğretmen %(7,4) biraz yeterli, 2 öğretmen %(0,7) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?’ Sorusuna 82 öğretmen %(27,4) oldukça yeterli, 55 öğretmen %(18,4) çok yeterli, 22 öğretmen %(7,4) biraz yeterli, 5 öğretmen %(1,7) çok az yeterli, 0 öğretmen %(0,0) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?’ Sorusuna 74 öğretmen %(24,7) oldukça yeterli, 64 öğretmen %(21,4) çok yeterli, 31 öğretmen %(10,4) biraz yeterli, 3 öğretmen %(1) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?’ Sorusuna 82 öğretmen %(27,4) oldukça yeterli, 35 öğretmen %(11,7) çok yeterli, 39 öğretmen %(13) biraz yeterli, 6 öğretmen %(2) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?’ Sorusuna 72 öğretmen %(24,1) oldukça yeterli, 58 öğretmen %(19,4) çok yeterli, 30 öğretmen %(10) biraz yeterli, 3 öğretmen %(1) çok az yeterli, 2 öğretmen %(0,7) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖY alt boyutlarından ‘Öğrenci Yönetimine Yönelik Öz yeterlik’ boyutuna ilişkin ‘Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?’ Sorusuna 71 öğretmen %(23,7) oldukça yeterli, 57 öğretmen %(19,1) çok yeterli, 25 öğretmen %(8,4) biraz yeterli, 6 öğretmen %(2) çok az yeterli, 1 öğretmen %(0,3) yetersiz yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri hangi düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğu sorusuna ilişkin yapılan ölçeğin sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

a) Öğretmen KEYA Ölçeğine Ait Betimsel Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik algı seviyelerine dair veriler KEYA olarak gösterilmiştir. Kaynaştırma eğitimi anketinde beş alt boyut yer almakta ve bu boyutlar planlama, süreç, izleme, iş birliği ve meslekidir.

Tablo 4.5. Ölçek Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Min.	Maks.	Ort.	SS
KEYA- Planlama	299	8,00	30,00	21,76	4,52
KEYA-Süreç	299	8,00	30,00	21,81	4,70
KEYA-İzleme	299	6,00	30,00	19,77	5,63
KEYA-İş birliği	299	6,00	30,00	20,84	5,38
KEYA-Mesleki	299	6,00	30,00	19,02	5,55

n=Sayı, %=Frekans, Medyan=Ortanca, Min=Minimum, Maks=Maksimum, Ort=Ortalama, SS=Standart sapma

Tablo 4.5’te katılımcıların ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların min, max, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. KEYA alt boyutlarından “planlama” minimum 8 maksimum 30 ortalama 21,76 ve standart sapma değeri 4,52 olarak bulunmuştur. “süreç” alt boyutunun minimum değeri 8 maksimum 30 ortalama 21,81 ve

standart sapması 4,70 olarak bulunmuştur. KEYA “izleme” alt boyutunu minimum 6 maksimum 30 ortalama 19,77 ve standart sapması 5,63 olarak bulunmuştur. “iş birliği” alt boyutunu minimum 6 maksimum 30 ortalama 20,84 ve standart sapma 5,38 olarak bulunmuştur. “mesleki” alt boyutunun minimum 6 maksimum 30 ortalama 19,02 ve standart sapması 5,55 olarak bulunmuştur. Tablonun ortalama değerlerine bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri düşük düzeydedir.

b) KEYA Ölçeği Planlama Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarından planlamaya dair ölçeğin maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren tablonun sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “Planlama” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Hiç n(%)	Nadiren n(%)	Bazen n(%)	Çoğunlukla n(%)	Her zaman n(%)
1.Öğretim sürecini ve öğrenme ortamını, kaynaştırma öğrencilerinin bireysel farklılıklarına uygun olarak planlıyorum.	f	10	44	77	125	43
	%	3,3	14,7	25,8	41,8	14,4
2.Kaynaştırma öğrencilerinin derse aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik olumlu öğretim ortamları oluşturuyorum.	f	3	32	73	137	54
	%	1	10,7	24,4	45,8	18,1
3.Kaynaştırma öğrencilerinin yapabildiği ve güçlükle yaşadığı alanlar hakkında sınıftaki diğer öğrencileri bilgilendiriyorum.	f	11	24	79	121	64
	%	3,7	8	26,4	40,5	21,4
4.Kaynaştırma öğrencilerinin, iletişim ve sosyal becerilerini akranları aracılığıyla kazanması için sınıftaki diğer öğrencilere rehberlik ediyorum.	f	6	16	75	137	65
	%	2	5,4	25,1	45,8	21,7
5.Kaynaştırma öğrencisinin iletişim ve sosyal becerileri öğrenmesi için sınıf ortamında ortaya çıkabilecek fırsatlardan yararlanmalarına yönelik etkinlikler düzenliyorum.	f	9	37	96	112	45
	%	3	12,4	32,1	37,5	15,1
6.Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre kullanmaya özen gösteriyorum.	f	6	38	71	134	50
	%	2	12,7	23,7	44,8	16,7

n=Sayı, %=Frekans

Keya alt boyutlarından ‘Planlama’ boyutuna ilişkin ‘Öğretim sürecini ve öğrenme ortamını, kaynaştırma öğrencilerinin bireysel farklılıklarına uygun olarak planlıyorum.’ Sorusuna %125(41,8) çoğunlukla, %77(25,8) bazen, %44(14,7) nadiren, %43(14,4) her zaman, %10(3,3) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Planlama’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin derse aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik olumlu öğretim ortamları oluşturuyorum.’ Sorusuna %137 (45,8) çoğunlukla, %73 (24,4) bazen, %54 (18,1) her zaman, %32 (10,7) nadiren, % 3 (1,0) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Planlama’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin yapabildiği ve güçlük yaşadığı alanlar hakkında sınıftaki diğer öğrencileri bilgilendiriyorum.’ Sorusuna %121 (40,5) çoğunlukla, %79 (26,4) bazen, %64 (21,4) her zaman, %24 (8,0) nadiren, % 11 (3,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Planlama’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin, iletişim ve sosyal becerilerini akranları aracılığıyla kazanması için sınıftaki diğer öğrencilere rehberlik ediyorum.’ Sorusuna %137 (45,8) çoğunlukla, %75 (25,1) bazen, %65 (21,7) her zaman, %24 (8,0) nadiren, 6 (2,0) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Planlama’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencisinin iletişim ve sosyal becerileri öğrenmesi için sınıf ortamında ortaya çıkabilecek fırsatlardan yararlanmalarına yönelik etkinlikler düzenliyorum.’ Sorusuna %112 (37,5) çoğunlukla, %96 (32,1) bazen, %45 (15,1) her zaman, %37 (12,4) nadiren, %9 (3,0) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Planlama’ boyutuna ilişkin ‘Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre kullanmaya özen gösteriyorum.’ Sorusuna %134 (44,8) çoğunlukla, %71 (23,7) bazen, %50 (16,7) her zaman, %38 (12,7) nadiren, % 6 (2,0) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

c) KEYA Ölçeği Süreç Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarından sürece dair ölçek maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren tablonun sonuçlarını Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “Süreç” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Hiç n(%)	Nadiren n(%)	Bazen n(%)	Çoğunlukla n(%)	Her zaman n(%)
7.Öğretim sürecindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlıyorum.	f	6	47	91	118	37
	%	2	15,7	30,4	39,5	12,4
8.Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla etkileşime geçmelerini sağlayarak karşılıklı yardım etme yollarını öğretiyorum.	f	3	24	66	126	80
	%	1	8	22,1	42,1	26,8
9.Kaynaştırma öğrencilerinin kaygı ve güçlükler yaşamasını önleyebilmek için uygun zorlukta öğretimsel yaşantılar oluşturmaya çalışıyorum.	f	6	33	84	128	48
	%	2	11	28,1	42,8	16,1
10.Kaynaştırma öğrencilerinin benlik saygısını geliştirmek ve öğretim sürecine katılımını artırmak için olumlu pekiştireçler veriyor ve dönütler sağlıyorum.	f	2	23	52	127	95
	%	0,7	7,7	17,4	42,5	31,8
11. Kaynaştırma öğrenci için yapılmış BEP doğrultusunda hazırlanan BÖP' ü akranları için hazırlanan eğitim programları ve planlarla uyumlu hale getiriyorum.	f	14	34	73	129	49
	%	4,7	11,4	24,4	43,1	16,4
12.BÖP' ün uygulanması sırasında ortaya çıkan yeni gereksinimlere göre BEP' de gerekli düzenlemeleri yapıyorum.	f	25	36	72	128	38
	%	8,4	12	24,1	42,8	12,7

n=Sayı, %=Frekans

Keya alt boyutlarından ‘Süreç’ boyutuna ilişkin ‘Öğretim sürecindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlıyorum.’ Sorusuna %118 (39,5) çoğunlukla, %91 (30,4) bazen, %47 (15,7) nadiren, %37 (12,4) her zaman, %6 (2) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Süreç’ boyutuna ilişkin ‘.Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla etkileşime geçmelerini sağlayarak karşılıklı yardım etme yollarını öğretiyorum.’ Sorusuna %126 (42,1) çoğunlukla, %80 (26,8) her zaman, %66 (22,1) bazen, %24 (8) nadiren, % 3 (1) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Süreç’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin kaygı ve güçlükler yaşamamasını önleyebilmek için uygun zorlukta öğretimsel yaşantılar oluşturmaya çalışıyorum.’ Sorusuna %128 (42,8) çoğunlukla, %84 (28,1) bazen, %48 (16,1) her zaman, %33 (11) nadiren, % 6 (2) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Süreç’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin benlik saygısını geliştirmek ve öğretim sürecine katılımını artırmak için olumlu pekiştireçler veriyor ve dönütler sağlıyorum.’ Sorusuna %127 (42,5) çoğunlukla, %95 (31,8) her zaman, %52 (17,4) bazen, %23 (7,7) nadiren, % 2 (0,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Süreç’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrenci için yapılmış BEP doğrultusunda hazırlanan BÖP’ ü akranları için hazırlanan eğitim programları ve planlarla uyumlu hale getiriyorum.’ Sorusuna %129 (43,1) çoğunlukla, %73 (24,4) bazen, %49 (16,4) her zaman, %34 (11,4) nadiren, %(4,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Süreç’ boyutuna ilişkin ‘BÖP’ ün uygulanması sırasında ortaya çıkan yeni gereksinimlere göre BEP’ de gerekli düzenlemeleri yapıyorum.’ Sorusuna %128 (42,8) çoğunlukla, %72 (24,1) bazen, %38 (12,7) her zaman, %36 (12) nadiren, % 25 (8,4) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

d) KEYA Ölçeği İzleme Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarından izlemeye dair ölçeğin maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren tablonun sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “İzleme” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Hiç n(%)	Nadiren n(%)	Bazen n(%)	Çoğunlukla n(%)	Her zaman n(%)
13.Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerini öğretim öncesi, öğretim sırasında ve sonrasında uygun ölçme araçlarını kullanarak değerlendiriyorum.	f	14	32	81	124	48
	%	4,7	10,7	27,1	41,5	16,1
14.Kaynaştırma öğrencilerinin öğretim sürecindeki sosyal ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alıyorum.	f	50	65	77	79	28
	%	16,7	21,7	25,8	26,4	9,4
15.Kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme yöntemleri kullanıyorum.	f	28	57	82	105	27
	%	9,4	19,1	27,4	35,1	9
16.Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak, kaynaştırma öğrencilerinin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik ediyorum.	f	17	47	84	115	36
	%	5,7	15,7	28,1	38,5	12
17.Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirerek ilgililere geri bildirimlerde bulunuyorum.	f	26	48	74	107	44
	%	8,7	16,1	24,7	35,8	14,7
18.Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiğim veriler ışığında öz değerlendirmeler yapıyorum.	f	18	36	68	129	48
	%	6	12	22,7	43,1	16,1

n=Sayı, %=Frekans

Keya alt boyutlarından ‘İzleme’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerini öğretim öncesi, öğretim sırasında ve sonrasında uygun ölçme araçlarını kullanarak değerlendiriyorum.’ Sorusuna %124 (41,5) çoğunlukla, %81 (27,1) bazen, %48 (16,1) her zaman, %32 (10,7) nadiren, % 14 (4,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İzleme’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin öğretim sürecindeki sosyal ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alıyorum.’ Sorusuna %79 (26,4) çoğunlukla, %77 (25,8) bazen, %65 (21,7) nadiren, %50 (16,7) hiç, %28 (9,4) her zaman yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İzleme’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme yöntemleri kullanıyorum.’ Sorusuna %105 (35,1) çoğunlukla, %82 (27,4) bazen, %57 (19,1) nadiren, % 28 (9,4) hiç, %27 (9) her zaman yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İzleme’ boyutuna ilişkin ‘Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak, kaynaştırma öğrencilerinin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik ediyorum.’ Sorusuna %115 (38,5) çoğunlukla, %84 (28,1) bazen, %47 (15,7) nadiren, %36 (12) her zaman, % 17 (5,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İzleme’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirerek ilgililere geri bildirimlerde bulunuyorum.’ Sorusuna %107 (35,8) çoğunlukla, %74 (24,7) bazen, %48 (16,1) nadiren, %44 (14,7) her zaman, % 26 (8,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İzleme’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiğim veriler ışığında öz değerlendirmeler yapıyorum.’ Sorusuna %129 (43,1) çoğunlukla, %68 (22,7) bazen, %48 (16,1) her zaman, %36 (12) nadiren, % 18 (6,0) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

e) KEYA Ölçeği İşbirliği Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarından işbirliğine dair ölçeğin maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren tablonun sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “İşbirliği” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Hiç n(%)	Nadiren n(%)	Bazen n(%)	Çoğunlukla n(%)	Her zaman n(%)
19.Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında PDR birimi ile işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışıyorum.	f	15	31	52	118	83
	%	5	10,4	17,4	39,5	27,8

Tablo 4.9 (devam). KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “İşbirliği” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Hiç n(%)	Nadiren n(%)	Bazen n(%)	Çoğunlukla n(%)	Her zaman n(%)
20.Kaynaştırma öğrencilerin günlük yaşamda bağımsız iletişim ve sosyal beceriler geliştirmelerinde ailelere yönelik bilgilendirmeler yapıyorum.	f	23	36	73	119	48
	%	7,7	12	24,4	39,8	16,1
21.Kaynaştırma öğrencilerinin yapabildiklerini ve eğitim ihtiyaçlarını dikkate alarak ailede çocuğa yönelik olumlu beklentilerin oluşturulmasını sağlıyorum.	f	15	35	79	124	46
	%	5	11,7	26,4	41,5	15,4
22.Kaynaştırma öğrencilerinin becerileri geliştirmelerinde ailenin rolü ve önemi hakkında aileleri bilgilendiriyorum.	f	17	42	69	119	52
	%	5,7	14	23,1	39,8	17,4
23.Kaynaştırma öğrencilerinin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve ürününü belirlemek için ilgili paydaşlarla işbirliği yapıyorum.	f	12	37	76	130	44
	%	4	12,4	25,4	43,5	14,7
24.Kaynaştırma öğrencilerini ulusal bayram ve törenlerde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görevlendiriyorum.	f	43	54	70	84	48
	%	14,4	18,1	23,4	28,1	16,1

n=Sayı, %=Frekans

Keya alt boyutlarından ‘İşbirliği’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında PDR birimi ile işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışıyorum.’ Sorusuna %118 (39,5) çoğunlukla, %83 (27,8) her zaman, %52 (17,4) bazen, %31 (10,4) nadiren, %15 (5,0) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İşbirliği’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerin günlük yaşamda bağımsız iletişim ve sosyal beceriler geliştirmelerinde ailelere yönelik bilgilendirmeler yapıyorum.’ Sorusuna %119 (39,8) çoğunlukla, %73 (24,4) bazen, %48 (16,1) her zaman, %36 (12) nadiren, %23 (7,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İşbirliği’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin yapabildiklerini ve eğitim ihtiyaçlarını dikkate alarak ailede çocuğa yönelik olumlu beklentilerin oluşturulmasını sağlıyorum.’ Sorusuna %124 (41,5) çoğunlukla, %79 (26,4)

bazen, %46 (15,4) her zaman, % 35 (11,7) nadiren, %15 (5) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İşbirliği’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin becerileri geliştirmelerinde ailenin rolü ve önemi hakkında aileleri bilgilendiriyorum.’ Sorusuna %119 (39,8) çoğunlukla, %69 (23,1) bazen, %52 (17,4) her zaman, %42 (14) nadiren, %17 (5,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İşbirliği’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerinin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve ürününü belirlemek için ilgili paydaşlarla işbirliği yapıyorum.’ Sorusuna %130 (43,5) çoğunlukla, %76 (25,4) bazen, %44 (14,7) her zaman, %37 (12,4) nadiren, %12 (4) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘İşbirliği’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma öğrencilerini ulusal bayram ve törenlerde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görevlendiriyorum.’ Sorusuna %84 (28,1) çoğunlukla, %70 (23,4) bazen, % 48 (16,1) her zaman, %54 (18,1) nadiren, %43 (14,4) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

f) KEYA Ölçeği Mesleki Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarından mesleki boyuta dair ölçeğin maddelerinin frekans dağılımlarını gösteren verilerin sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “Mesleki” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Hiç n(%)	Nadiren n(%)	Bazen n(%)	Çoğunlukla n(%)	Her zaman n(%)
25.Kaynaştırma eğitimi konusunda sahip olduğum mesleki yeterlilikleri belirlemek için öz değerlendirmeler yapıyorum.	f	16	37	91	115	40
	%	5,4	12,4	30,4	38,5	13,4
26.Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaları ve yayınları takip ediyorum.	f	43	73	80	76	26
	%	14,4	24,5	26,8	25,5	8,7

Tablo 4.10 (devam). KEYA Ölçeği Alt Boyutlarından “Mesleki” Boyutuna İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımı

		Hiç n(%)	Nadiren n(%)	Bazen n(%)	Çoğunlukla n(%)	Her zaman n(%)
27.Kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki yeterliliklerimi belirlerken öğrenci, veli ve meslektaşlarımdan görüşlerinden faydalaniyorum.	f	11	43	58	128	59
	%	3,7	14,4	19,4	42,8	19,7
28.Kaynaştırma eğitimi ile ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılıyorum.	f	57	83	75	63	21
	%	19,1	27,8	25,1	21,1	7
29.Kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanıyorum.	f	34	51	95	94	25
	%	11,4	17,1	31,8	31,4	8,4
30.Kaynaştırma eğitiminde paydaşlarımla etkili iletişim ve işbirliği sağlamak için bilişim teknolojilerini kullanıyorum.	f	28	45	72	107	47
	%	9,4	15,1	24,1	35,8	15,7

n=Sayı, %=Frekans

Keya alt boyutlarından ‘Mesleki’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma eğitimi konusunda sahip olduğum mesleki yeterlikleri belirlemek için öz değerlendirmeler yapıyorum.’ Sorusuna %115 (38,5) çoğunlukla, %91 (30,4) bazen, %40 (13,4) her zaman, %37 (12,4) nadiren, %16 (5,4) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Mesleki’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaları ve yayınları takip ediyorum.’ Sorusuna %80 (26,8) bazen, %76 (25,5) çoğunlukla, %73 (24,5) nadiren, %43 (14,4) hiç, %26 (8,7) her zaman yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Mesleki’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki yeterliliklerimi belirlerken öğrenci, veli ve meslektaşlarımdan görüşlerinden faydalaniyorum.’ Sorusuna %128 (42,8) çoğunlukla, %59 (19,7) her zaman, %58 (19,4) bazen, %43 (14,4) nadiren, %11 (3,7) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Mesleki’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma eğitimi ile ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılıyorum.’ Sorusuna %83 (27,8) nadiren, %75 (25,1) bazen, %63 (21,1) çoğunlukla, %57 (19,1) hiç, %21 (7,0) her zaman yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Mesleki’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanıyorum.’ Sorusuna %95 (31,8) bazen, %94 (31,4) çoğunlukla, %51 (17,1) nadiren, %34 (11,4) hiç, %25 (8,4) her zaman yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keya alt boyutlarından ‘Mesleki’ boyutuna ilişkin ‘Kaynaştırma eğitiminde paydaşlarımla etkili iletişim ve işbirliği sağlamak için bilişim teknolojilerini kullanıyorum.’ Sorusuna %107 (35,8) çoğunlukla, %72 (24,1) bazen, %47 (15,7) her zaman, %45 (15,1) nadiren, %28 (9,4) hiç yanıtını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algıları, yaş, cinsiyet, kıdem, kaynaştırma öğrencisinin sayısı, özel eğitim dersi, kursu, seminerleri alıp almadığı değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir? Araştırma sorusunun cevapları tablolar halinde açıklanacaktır.

a) Yaş Değişkenine Ait Bulgular

Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının ve ölçek alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılıklar göstermesi durumuna dair One Way ANOVA testinin sonuçlarına tabloda yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşı ile öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 4.11. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Yaş Grupları Açısından Karşılaştırılması

ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	1)20-25 yaş	32	49,94±7,82	0,887	0.472	-
	2)26-30 yaş	87	53,15±8,90			
	3)31-35 yaş	92	52,88±9,78			
	4)36-40 yaş	41	51,80±8,79			
	5)40 yaş ve üzeri	47	52,51±7,52			
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	1)20-25 yaş	32	52,50±7,87	1,262	0.285	-
	2)26-30 yaş	87	56,23±8,17			
	3)31-35 yaş	92	56,02±9,89			
	4)36-40 yaş	41	56,00±7,75			
	5)40 yaş ve üzeri	47	56,28±8,34			

Tablo 4.11 (devam). Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Yaş Grupları Açısından Karşılaştırılması

ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	1)20-25 yaş	32	51,28±11,08	3,119	0.016	1<3,4
	2)26-30 yaş	87	56,70±9,22			
	3)31-35 yaş	92	57,71±9,80			
	4)36-40 yaş	41	57,65±7,92			
	5)40 yaş ve üzeri	47	57,70±9,29			

One Way ANOVA test, $p<0.05$

Tablo 4.11’de ölçek alt boyut puanlarının yaş grupları açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ÖÖYÖ alt boyutlarından “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,119$ $p=0.016$). Yaş grubu, 31-35 yaş arasında olan katılımcıların diğer gruplara kıyasla “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre 20-25 yaşında olan katılımcılar ile 31-35 yaşında olanlar arasında ($p=0.011$) ve 36-40 yaşında olanlar arasında ($p=0.045$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

b) Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik ve öz yeterliliğin alt boyutlarına dair algılarındaki düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösterebilmek amacıyla t-testi yapılmıştır ve yapılan testin istatistiksel verileri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Kadın	177	51,99±8,89	-1,057	0.291
	Erkek	122	53,09±8,81		
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Kadın	177	55,06±8,89	-1,634	0.103
	Erkek	122	56,73±8,35		
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Kadın	177	55,73±9,79	-2,162	0.031
	Erkek	122	58,16±9,15		

Independent Samples test, $p<0.05$

Tablo 4.12’de ölçek alt boyut puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ÖÖYÖ alt boyutlarından “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-2,162$ $p=0.031$). Erkeklerin kadınlara kıyasla “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

c) Görev Yapılan İlçe Değişkenine Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçeler ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasında ÖÖYÖ alt boyutlarına ilişkin verileri ANOVA ile test edilmiştir ve elde edilen analiz sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Görev yapılan İlçe Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc	
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	1)Sultanbeyli	122	52,48±9,04	0,655	0.580	-
	2)Sancaktepe	91	52,11±9,15			
	3)Kartal	67	52,06±8,21			
	4)Şile	19	55,11±8,63			
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	1)Sultanbeyli	122	55,38±8,58	0,426	0.735	-
	2)Sancaktepe	91	56,40±8,54			
	3)Kartal	67	55,21±9,24			
	4)Şile	19	56,84±8,63			
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	1)Sultanbeyli	122	56,23±10,23	0,512	0.674	-
	2)Sancaktepe	91	57,01±9,32			
	3)Kartal	67	56,55±8,97			
	4)Şile	19	59,05±9,16			

One Way ANOVA test, $p < 0.05$

Tablo 4.13'te ölçek alt boyut puanlarının görev yapılan ilçe açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ölçek alt boyutları ile görev yapılan ilçe arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$). Görev yapılan ilçe ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında ilişki bulunmamıştır.

d) Kıdem Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin kıdem yılı ile öz yeterlilik algılarının ve ölçek alt boyutlarının farklılıklar göstermesine dair ANOVA testi ve Sidak Post-Hoc analizi yapılarak sonuçları Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	1)1 yıl ve daha az	42	50,76±8,22	0,891	0.446	-
	2)2-5 yıl	80	52,75±9,03			
	3)6-9 yıl	80	53,40±9,76			
	4)10 yıl ve üzeri	97	52,11±8,18			
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	1)1 yıl ve daha az	42	53,43±7,84	2,100	0.100	-
	2)2-5 yıl	80	55,76±8,81			
	3)6-9 yıl	80	57,44±9,01			
	4)10 yıl ve üzeri	97	55,33±8,54			
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	1)1 yıl ve daha az	42	52,33±10,37	3,640	0.013	1<3,4
	2)2-5 yıl	80	56,85±10,08			
	3)6-9 yıl	80	57,74±9,40			
	4)10 yıl ve üzeri	97	57,67±8,57			

One Way ANOVA test, $p<0.05$

Tablo 4.14’te ölçek alt boyut puanlarının “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ÖÖYÖ alt boyutlarından “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,640$ $p=0.013$). 6-9 yıl süreyle öğretmenlik yapanların diğer gruplara kıyasla “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre 1 yıl ve daha az süreyle öğretmenlik yapanlar ile 6-9 yıl süreyle öğretmenlik yapanlar arasında ($p=0.018$) ve 10 yıl ve üzeri süreyle öğretmenlik yapanlar arasında ($p=0.015$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

e) Kaynaştırma Öğrencisinin Sayısı Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ölçek alt boyutları ile sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisinin sayısına dair anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi ile Sidak Post-Hoc analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	1)1 öğrenci	152	53,39±8,10	3,072	0.028	1>3
	2)2 öğrenci	88	51,57±10,04			
	3)3 öğrenci	26	48,19±9,24			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	53,45±7,38			
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	1)1 öğrenci	152	56,55±8,16	2,633	0.051	-
	2)2 öğrenci	88	54,35±9,01			
	3)3 öğrenci	26	52,77±10,27			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	57,42±7,89			
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	1)1 öğrenci	152	57,22±9,38	1,369	0.252	-
	2)2 öğrenci	88	56,03±10,23			
	3)3 öğrenci	26	53,65±9,86			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	58,03±8,15			

One Way ANOVA test, $p < 0.05$

Tablo 4.15'te ölçek alt boyut puanlarının “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ile “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,072$ $p=0.028$). 4 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi olan katılımcıların diğer gruplara kıyasla “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre 1 kaynaştırma öğrencisi olanlar ile 3 kaynaştırma öğrencisi olanlar arasında ($p=0.032$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

f) Lisans Döneminde Özel Eğitim Dersi Alma Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarının lisans döneminde özel eğitim dersi alıp almadıklarına dair farklılık oluşturup oluşturmadığını gösteren t-testinin sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Evet	167	53,17±8,93	1,620	0.106
	Hayır	132	51,51±8,71		
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Evet	167	56,08±8,49	0,763	0.446
	Hayır	132	55,31±8,96		
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Evet	167	56,96±9,59	0,484	0.629
	Hayır	132	56,42±9,63		

Independent Samples test, $p < 0.05$

Tablo 4.16’da ÖÖYÖ alt boyut puanlarının “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” sorusu bakımından karşılaştırılmasına dair analizlerin sonuçları verilmiştir. Bu analizin sonucuna göre “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ve “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” sorusu arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=1,620$ $p=0,106$). Lisans döneminde özel eğitim dersi alanların almayanlara göre “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik algıları” puanı yüksek bulunmuştur.

“Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ve “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” sorusu arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=0,763$ $p=0,446$). Lisans döneminde özel eğitim dersi alanların almayanlara göre “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algıları” puanı yüksek bulunmuştur. “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ve “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” sorusu arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=0,484$ $p=0,629$). Lisans döneminde özel eğitim dersi alanların almayanlara göre “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algıları” puanı yüksek bulunmuştur.

g) Lisans Döneminde Kaç Saat Özel Eğitim Dersi Aldığı Değişkenine Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin alt boyutlarının lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi alıp almadıklarına dair farklılıklar oluşturup oluşturmadığını gösteren ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

	Değişkenler	n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	1)Ders almadım	132	51,51±8,71	3,814	0.010	1<4
	2)1 saat	10	49,20±15,45			
	3)2 saat	106	52,19±8,31			
	4)3 saat ve üzeri	51	56,00±7,95			
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	1)Ders almadım	132	55,31±8,96	3,209	0.023	3<4
	2)1 saat	10	52,8±12,98			
	3)2 saat	106	54,99±7,81			
	4)3 saat ve üzeri	51	59,00±8,23			
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	1)Ders almadım	132	56,42±9,63	3,976	0.008	2<4
	2)1 saat	10	49,9±14,14			
	3)2 saat	106	56,15±9,26			
	4)3 saat ve üzeri	51	60,02±8,28			

One Way ANOVA test, $p<0.05$

Tablo 4.17’de ölçek alt boyut puanlarının “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ile “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,814$ $p=0.010$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların diğer gruplara kıyasla “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre özel eğitim dersi almayanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.010$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,209$ $p=0.023$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların

diğer gruplara kıyasla “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre 2 saat özel eğitim dersi alanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.039$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. ÖÖYÖ alt boyutlarından “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,976$ $p=0.008$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların diğer gruplara kıyasla “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre 1 saat özel eğitim dersi alanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.013$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

h) Lisans Döneminde Alınan Özel Eğitim Dersinin Yeterliliği Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlilik alt boyutlarının lisans döneminde aldıkları özel eğitim dersinin yeterli olup olmadığına dair farklılıklar oluşturup oluşturmadığını gösteren t-testindeki sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
	Hayır	123	19,54±5,37		
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Evet	44	54,43±8,32	1,090	0.277
	Hayır	123	52,72±9,12		
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Evet	44	58,80±7,89	2,507	0.013
	Hayır	123	55,11±8,52		
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Evet	44	59,41±8,26	1,993	0.048
	Hayır	123	56,08±9,91		

Independent Samples test, $p<0.05$

Tablo 4.18’de ölçek alt boyut puanlarının “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,507$ $p=0.013$). Lisans döneminde aldığı özel eğitim dersinin yeterli olduğunu düşünenlerin yeterli

olmadığını düşünenlere kıyasla “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖYÖ alt boyutlarından “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=1,993$ $p=0.048$). Lisans döneminde aldığı özel eğitim dersinin yeterli olduğunu düşünenlerin yeterli olmadığını düşünenlere kıyasla “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

1) Kaynaştırma Eğitiminde Kendini Yeterli Görme Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli görme alt boyutlarının ne durumda olduğuna dair verileri gösteren t-testinin sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Hayır	217	17,95±5,39	7,356	<0.001
	Evet	82	57,34±6,20		
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Hayır	217	50,59±9,01	6,776	<0.001
	Evet	82	60,28±6,34		
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Hayır	217	54,03±8,86	6,170	<0.001
	Evet	82	61,24±6,81		

Independent Samples test, $p<0.05$

Tablo 4.19’da ölçek alt boyut puanlarının “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=7,356$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=6,776$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖYÖ alt boyutlarından “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=6,170$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

i) özel eğitimle alakalı kurs, seminer vb. Etkinliklere katılma değişkenine ait bulgular

Öğretmen öz yeterliliklerinin alt boyutlarının özel eğitimle alakalı kurslar, seminerler vb. etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre farklılık oluşturup oluşturmadığını gösteren t-testinin sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
	Hayır	177	17,77±5,64		
ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Evet	122	54,06±8,59	2,651	0.008
	Hayır	177	51,32±8,89		
ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Evet	122	57,25±7,87	2,571	0.011
	Hayır	177	54,71±9,10		
ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Evet	122	58,68±8,93	2,972	0.003
	Hayır	177	55,37±9,83		

Independent Samples test, $p<0.05$

Tablo 4.20’de ölçek alt boyut puanlarının “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,651$ $p=0.008$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,571$ $p=0.011$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖYÖ alt boyutlarından “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,972$ $p=0.003$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı daha yüksek bulunmuştur.

4) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri yaş, cinsiyet, kıdem, kaynaştırma öğrencisinin sayısı, özel eğitim dersi, kursu, seminerleri alıp almadığı değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir? Araştırma sorusunun cevapları tablolar halinde açıklanacaktır.

a) Yaş Değişkenine Ait Bulgular

Kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri anketi alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılıklar göstermesi durumuna dair One Way ANOVA testinin sonuçlarına tabloda yer verilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yaşı ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.21. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Yaş Grupları Açısından Karşılaştırılması

	Değişkenler	n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
KEYA- Planlama	1)20-25 yaş	32	21,97±4,55	1,012	0.401	-
	2)26-30 yaş	87	22,48±4,62			
	3)31-35 yaş	92	21,58±4,54			
	4)36-40 yaş	41	20,95±4,71			
	5)40 yaş ve üzeri	47	21,40±4,08			
KEYA-Süreç	1)20-25 yaş	32	21,94±4,81	0,562	0.690	-
	2)26-30 yaş	87	22,31±4,88			
	3)31-35 yaş	92	21,85±4,68			
	4)36-40 yaş	41	21,24±5,04			
	5)40 yaş ve üzeri	47	21,26±4,09			
KEYA-İzleme	1)20-25 yaş	32	20,16±5,88	0,399	0.810	-
	2)26-30 yaş	87	20,25±5,98			
	3)31-35 yaş	92	19,70±5,15			
	4)36-40 yaş	41	19,15±6,34			
	5)40 yaş ve üzeri	47	19,32±5,21			
KEYA-İş birliği	1)20-25 yaş	32	21,22±6,21	0,681	0.606	-
	2)26-30 yaş	87	21,14±5,75			
	3)31-35 yaş	92	21,18±4,83			
	4)36-40 yaş	41	19,85±5,28			
	5)40 yaş ve üzeri	47	20,26±5,26			
KEYA-Mesleki	1)20-25 yaş	32	19,28±5,67	0,315	0.868	-
	2)26-30 yaş	87	19,51±5,65			
	3)31-35 yaş	92	18,76±5,59			
	4)36-40 yaş	41	18,54±5,92			
	5)40 yaş ve üzeri	47	18,89±5,06			
	2)26-30 yaş	87	56,70±9,22			
	3)31-35 yaş	92	57,71±9,80			
	4)36-40 yaş	41	57,65±7,92			
	5)40 yaş ve üzeri	47	57,70±9,29			

One Way ANOVA test, $p < 0.05$

Tablo 4.21’de anket alt boyut puanlarının yaş grupları açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “planlama” puanı ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F=1,012$ $p=0,401$). 31-35 yaş arasında olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına kıyasla “planlama” puanı daha yüksek bulunmuştur. KEYA anketinin alt boyutlarına göre Mesleki, işbirliği, izleme ve süreç puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

a) Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliğinin alt boyutlarına dair algılarındaki düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösterebilmek amacıyla t-testi yapılmıştır ve yapılan testin istatistiksel sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
KEYA- Planlama	Kadın	177	21,91±4,44	0,646	0.519
	Erkek	122	21,57±4,64		
KEYA-Süreç	Kadın	177	22,03±4,66	0,940	0.384
	Erkek	122	21,51±4,77		
KEYA-İzleme	Kadın	177	19,89±5,62	0,422	0.673
	Erkek	122	19,61±5,67		
KEYA-İş birliği	Kadın	177	20,84±5,45	-0,017	0.987
	Erkek	122	20,85±5,31		
KEYA-Mesleki	Kadın	177	19,27±5,49	0,929	0.354
	Erkek	122	18,66±5,65		

Independent Samples test, $p < 0.05$

Tablo 4.22’de anket alt boyut puanlarının cinsiyet açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “iş birliği” ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t = -0,017$ $p = 0,987$). Cinsiyet ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

b) Görev Yapılan İlçe Değişkenine Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçelerinin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında ölçeğin alt boyutlarına ilişkin verileri ANOVA ile test edilmiştir ve elde edilen analiz sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının Görev yapılan İlçe Açısından Karşılaştırılması

	Değişkenler	n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
KEYA- Planlama	1)Sultanbeyli	122	21,81±4,82	0,448	0.719	-
	2)Sancaktepe	91	21,53±4,10			
	3)Kartal	67	21,72±4,54			
	4)Şile	19	22,84±4,57			
KEYA-Süreç	1)Sultanbeyli	122	21,91±4,89	0,962	0.411	-
	2)Sancaktepe	91	21,38±4,44			
	3)Kartal	67	21,79±4,69			
	4)Şile	19	23,37±4,80			
KEYA-İzleme	1)Sultanbeyli	122	19,33±5,6	1,874	0.134	-
	2)Sancaktepe	91	19,90±5,43			
	3)Kartal	67	19,61±6,03			
	4)Şile	19	22,58±4,94			
KEYA-İş birliği	1)Sultanbeyli	122	20,42±5,47	1,006	0.390	-
	2)Sancaktepe	91	20,86±5,27			
	3)Kartal	67	21,10±5,51			
	4)Şile	19	22,63±4,83			
KEYA-Mesleki	1)Sultanbeyli	122	18,72±5,48	1,596	0.190	-
	2)Sancaktepe	91	18,91±5,52			
	3)Kartal	67	18,97±5,64			
	4)Şile	19	21,68±5,64			
	2)Sancaktepe	91	57,01±9,32			
	3)Kartal	67	56,55±8,97			
	4)Şile	19	59,05±9,16			

One Way ANOVA test, $p < 0.05$

Tablo 4.23'te KEYA alt boyut puanlarının görev yapılan ilçeler bakımından karşılaştırılmasına ilişkin analizin sonuçları tabloda verilmiştir. Bu analizin sonuçlarına göre anketin alt boyutları ile görev yapılan ilçe arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$). Görev yapılan ilçe ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında ilişki bulunamamıştır.

c) Kıdem Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin kıdem yılları ve kaynaştırma eğitim yeterlilikleri algılarının ve ölçek alt boyutlarının farklılıklar gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ve Sidak Post-Hoc analizi yapılarak sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

	Değişkenler	n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
KEYA- Planlama	1)1 yıl ve daha az	42	22,33±3,43	2,320	0.075	-
	2)2-5 yıl	80	22,71±4,48			
	3)6-9 yıl	80	21,25±5,09			
	4)10 yıl ve üzeri	97	21,18±4,37			
KEYA-Süreç	1)1 yıl ve daha az	42	22,31±4,27	1,788	0.150	-
	2)2-5 yıl	80	22,69±4,71			
	3)6-9 yıl	80	21,36±5,18			
	4)10 yıl ve üzeri	97	21,26±4,39			
KEYA-İzleme	1)1 yıl ve daha az	42	19,67±5,68	2,422	0.066	-
	2)2-5 yıl	80	21,19±5,37			
	3)6-9 yıl	80	19,14±5,52			
	4)10 yıl ve üzeri	97	19,18±5,8			
KEYA-İş birliği	1)1 yıl ve daha az	42	20,33±6,13	2,184	0.090	-
	2)2-5 yıl	80	22,15±4,96			
	3)6-9 yıl	80	20,49±5,66			
	4)10 yıl ve üzeri	97	20,29±5,03			
KEYA-Mesleki	1)1 yıl ve daha az	42	19,79±5,77	1,508	0.213	-
	2)2-5 yıl	80	19,84±5,25			
	3)6-9 yıl	80	18,24±5,82			
	4)10 yıl ve üzeri	97	18,67±5,44			
	2)2-5 yıl	80	56,85±10,08			
	3)6-9 yıl	80	57,74±9,40			
	4)10 yıl ve üzeri	97	57,67±8,57			

One Way ANOVA test, $p < 0.05$

Tablo 4.24’te anket alt boyut puanlarının “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analizin sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “planlama, süreç, iş birliği, mesleki ve izleme” puanları ile “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kıdem yılı daha düşük olanlar ile kıdem yılı fazla olanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilikleri daha düşük bulunmuştur.

d) Kaynaştırma Öğrencisinin Sayısı Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri anketi alt boyutları ile sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisinin sayısına göre anlamlı farklılıkların olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi ile Sidak Post-Hoc analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

	Değişkenler	n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
KEYA- Planlama	1)1 öğrenci	152	22,05±4,37	0,978	0.403	-
	2)2 öğrenci	88	21,57±4,54			
	3)3 öğrenci	26	20,46±5,40			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	21,90±4,46			
KEYA-Süreç	1)1 öğrenci	152	22,15±4,54	1,352	0.258	-
	2)2 öğrenci	88	21,42±4,45			
	3)3 öğrenci	26	20,38±5,37			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	22,23±5,40			
KEYA-İzleme	1)1 öğrenci	152	20,23±5,78	0,943	0.420	-
	2)2 öğrenci	88	19,44±5,57			
	3)3 öğrenci	26	18,58±5,44			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	19,16±5,24			
KEYA-İş birliği	1)1 öğrenci	152	21,35±5,23	1,073	0.361	-
	2)2 öğrenci	88	20,28±5,60			
	3)3 öğrenci	26	20,12±5,97			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	20,19±4,83			
KEYA-Mesleki	1)1 öğrenci	152	19,27±5,62	0,640	0.590	-
	2)2 öğrenci	88	19,00±5,50			
	3)3 öğrenci	26	17,69±5,95			
	4)4 ve üzeri öğrenci	31	18,65±5,08			

One Way ANOVA test, $p < 0.05$

Tablo 2.25'te anket alt boyut puanlarının “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “planlama, izleme ve mesleki” puanları ile “Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. “iş birliği ve süreç” alt boyutlarında ise anlamlı farklılık saptanmıştır.1 öğrencisi olan öğretmenlerin süreç, 3 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin iş birliği puanları yüksek çıkmıştır.

e) Lisans Döneminde Özel Eğitim Dersi Alma Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin alt boyutlarının lisans döneminde özel eğitim dersi alıp almadıklarına dair farklılık oluşturup oluşturmadığını gösteren t-testinin sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
KEYA- Planlama	Evet	167	22,2±4,53	1,877	0.062
	Hayır	132	21,22±4,46		
KEYA-Süreç	Evet	167	22,37±4,63	2,287	0.023
	Hayır	132	21,12±4,72		
KEYA-İzleme	Evet	167	20,63±5,44	3,016	0.003
	Hayır	132	18,68±5,70		
KEYA-İş birliği	Evet	167	21,7±5,19	3,134	0.002
	Hayır	132	19,77±5,44		
KEYA-Mesleki	Evet	167	19,97±5,32	3,371	0.001
	Hayır	132	17,83±5,64		
	Hayır	132	56,42±9,63		

Independent Samples test, $p < 0.05$

Tablo 4.26’da ölçek alt boyut puanlarının “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA ölçeği alt boyutlarından “Süreç” puanı ile “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,287$ $p=0.023$). Lisans döneminde özel eğitim dersi alanların almayanlara kıyasla “Süreç” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA ölçeği alt boyutlarından “İzleme” puanı ile “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=3,016$ $p=0.003$). Lisans döneminde özel eğitim dersi alanların almayanlara kıyasla “İzleme” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA ölçeği alt boyutlarından “İş birliği” puanı ile “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=3,134$ $p=0.002$). Lisans döneminde özel eğitim dersi alanların almayanlara kıyasla “İş birliği” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA ölçeği alt boyutlarından “Mesleki” puanı ile “Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=3,371$ $p=0.001$). Lisans döneminde özel eğitim dersi alanların almayanlara kıyasla “Mesleki” puanı daha yüksek bulunmuştur.

f) Lisans Döneminde Kaç Saat Özel Eğitim Dersi Alındığı Değişkenine Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliliklerinin alt boyutlarının lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi alıp almadıklarına dair farklılıklar oluşturup oluşturmadığını gösteren ANOVA testinin sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

	Değişkenler	n	Ort±SS	F	p	Post-Hoc
KEYA- Planlama	1)Ders almadım	132	21,22±4,46	5,463	0.001	1<4 2<4
	2)1 saat	10	21,00±3,65			
	3)2 saat	106	21,43±4,68			
	4)3 saat ve üzeri	51	24,04±3,85			
KEYA-Süreç	1)Ders almadım	132	21,12±4,72	5,735	0.001	1<4 2<4
	2)1 saat	10	20,70±5,93			
	3)2 saat	106	21,65±4,59			
	4)3 saat ve üzeri	51	24,18±3,96			
KEYA-İzleme	1)Ders almadım	132	18,68±5,7	6,837	<0.001	1<4 2<4
	2)1 saat	10	19,40±4,97			
	3)2 saat	106	19,73±5,41			
	4)3 saat ve üzeri	51	22,76±5,09			
KEYA-İş birliği	1)Ders almadım	132	19,77±5,44	7,009	<0.001	1<4 2<4
	2)1 saat	10	19,70±5,50			
	3)2 saat	106	20,94±5,22			
	4)3 saat ve üzeri	51	23,67±4,57			
KEYA-Mesleki	1)Ders almadım	132	17,83±5,64	5,713	0.001	1<4
	2)1 saat	10	18,40±5,38			
	3)2 saat	106	19,42±5,28			
	4)3 saat ve üzeri	51	21,43±5,19			
	2)1 saat	10	49,9±14,14			
	3)2 saat	106	56,15±9,26			
	4)3 saat ve üzeri	51	60,02±8,28			

One Way ANOVA test, $p<0.05$

Tablo 4.27’de ölçek alt boyut puanlarının “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “Planlama” puanı ile “Lisans döneminde

kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=5,463$ $p=0.001$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların diğer gruplara kıyasla “Planlama” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre özel eğitim dersi almayanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.001$) ve 1 saat özel eğitim dersi alanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.004$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “Süreç” puanı ile “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=5,735$ $p=0.001$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların diğer gruplara kıyasla “Süreç” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre özel eğitim dersi almayanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p<0.001$) ve 1 saat özel eğitim dersi alanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.008$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “İzleme” puanı ile “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=6,837$ $p<0.001$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların diğer gruplara kıyasla “İzleme” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre özel eğitim dersi almayanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p<0.001$) ve 1 saat özel eğitim dersi alanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.009$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “İş birliği” puanı ile “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=7,009$ $p<0.001$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların diğer gruplara kıyasla “İş birliği” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre özel eğitim dersi almayanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p<0.001$) ve 1 saat özel eğitim dersi alanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p=0.014$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “Mesleki” puanı ile “Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=5,713$ $p=0.001$). 3 saat ve üzeri özel eğitim dersi alanların diğer gruplara kıyasla “Mesleki” puanı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Sidak Post-Hoc analizi sonucuna göre

özel eğitim dersi almayanlar ile 3 saat ve üzeri alanlar arasında ($p<0.001$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

g) Lisans Döneminde Alınan Özel Eğitim Dersinin Yeterliliği Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimlerindeki yeterliliklerinin alt boyutlarının lisans döneminde aldıkları özel eğitim dersinin yeterli olup olmadığına dair farklılıklar oluşturup oluşturmadığını gösteren t-testindeki sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
KEYA- Planlama	Evet	44	23,16±4,57	1,638	0.103
	Hayır	123	21,86±4,48		
KEYA-Süreç	Evet	44	23,41±4,21	1,753	0.081
	Hayır	123	21,99±4,73		
KEYA-İzleme	Evet	44	21,80±5,04	1,656	0.100
	Hayır	123	20,22±5,54		
KEYA-İş birliği	Evet	44	22,48±4,82	1,157	0.249
	Hayır	123	21,42±5,31		
KEYA-Mesleki	Evet	44	21,18±5,05	1,772	0.078
	Hayır	123	19,54±5,37		
	Hayır	123	56,08±9,91		

Independent Samples test, $p<0.05$

Tablo 4.28’deki ölçek alt boyut puanlarının “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “Planlama” puanı ile “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,638$ $p=0.103$).

KEYA alt boyutlarından “Süreç” puanı ile “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,753$ $p=0.081$).

KEYA alt boyutlarından “İzleme” puanı ile “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,656$ $p<0.100$).

KEYA alt boyutlarından “İş birliği” puanı ile “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,157$ $p<0.249$).

KEYA alt boyutlarından “Mesleki” puanı ile “Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,772$ $p=0.078$).

h) Kaynaştırma Eğitiminde Kendini Yeterli Görme Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli görme alt boyutlarının ne durumda olduğuna dair verileri gösteren t-testinin sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
KEYA- Planlama	Evet	82	24,22±3,65	6,686	<0.001
	Hayır	217	20,84±4,48		
KEYA-Süreç	Evet	82	24,18±3,90	6,095	<0.001
	Hayır	217	20,92±4,68		
KEYA-İzleme	Evet	82	22,73±4,56	6,462	<0.001
	Hayır	217	18,65±5,61		
KEYA-İş birliği	Evet	82	23,7±4,66	5,943	<0.001
	Hayır	217	19,77±5,25		
KEYA-Mesleki	Evet	82	21,87±4,98	5,720	<0.001
	Hayır	217	17,95±5,39		
	Hayır	217	55,01±9,95		

Independent Samples test, $p<0.05$

Tablo 4.29’da ölçek alt boyut puanlarının “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “Planlama” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=6,686$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “Planlama” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “Süreç” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır

($t=6,095$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “Süreç” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “İzleme” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=6,462$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “İzleme” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “İş birliği” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=5,943$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “İş birliği” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “Mesleki” puanı ile “Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=5,720$ $p<0.001$). Kaynaştırma eğitiminde kendisini yeterli görenlerin kendini yeterli görmeyenlere kıyasla “Mesleki” puanı daha yüksek bulunmuştur.

1) Özel Eğitimle Alakalı Kurs, Seminer vb. Etkinliklere Katılma Değişkenine Ait Bulgular

Öğretmen kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerinin alt boyutlarının özel eğitimle alakalı kurslar, seminerler vb. etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre farklılık oluşturup oluşturmadığını gösteren t-testinin sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Katılımcıların Ölçek Alt Boyut Puanlarının “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	Ort±SS	t	p
KEYA- Planlama	Evet	122	22,70±4,14	3,012	0.003
	Hayır	177	21,12±4,67		
KEYA-Süreç	Evet	122	22,78±4,45	2,977	0.003
	Hayır	177	21,15±4,77		
KEYA-İzleme	Evet	122	20,79±5,59	2,609	0.010
	Hayır	177	19,07±5,58		
KEYA-İş birliği	Evet	122	21,88±5,57	2,781	0.006
	Hayır	177	20,14±5,14		
KEYA-Mesleki	Evet	122	20,84±4,92	5,005	<0.001
	Hayır	177	17,77±5,64		
	Hayır	177	55,37±9,83		

Independent Samples test, $p<0.05$

Tablo 4.30’da ölçek alt boyut puanlarının “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu açısından karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “Planlama” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=3,012$ $p=0.003$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “Planlama” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “Süreç” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,977$ $p=0.003$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “Süreç” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “İzleme” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,609$ $p=0.010$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “İzleme” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “İş birliği” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,781$ $p=0.006$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “İş birliği” puanı daha yüksek bulunmuştur.

KEYA alt boyutlarından “Mesleki” puanı ile “Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?” Sorusu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=5,005$ $p<0.001$). Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılanların katılmayanlara kıyasla “Mesleki” puanı daha yüksek bulunmuştur.

5) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır? Araştırma sorusunun cevabı tablolarla açıklanacaktır.

a) Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi Ve Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Bulguları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin ölçüldüğü araştırmanın korelasyon bulgularına ait veriler tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.31. Ölçek Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1-KEYA-Planlama	r	1							
	p								
2-KEYA-Süreç	r	,808**	1						
	p	<0.001							
3-KEYA-İzleme	r	,755**	,795**	1					
	p	<0.001	<0.001						
4-KEYA-İş birliği	r	,720**	,752**	,806**	1				
	p	<0.001	<0.001	<0.001					
5-KEYA-Mesleki	r	,695**	,706**	,778**	,757**	1			
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001				
6-ÖÖYÖ-Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	r	,488**	,497**	,461**	,473**	,453**	1		
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001			
7-ÖÖYÖ-Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	r	,419**	,408**	,392**	,351**	,375**	,826**	1	
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001		
8-ÖÖYÖ-Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	r	,344**	,338**	,300**	,303**	,286**	,822**	,820**	1
	p	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi)

Tablo 4.31’de ölçek alt boyut puanları arasındaki ilişkilere ait pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre KEYA alt boyutlarından “Planlama” puanı ile ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,488$ $p<0.001$), “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,419$ $p<0.001$) ve “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,344$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “Süreç” puanı ile ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,497$ $p<0.001$), “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,408$ $p<0.001$) ve “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,338$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “İzleme” puanı ile ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,461$ $p<0.001$), “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,392$ $p<0.001$) ve “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,300$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “İş birliği” puanı ile ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,473$ $p<0.001$), “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,351$ $p<0.001$) ve “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,303$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

KEYA alt boyutlarından “Mesleki” puanı ile ÖÖYÖ alt boyutlarından “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,453$ $p<0.001$), “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,375$ $p<0.001$) ve “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” puanı ($r=0,286$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Öğretmenlerin yeterliliklerine dair yapılan analiz sonuçlarına göre 3 esas bulgu meydana çıkmıştır.

- 1) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik algıları yüksektir.
- 2) Özel eğitime dair ders, seminer vb. faaliyetlere katılım düşüktür.
- 3) Kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde eksik hissetmektedirler.

Araştırmada ölçek alt boyut puanlarının yaş grupları bakımından karşılaştırılması sonuçlarına göre ‘Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik’ ile katılımcıların yaşları arasında farklılık bulunmuştur. 31-35 yaş aralığındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 20-25 yaş aralığındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise sınıf yönetimine dair öz yeterliliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından ise kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlilikleri arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin kadın sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçeler ile sınıf yönetimi öz yeterliliği açısından herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

‘Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?’ sorusu ile öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 6-9 yıl boyunca öğretmenlik yapan kişilerin sınıf yönetimine dair öz yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur. 1 yıl ve daha az süreyle öğretmenlik yapan katılımcıların ise daha düşük öz yeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik Öz Yeterlilik Ölçeğinin ‘Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik’ ile ‘Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?’ sonuçları anlamlı farklılıklar göstermiştir. Sınıflarında 4 ve daha fazla sayıda kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur. Sınıfında 1 ve 3 arasında kaynaştırma öğrencisi olanların ise öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilikleri arasında farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Ölçeği alt boyutlarından ‘Süreç’ puanlarına göre ‘Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?’ sorusu arasında anlamlı fark

bulunmuştur. Lisans döneminde özel eğitim dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Süreç’ puanları daha yüksek bulunmuştur. Lisans döneminde özel eğitim dersi almayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise ‘Süreç’ puanları daha düşük bulunmuştur. Lisans döneminde özel eğitim dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre ‘İzleme’ puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans döneminde özel eğitim dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ders almayan öğretmenlere göre ‘İşbirliği’ puanının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans döneminde özel eğitim dersi alan öğretmenlerin, özel eğitim dersi almayan öğretmenlere kıyasla ‘Mesleki’ puanlarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Ölçeği alt boyutlarından ‘Süreç, Planlama, İzleme, İşbirliği, Mesleki’ puanlarına göre ‘Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?’ sorusu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 3 saat ve daha fazla özel eğitim dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, daha az sayıda ders alan öğretmenlere göre süreç, planlama, izleme, işbirliği, mesleki puanları daha yüksek bulunmuştur. 3 saat özel eğitim dersini alan ve almayan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ‘Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik, Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ’ puanlarına göre ‘Lisans döneminde kaç saat özel eğitim dersi aldınız?’ sorusu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 3 saat ve daha fazla özel eğitim dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, daha az sayıda ders alan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ‘öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik’ puanları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından ‘Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik’ puanları ile ‘Lisans döneminde aldığınız özel eğitim dersi yeterli miydi?’ sorusu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisans döneminde özel eğitim dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ders almayan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur.

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Ölçeği alt boyutlarından ‘Planlama, İzleme, Süreç, Mesleki, İşbirliği,’ puanlarına göre ‘Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor

musunuz?’ sorusu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kaynaştırma eğitiminde kendini yeterli gören sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kendilerini yeterli görmeyen sosyal bilgiler öğretmenlerine kıyasla planlama, süreç, mesleki, izleme ve işbirliği puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarından olan ‘Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik’ puanları ile ‘Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?’ sorusu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde kendilerini yeterli gören sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kendilerini yeterli görmeyen sosyal bilgiler öğretmenlerine kıyasla öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur.

Kaynaştırma Eğitiminin Yeterlilikleri Ölçeğinin alt boyutlarından ‘İşbirliği, Planlama, İzleme, Süreç, Mesleki’ puanlarına göre ‘Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?’ sorusu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bu tür etkinliklere katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerine kıyasla işbirliği, planlama, süreç, izleme ve mesleki puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeğinin alt boyutlarından ‘sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik puanları ve ‘Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?’ sorusu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özel eğitime dair seminer, kurs vb. etkinliklere katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bu gibi etkinliklere katılmayan sosyal bilgiler öğretmenlerine kıyasla öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilikleri ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretmen öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara benzer olarak Eroğlu (2018), Arslan (2019), Barut (2011), Pamukoğlu (2021), Aslan (2023) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğretmen öz yeterlilik algılarının

yüksek bulunduğunun sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılmış olan araştırmalarda göstermektedir ki ulaşılan sonuçlar araştırmamızı destekleyecek niteliktedir.

Öğretmenlerin öğretmen öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı araştırmanın bulgularından elde edilen diğer bir sonuçtur. Araştırmamızın sonuçlarına göre erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterliliklerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna benzer olarak Aypay (2010) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucunu desteklemeyen çalışmalarda yapılmıştır. Deniz ve Tican (2017) yaptıkları araştırmanın sonucuna göre kadın öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik algılarını, erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyete göre öz yeterlilik algılarının değişip değişmediğini gösteren araştırmaların yanında cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar göstermeyen araştırmalarda yapılmıştır. Kan (2007), Kaçar (2018), Yıldız (2019) yaptıkları araştırmalarında cinsiyet değişkeni doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen öz yeterliliği arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Araştırma bulgularına göre erkek öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır ve araştırmamızı destekleyen çalışmalarında olduğu görülmüştür. Bunun yanında yapılmış olan bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşan öalışmalarda vardır. Aynı zamanda öz yeterlilik algısının cinsiyete göre değişmediğini gösteren çalışmalarda literatürde yer almaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri orta seviyede bulunmuştur. Yıldırım (2019) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde orta seviyede oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler kaynaştırma eğitime yönelik kendilerini geliştirmeye, veli ve rehberlik servisi ile işbirliği yapmaya çalışmaktadır. Lisans döneminde özel eğitim dersi alan, özel eğitime dair seminer ve kurs gibi etkinliklere katılan, sınıfında 4 ve üzeri kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin ve kıdem yılı fazla olan öğretmenlerini kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri yüksek çıkmıştır. . Özdemir (2008), Lalvani (2012), Thorpe ve Azam(2010), Sarılarhamamı (2020), Kartallıoğlu (2021) araştırmalarında sosyal bilgiler dersinin kaynaştırma öğrencileri için önemli olduğunu ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine uygun hazırlıklar, etkinlikler yaptıkları ve

rehberlik servisi, aile ve okul ile iletişim ve iş birliği kurdukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan araştırmaların sonuçları araştırmamızı destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekleyen fakat yeterliliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da yapılmıştır. Aksoy ve Yaylacı (2016), Demirezen ve Akhan (2016), İlk (2014), Yıldırım (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini desteklediklerini fakat yeterliliklerinin çeşitli sebeplerden (özel eğitim dersi almama, kurs, etkinliklere katılmama, planlama ve düzenlemenin yetersiz olması) düşük oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Seminerlere, kurslara katılan özel eğitime ilişkin ders ve eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine dair bilgileri arttıkça kendilerini daha donanımlı ve yeterli görmektedirler. Fakat özel eğitime ilişkin herhangi bir seminere, kursa katılmamış, özel eğitim dersi almamış olan öğretmenler deneyim ve bilgi eksikliğinden ötürü kendilerini kaynaştırma eğitiminde yetersiz görebilmektedirler.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda; Aker (2014), İlik ve Deniz (2020) öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olumlu baktıklarını fakat kaynaştırma eğitiminde çeşitli faktörlerin (yaş, cinsiyet, okudukları bölüm vb.) kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçları desteklemeyen araştırma ise Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu (2014)'nin araştırmasına göre özellikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin olumsuz yönde olduğudur. Araştırmaya göre öğretmenlerin lisans döneminde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeteri seviyede eğitim almadıkları ve bu şekilde mezun olmalarından kaynaklı çalışma sürecinde zorluklar yaşamalarından kaynaklıdır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine dair yeterliliklerin incelendiği araştırmaların sonuçlarına göre Ateş (2018) öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının orta seviyede, kaynaştırma ve öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisine yapılması gerekenleri ifade edebildikleri ama kaynaştırmaya ilişkin örnek olayları çözebilmek için verdikleri yanıtlar yetersiz bulunmuştur. Dolapci (2013) ve Fidan (2022) araştırmalarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu, kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin de çeşitli değişkenlere (kıdem, özel eğitim dersi alıp almama durumu) göre anlamlı

farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalarda araştırmamızı destekler nitelikte araştırmalardır.

5.3. Öneriler

- Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen, okul idaresi ve diğer ilgili personele hizmet içi ve hizmet sonrasında gerekli eğitimler verilmelidir.
- Eğitim fakültelerindeki dersler de özel eğitime ilişkin bilgilendirmeler ve etkinlikler arttırılabilir.
- Engelli bireylerin belirli günlerde değil, her zaman aramızda olduklarına dair bilinçlendirici reklam ve tanıtım çalışmalarına ağırlık verilerek, kamuoyunun bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.
- Özel eğitime, kaynaştırmaya dair bilinçlendirici, bilgilendirici faaliyetler planlanmalıdır.
- Öğrenciler ve veliler özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilerek, gerekli eğitimler, danışmanlıklar, yazılı ve görsel dokümanlar hazırlanmalıdır.
- Kaynaştırma sürecinde rehberlik birimi, Rehberlik ve Araştırma merkezleri ve ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği ve iletişim arttırılmalıdır.
- Öğretmenlere Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına dair lisans döneminde dersler ve etkinliklerin yapılmasına ağırlık verilebilir.
- Özel eğitim ve kaynaştırmaya dair yapılacak projeler, araştırmalar teşvik edilmelidir.
- Kaynaştırma eğitimiyle ilgili veli ziyaretleri, okul ziyaretleri hatta kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ülkelerin ziyaretleri gerçekleştirilebilir.
- Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda sınıf mevcutları azaltılıp, gerekli materyaller ile sınıf donatılmalıdır.
- Destek eğitim odalarının sayıları ve verilecek derslerin sayıları arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- AAMR, (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10. Baskı). Washington DC: AAMR
- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (s.21-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları (Interdisipliner) Anabilimdalı, Edirne.
- Akkanat, H. (2004). Üstün yetenekli çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. Emre Bilgili (Haz.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı içinde* (111-211), I. Türkiye Üstün zekâlı Çocuklar Kongresi Yayını dizisi: 1. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği", Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M., ve Sargın, S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), S.262.
- Alkış, S. (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi*. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi içinde* (s. 73). Ankara: PegemA Akademi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders* (5th ed.). Washington DC.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Ruhsal bozuklukların tanısall ve sayımsal elkitabı. E. Köroğlu (Çev.), *Tanı ölçütleri başvuru elkitabı'ndan*. Beşinci Baskı (DSM-5) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerine bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97-159.
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Uluslararası Katılımlı III. çocuk gelişimi ve eğitimi kongresi "erken müdahale" içinde* (s. 577-588). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Aslan, T. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi ile öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş* içinde (s. 9-30). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, R, C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Atkın, N. (2011). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s. 19-64). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H. (2015). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (11. Baskı) içinde (s. 167-215), Ankara: Pegem Akademi.
- Ayna, H. Ö. (2019). *Ortopedik ve görme engelli bireylerin özgüven düzeylerinin beden algıları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Baş, G. (2013). Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Educational Science*, 1(1), 63-93.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(24), 35-45.
- Batu, S. (2015). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (11. Baskı) içinde (s. 94). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. Baskı). Ankara. Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Baykoç Dönmez, N. (2019). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. K. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimi* içinde (s.32-33-34). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını.
- Bayrakci, Ö. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. S.36.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bektaş, Ö. (2019). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. s.6.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.

- Bodur, Ş., ve Soysal, Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(10), 394-398.
- Bolat, E. Y., (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Millî Eğitim*, 218, 164. 174.
- Büyükalın, S., ve Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 679-697.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şirketi.
- 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.
- Cavkaytar, A. (2015). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (11. Baskı) içinde (s. 15). Ankara: Pegem Akademi.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at-risk for emotional/behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224-236.
- Cüro, E. (2009). *Sosyal bilgiler öğretim programının toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Ohio Sinle University and Middle East Technical University. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapacıoğlu, F. B. (2021). *Bedensel engelli bireylerde sosyal dışlanma: Ataşehir örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 219-236.
- Çiftçi, İ., ve Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- MEB. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı dil, konuşma bozuklukları ve kaynaştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi işitme yetersizliği ve kaynaştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çolak, M., ve Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 91-94.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, T., ve Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 154-161.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, S., ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.

- Deniz, S., ve Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.
- MEB. (2016, 1 Ağustos). *Destek eğitim sınıfı kılavuzu*. Erişim adresi: 03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf (meb.gov.tr)
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 001-019.
- Deveci, H., ve Bayır, Ö. G. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Devlet İstatistik Enstitüsü/Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2009). *Türkiye özürlüler araştırması 2002* (İkinci baskı). Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf
- TBMM. (2011). *Eğitim sistemimizdeki toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri konulu komisyon raporu*. Ankara: TBMM Basımevi. Erişim adresi: 201806172.pdf (tbmm.gov.tr)
- Ekici, F. Y., ve İnce, S. (2021). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. F. Y. Ekici ve K. A. Kırkıç (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi kuramdan uygulamaya* (18. Bölüm) içinde (s.429). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Elbasan, B., ve Yıldırım, İ., (2021). *Bedensel yetersizliği olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”*. İ. H. Diken ve M. Açar (Ed.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., ve Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(2), 155-168.
- Erden, M. (1966). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi. s.34.
- Eripek, S.(1998). Zihin engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.39-51). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erol, M., ve Avcı-Temiz, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör “öz yeterlik algısı”: üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 711-723.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Fenar, A. (2021). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinin kuantum öğrenme modeline göre işlenmesine yönelik bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fidan, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamasına yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gavora, P., & Wiegerová, A. (2017). Self-efficacy of students in a preschool education programme: The construction of a research instrument. *The New Educational Review*, 47, 125-138.

- Girgin, U. İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözün, Ö., ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-82.
- Gresham, D. E. (2001). *The relationships between teacher self efficacy beliefs, teacher job satisfaction, socioeconomic status and student academic success*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The College of William and Mary in Virginia, USA.
- Güldü, B. (2010). *Sivas ili örneği'nde kaynaştırma eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Gülfidangil, U. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde sorun çözme becerilerinin gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gülmez, T. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının internet öz yeterlik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürgür, H., ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Gürgür, H., ve Kurtoğlu, H. (2021). *İşitme yetersizliği olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”*. İ. H. Diken ve M. Ağar (Ed.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gürsel, O. (2015). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (11. Baskı) içinde (s. 217-248). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, Y. (2003). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* (1. Baskı) içinde (s. 57-80). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hasırcı, S. U., ve Arvas, M. Ö. (2021). *Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”*. İ. H. Diken ve M. Ağar (Ed.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Helvacı, M. A. (2016). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (Gözden geçirilmiş 10. Baskı) içinde (s. 249-269). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Henson R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Paper Presented at The Annual Meeting of The Educational Research Exchange*. University of North Texas.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform 1880-1980*. Boulder: Social Science Education Consortium, Inc. S:1.
- Heward, W. L. (2014). *Exceptional children an introduction to special education*, (Tenth Edition) Pearson, USA. S:18. 249.
- Humphreys, T. (1996). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Özgüven* (1. Baskı). (Çev. Tanju Anapa). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Individuals with Disabilities Education Act-IDEA*. (1997) Amendments of 1997. *Public Law 105-17*, 111 Stat. 37-157.
- İlik, Ş. Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İlik, Ş. Ş., ve Deniz, S. (2020). Farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gözlemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 338-351.
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İpek Timur, A. (2016). *İşitme engelli bireylerde dil kullanımı ile depresyon arasındaki ilişkide saldırganlık eğiliminin etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İridağ, A. (2021). *Özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. S: 3.
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyeterkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme özyeterkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35-50.
- Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karakuş, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 124-141.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-8.
- Kargın, T. (2019). Kaynaştırma eğitimi. K. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimi* içinde (s.55-56). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- 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), 2381-2414.
- Karttallıoğlu, A. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

- Kaya, G. G. (2007). *Zekâ engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler üzerindeki etkilerinin saptanması (Kocaeli-merkez ilköğretim okulları örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaymaz, M. K. (2015). Eğitim yapılarında bedensel engellilere yönelik “engelsiz tasarım”. *Selçuk Üniversitesi Selçuk Teknik Dergisi*, 14(2), 238-250.
- MEB. (2022, 20 Şubat). *Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında görev ve sorumluluklar*. Erişim adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutonlestirme-uygulamalarinda-gorev-ve-sorumluluklar/icerik/1940>
- MEB. (2022-2026). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ulusal eylem planı*. Erişim adresi: 25103405_Eylem_PlanY_yayYmlanan.pdf (meb.gov.tr)
- MEB. (2022, 20 Şubat). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları*. Erişim adresi: Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları (meb.gov.tr)
- Kırcaali-İftar, G. (1998a). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde*, (s.1-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.17-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kıroğlu, K. (Editör). (2006). *Yeni ilköğretim programları*. Ankara: PegemA Yayınları. S: 620.
- Kısakürek, M, A. (1987). Sosyal bilgiler öğretiminin niteliği, kapsamı ve amaçları. B. Özer (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.8-9). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Klein, B. S., & Arieli, M. (1997). Mediated learnig and its application to the enhancement of mathematical abilities in children with down syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 2(1), 299-319.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı(1), 240-255.

- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.
- Kurt, B. (2020). *Zihinsel engelli bireylerin istihdam sorunu ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. (Uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17. Ankara.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*.
- MEB. (2015). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22(3), 259-283.
- Meral, B. F. (2011). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Metin, H. (2019). Zihinsel Yetersizliği olan öğrenciler. S. Alptekin ve N. Sönmez (Ed.), *Özel gereksinimli öğrenci kılavuz kitabı*. 9. Bölüm içinde (s.96-104). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları No: 124
- Metin, Ş. (2013). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Michaelis, W. (1988). *Social Studies for children a guide to basic instraztion*. Planning And Providing For İnvidual Differences. New Jersey: Prentice-Hall. S:110.

- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012, 21 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 28360). Erişim adresi: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (resmigazete.gov.tr)
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği .(2018, 7 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (resmigazete.gov.tr)
- MEB. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. S.4-16-32.
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (1. Dönem), 2016/'17* (2017). [Ministry of National Education, Natural Education Statistics Formal Education (1. Semester), 2016/'17].
- Mindes, G. (2014). *Social studies for young children*. Second Edition Plymouth: Rowman & Littlefield. S:33
- NCSS. (1993 January; February). *The social studies professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies. S:3
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., ve Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- Orel, A., Zerey, Z., ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özata, M. (2016). *Engelli bireylerin sağlık hizmetlerine ulaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesi: Konya örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, L., Çifci, H., ve Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 0-0.

- Özdemir, N. (2008). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özdemir, O. Y. (2007). Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildiriler Kitabı* içinde (s.137). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. (2015). Duygu davranış bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*(11. Baskı) içinde (s.370-407). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 30 Mayıs). Erişim Adresi: 857 (Mevzuat.Gov.Tr) (s.857-858).
- Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*. (2006). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006, 31 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 26184). Erişim adresi: Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf (meb.gov.tr)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (resmigazete.gov.tr)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 11 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: 24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf (meb.gov.tr)
- Özel Eğitim Sınıfı Kılavuzu. (2016, 1 Ağustos). Erişim adresi: 03045051_ozel_egitim_sinifi_kilavuzu.pdf (meb.gov.tr)
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, C. (Ed.). (2009). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi. S: 4.
- Öztürk, C., ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13–21. S.2

- Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.129-151). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review Of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pamukoğlu, İ. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik algısı (Balıkesir üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Passow, A. H. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Ed.) *International handbook of resarch and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Pres.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal Of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Rakap, S., Birkan, B., ve Kalkan, S. (2017). Otizm spektrum bozukluğu. S. Rakap (Ed.), *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim içinde* (s.7-26). Erişim adresi: tosboe2017.pdf (tohumotizm.org.tr)
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher’s science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638. <https://doi.org/10.1002/sce.3730740605>
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: some more thoughts on the way forward. *Teaching And Teacher Education*, 61, 164-178.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Sarılarhamamı, H. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sarılarhamamı, H., ve Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal Of Field Education*, 7(1), 131-155.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seyhan, B., ve Akduman, G. G., (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı. *Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* içinde (s.153). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi 1(2).
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerin öğretimi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları. S:15.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks yayınları. S:34
- Sucuoğlu, B. (2015). *Zihin engelliler ve eğitimleri kitabı*. Ankara: Kök Yayıncılık. S: 41.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayınevi.
- Şenel, H, G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 68-75.
- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 4(1), s.23-37.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Şûra Raporu. (1999). *I. Özürlüler Şûrası: Çağdaş toplum çağdaş yaşam ve özürlüler*. 29 Kasım-02 Aralık. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tay, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy, (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s.39). Ankara: Maya Akademi.
- Tekışık, H. H. (2004). Cumhuriyetimizin 80. yılında milli eğitimimizin durumu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(306), 1-9.
- Thorpe, A., & Azam, Ş, A, Q, M. (2010). Teachers' perceptions of inclusive education in mainstream primary schools in the united kingdom. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences Annual Review*, 5(3), 163-172.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), s.202-248.
- Tuğlu, C., ve Şahin, Ö., Ö. (2010). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: nörobiyoloji, tanı sorunları ve klinik özellikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 75-116.
- Turan, Z. (2005). Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (s.47-74). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2005). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* (3. Baskı) içinde (1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Nisan. Erişim adresi: [eyhgm-istatistik-bulteni-nisan-23.pdf](https://www.eyhgm-istatistik-bulteni-nisan-23.pdf) (aile.gov.tr)
- Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası, Kanun No: 2709, Madde 42. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf (Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2017).

- Ulu-Kalın, Ö. (2017). İlkokul 4. sınıf için hazırlanan etkileşimli sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabının öğrencilerin kavram algılamalarına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 910-924.
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Erişim adresi: <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Uzunoğlu, E. (2019). *Engelli bireye sahip ailelerin sorunları ve sosyal dışlanması üzerine nitel bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2016.1145629>
- Yaylacı, Z., ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 19-40.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yenen, E. T., ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yıkılmış, A., ve Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 85-95.
- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuzyüz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Yıldız, İ. N. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yılmaz, E., ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.



5. EKLER

EK1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz?

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız?

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 40 yaş ve üzeri

3. Görev yaptığınız ilçe neresidir?

() Sultanbeyli () Sancaktepe () Kartal () Şile

4. Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapıyorsunuz?

() 1 yıl ve daha da az () 2 -5 yıl () 6-9 yıl () 10 yıl ve üzeri

5. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisinin sayısı kaçtır?

() 1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri

6. Lisans döneminde özel eğitim dersi aldınız mı?

() Evet () Hayır

7. Aldıysanız kaç saat aldınız?

() 1 saat () 2 () 3 saat ve üzeri

8. Sizce bu ders yeterli miydi?

() Evet () Hayır

9. Kaynaştırma eğitiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?

() Evet () Hayır

10. Özel eğitimle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

() Evet () Hayır



EK2: Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi- Bülent AKSOY-Zeynep YAYLACI

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiç
1.Öğretim sürecini ve öğrenme ortamını, kaynaştırma öğrencilerinin bireysel farklılıklarına uygun olarak planlıyorum.					
2.Kaynaştırma öğrencilerinin derse aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik olumlu öğretim ortamları oluşturuyorum.					
3.Kaynaştırma öğrencilerinin yapabildiği ve güçlük yaşadığı alanlar hakkında sınıftaki diğer öğrencileri bilgilendiriyorum.					
4.Kaynaştırma öğrencilerinin, iletişim ve sosyal becerilerini akranları aracılığıyla kazanması için sınıftaki diğer öğrencilere rehberlik ediyorum.					
5.Kaynaştırma öğrencisinin iletişim ve sosyal becerileri öğrenmesi için sınıf ortamında ortaya çıkabilecek fırsatlardan yararlanmalarına yönelik etkinlikler düzenliyorum.					
6.Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre kullanmaya özen gösteriyorum.					
7.Öğretim sürecindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlıyorum.					
8.Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla etkileşime geçmelerini sağlayarak karşılıklı yardım etme yollarını öğretiyorum.					
9.Kaynaştırma öğrencilerinin kaygı ve güçlükler yaşamasını önleyebilmek için uygun zorlukta öğretimsel yaşantılar oluşturmaya çalışıyorum.					
10.Kaynaştırma öğrencilerinin benlik saygısını geliştirmek ve öğretim sürecine katılımını artırmak için olumlu pekiştireçler veriyor ve dönütler sağlıyorum.					
11. Kaynaştırma öğrenci için yapılmış BEP doğrultusunda hazırlanan BÖP' ü akranları için hazırlanan eğitim programları ve planlarla uyumlu hale getiriyorum.					
12.BÖP' ün uygulanması sırasında ortaya çıkan yeni gereksinimlere göre BEP' de gerekli düzenlemeleri yapıyorum.					
13.Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerini öğretim öncesi, öğretim sırasında ve sonrasında uygun ölçme araçlarını kullanarak değerlendiriyorum.					
14.Kaynaştırma öğrencilerinin öğretim sürecindeki sosyal ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alıyorum.					
15.Kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme yöntemleri kullanıyorum.					
16.Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak, kaynaştırma öğrencilerinin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik ediyorum.					
17.Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirerek ilgililere geri bildirimlerde bulunuyorum.					
18.Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde ettiğim veriler ışığında öz değerlendirmeler yapıyorum.					
19.Kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında PDR birimi ile işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışıyorum.					
20.Kaynaştırma öğrencilerin günlük yaşamda bağımsız iletişim ve sosyal beceriler geliştirmelerinde ailelere yönelik bilgilendirmeler yapıyorum.					
21.Kaynaştırma öğrencilerinin yapabildiklerini ve eğitim ihtiyaçlarını dikkate alarak ailede çocuğa yönelik olumlu beklentilerin oluşturulmasını sağlıyorum.					
22.Kaynaştırma öğrencilerinin becerileri geliştirmelerinde ailenin rolü ve önemi hakkında aileleri bilgilendiriyorum.					
23.Kaynaştırma öğrencilerinin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve ürününü belirlemek için illeli navdaclarla işbirliği yapıyorum.					




24.Kaynaştırma öğrencilerini ulusal bayram ve törenlerde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görevlendiriyorum.					
25.Kaynaştırma eğitimi konusunda sahip olduğum mesleki yeterlikleri belirlemek için öz değerlendirmeler yapıyorum.					
26.Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaları ve yayınları takip ediyorum.					
27.Kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki yeterliliklerimi belirlerken öğrenci, veli ve meslektaşlarımla görüşmelerden faydalaniyorum.					
28.Kaynaştırma eğitimi ile ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılıyorum.					
29.Kaynaştırma eğitimi konusundaki mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanıyorum.					
30.Kaynaştırma eğitiminde paydaşlarımla etkili iletişim ve işbirliği sağlamak için bilişim teknolojilerini kullanıyorum.					

EK 3: Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)



ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ									
	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek 4. Anket ve Araştırma İzinleri

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
	Sayı : E-59090411-20-71665468 Konu : Anket ve Araştırma İzni (Güler SAYLAN)	07/03/2023
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi :	a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi. b) Marmara Üniversitesinin 20.02.2023 tarihli ve E-161 10545-302.08.01-482341 sayılı yazısı. c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.02.2023 tarihli tutanağı.	
Araştırma Konusu :	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarıyla Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	
Araştırma Türü :	Anket	
Araştırma Yeri :	Kartal, Sultanbeyli, Sancaktepe, Şile	
Araştırma Yapılacak Kişiler :	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	
Araştırmanın Süresi :	2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı	
<p>Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.</p>		
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.		
		Levent YAZICI İl Millî Eğitim Müdürü
OLUR Dr. Hasan Hüseyin CAN Vali a. Vali Yardımcısı		
Ek:	1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa) 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa) 3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)	
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.		
Adres :	Binbirdirek Mah. İmran Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Telefon :	0212 384 36 30	Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta :	stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvan : VHKİ
KeP Adresi :	meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://oc.meb.gov.tr adresinden 00f2-e927-31bc-9273-0903 kodu ile teyit edilebilir.		

Ynt: ANKET KULLANIM İZNI

Sayın Saylan,
Ölçeği etik ilkeler çerçevesinde
kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Güler SYLN

, 22 Oca

2023 Paz, 14:15 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam,
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
öğrencisiyim.
2016 yılında yaptığınız "Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki
Yeterlilikleri" adlı çalışmada geliştirmiş olduğunuz
"Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi" ni izin
verirseniz kendi tez konum olan "Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarıyla
Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki
İlişkinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tez
çalışmamda kullanmak istiyorum.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Güler SAYLAN

--

Prof. Dr. Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Bulent AKSOY
Gazi University
Faculty of Education
Department of Social Studies Education

Ynt: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Merhaba Güler,

Tez çalışmada Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini kullanabilirsin. Ölçekle ilgili bilgiye ekte ulaşabilirsin.

Çalışmada başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakıroğlu
ODTÜ Eğitim Fakültesi

On 1/22/2023 2:38 PM, Güler SYLN wrote:

Merhaba hocam,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
öğrencisiyim.

2005 yılında yaptığınız "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmada Türkçe uyarlamasını yaptığınız "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ni izin verirseniz kendi tez konum olan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarıyla Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Güler SAYLAN



Zeynep Yaylacı

Kime: Güler SYLN >

22.01.2023



Tabiki kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar diliyorum.

22 Oca 2023 Pzr 14:13 tarihinde Güler
SYLN · şunu

yazdı:

Merhaba hocam,
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
öğrencisiyim.
2016 yılında yaptığınız "Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki
Yeterlilikleri" adlı çalışmada geliştirmiş olduğunuz
"Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Anketi" ni izin
verirseniz kendi tez konum olan "Sosyal Bilgiler
Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarıyla
Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki
İlişkinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tez
çalışmamda kullanmak istiyorum.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Güler SAYLAN

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.02.2023-474899



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-16541545-302.14.04-474899
Konu : Güler SAYLAN'ın Eser Önerisi

07.02.2023

DAĞITIM YERLERİNE

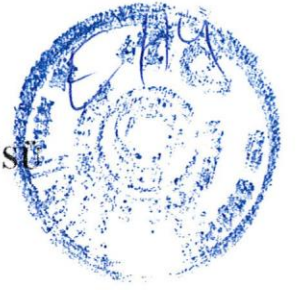
Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 25. maddesine göre, Enstitü Yönetim Kurulunun **26 Ocak 2023 tarih ve 2023/03-01 sayılı kararı** ile, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi **Güler SAYLAN'ın** lisansüstü eser önerisi onaylanmıştır.
Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa USLU
Enstitü Müdürü

Ek: Güler SAYLAN Yönetim Kurulu (1 sayfa)

Dağıtım:
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalına
Prof. Dr. Ali YILMAZ
Güler SAYLAN (Öğrenci)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU



Sizi **Güler SAYLAN** tarafından yürütülen “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarıyla Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı **Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ve düzeyi belirlemektir.** Bu amaç doğrultusunda yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında **gizli tutulacak**, veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı :

İmzası :

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı :

İmzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı :

İmzası :

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.