

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN BİLİMLERİ DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE NUR ŞARE AKKUŞ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. FATİME BALKAN KIYICI

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN BİLİMLERİ DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE NUR ŞARE AKKUŞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. FATİME BALKAN KIYICI

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ
İmza

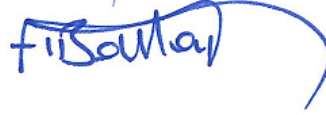
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

“Fen Bilimleri Dersine Giren Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı ve Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT



Üye (Danışman) Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI



Üye Doç. Dr. Fatma SAPMAZ



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18.07.2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Öğrencisi olmaktan gurur duyduğum; sevecen, sabırlı ve yardımsever kişiliği ile tez oluşumu sürecinin her aşamasında akademik desteği ve motive edici tutumlarından ötürü tez danışmanım Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI' ya,

Yüksek lisans eğitiminde derslerini aldığım değerli bilgilerini bana aktaran Fen Bilgisi Eğitimi bölümündeki tüm hocalarıma ve özellikle desteklerinden dolayı Doç. Dr. Canan LAÇIN ŞİMŞEK' e,

Lisans eğitim sürecinde fen bilgisi alanında yetişmemi sağlayan Atatürk Üniversitesi' ndeki özlemle andığım hocalarıma,

Tez oluşumunun tüm aşamalarında desteklerini esirgemeyen, fikirlerine danıştığım canım dostlarım; Mehtap AZDER' e, Emine ÇOŞKUN' a, Gülşah İLHAN' a, Melih BUDAK' a ve kardeşim gibi gördüğüm Semih KAYA' ya,

Yeri bende ayrı olan, idareciliği sürecinde desteğini esirgemeyen Öner AZDER' e, kıymetli idarecilerim Ömer ÖZTAŞ' a ve Özkan DENİZCİ' ye, nazımı çeken tüm mesai arkadaşlarıma,

Tanıdığım günden bu yana her alanda fikrine danıştığım, ömür boyu sürmesini istediğim dostluğumuzun mimarı Azer YURTKULU' na teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak hayatımın birçok anında yer alan canım babam İsmail ŞARE' ye; dünyadaki tüm annelerin en fedakarı olan, sevgisini iliklerime kadar hissettiğim güzel annem Fatma ŞARE' ye, doğduğundaki heyecanı yüzüne her baktığımda hissettiğim kardeşim Nisanur ŞARE' ye,

Ve ömrümün geri kalanını birlikte geçirmek istediğim, hayatıma anlam katan, beni değerli kılan canım eşim Nurullah AKKUŞ' a; ve de bana anneliği en güzel şekilde yaşatan kıymetlim İsmail Abdulkadir AKKUŞ' a sonsuz teşekkürler.

Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ

Sakarya, 2019

ÖZET

FEN BİLİMLERİ DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Şare Akkuş, Ayşe Nur

Yüksek Lisans Tezi, Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi
Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fatime Balkan Kıyıcı

Haziran, 2019. xv + 112 sayfa

Araştırmanın amacı, fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim araştırma deseninin tercih edildiği bu araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya merkez ilçelerinde 2017/2018 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 77 fen bilimleri ve 262 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere 13 sorudan oluşan "kişisel bilgi formu" ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik, kaynaştırma öğrencileri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış, 4 sorudan oluşan "açık uçlu soru formu" veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi ve çözümlenmesinde, nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır.

Açık uçlu soru formunda yer alan, kaynaştırma öğrencilerini tanımlamaya ve metafor ile ifade etmeye ilişkin sorular öğretmenlere yöneltilmiş ve öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerini özel ilgiye, özel eğitime muhtaç bireyler olarak tanımladıkları görülmüştür.

Fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak üzere neler yapıldığına dair öğretmen görüşlerinin farklı öğretim yöntem-teknikleri ve materyal kullanımı, öğretim ortamının düzenlenmesi gibi temalar altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin fen derslerine aktif katılımlarını sağlamak için daha çok deney yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasına ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında istemedikleri; bu öğrencileri

sınıflarında istemeyişlerine, sınıf iklimini ve öğretmen performansını olumsuz etkiledikleri, fiziksel ortamın yeterli olmayışını gerekçe olarak sundukları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir kısmının da topluma kazandırma, öğretmen yeterlikleri, kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve akranları ile eğitim gereksinimleri ile kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında bulunmalarını istedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğrencileri, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

ANALYSIS OF TEACHERS' OPINIONS WHO TAKE SCIENCE CLASS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Şare Akkuş, Ayşe Nur

Master's Thesis, Department of Mathematics and Science, Science Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatime Balkan KİYICI

June, 2019. xv + 112 pages

The purpose of the study is to determine the opinions of the science teachers towards inclusive education. The study group for this reserach, in which phenomenologic method is chosen from the qualitative methods, consist of 77 science and 262 primary school teachers who have been determined with the method of maximum diversity sampling and have been working in central provinces of Sakarya in 2017/2018 educational year. Personal information form which consists of 13 questions 4 different open ended questions formed to state the opinions of the teachers about the inclusive students in the inclusive education have been prepared and applied with the purpose of gathering data. Among the methods of qualitative data analysis, Content analysis is used for analyzing the data.

Teachers have been asked which are in the open ended questions form and that are meant to describe the inclusive students and state the answers with a metapfor. That most of the teachers identify the inclusive students as persons who needs special treatment and special education is observed throughout the the study.

The teachers' opinions to what is done for the inclusive students to help them attend the science class more effectively are categorized under such themes as usage of different material and teaching techniques and organizing the learning environment. It is been noticed that the science teachers use the experiment method to help the inclusive students to attend the class more effectively.

Teachers who have been asked about having an inclusive student in the class state that they do not want the inclusive students and remarked further by adding that the inclusive students have a negative impact on the class environment and the performance of the teacher and also the teaching environment is not enough for these students. It is also noticed that most of the teachers want the inclusive students to

remain in the class for the reasons such as reintegrating them into the society, professional competences, the features of the inclusive students and peer education.

Keywords: Science, Inclusive Education, Inclusive Students, Teacher Opinions.

Biriciğim İsmail' ime...

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyeleri İmza Sayfası	v
Ön Söz.....	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İthaf	xi
İçindekiler	xii
Tablolar Listesi.....	xv
Bölüm I	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.2 Alt Problemler.....	4
1.3 Önem	4
1.4 Varsayım	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	6
1.7 Kısaltmalar	6
Bölüm II	7
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	7
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7

2.1.1 Fen Eğitimi.....	7
2.1.2 Özel Eğitim	11
2.1.3 Kaynaştırma Eğitimi	14
2.1.4 Fen Eğitimi ve Özel Gereksinimli Öğrenciler	15
2.2 İlgili Araştırmalar	16
2.2.1 Yerli Literatür.....	16
2.2.2 Yabancı Literatür	24
2.2 Alanyazın Taramasının Sonucu	28
Bölüm III.....	30
Yöntem.....	30
3.1 Araştırma Modeli	30
3.2 Çalışma Grubu	30
3.3 Veri Toplama Araçları	32
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	33
3.3.2 Açık Uçlu Soru Formu	33
3.4 Verilerin Toplanması	34
3.5 Verilerin Analizi.....	34
Bölüm IV.....	38
Bulgular ve Yorum.....	38
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	38
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	43

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
Bölüm V	71
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	71
5.1 Tartışma.....	71
5.2 Sonuçlar	82
5.3 Öneriler	83
Kaynakça.....	85
Ekler	107
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	107
Ek 2. Açık Uçlu Soru Formu.....	109
Ek 3. Okullarda Veri Toplama İzni.....	110
Ek 4. Etik Kurul Kararı	111
Özgeçmiş.....	112

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 2.Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerini Tanımlamaya Yönelik Görüşleri.....	39
Tablo 3. Öğretmenlerin "Kaynaştırma Öğrencisi" Kavramına Yönelik Metafor İfadeleri	45
Tablo 4. Öğretmenlerin "Kaynaştırma Öğrencisi" Kavramına Yönelik Metafor İfadelerinin Kategorileri.....	49
Tablo 5. "Fen Bilimleri Derslerinde Kaynaştırma Öğrencilerinin Aktif Katılımını Sağlamak Adına Neler Yapıyorsunuz?" Açık Uçlu Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi.....	58
Tablo 6. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	63
Tablo 7. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlu doğumuyla birlikte öğrenme ortamı olan dünyaya merhaba der. Beşikten mezara bitmeyecek olan bu öğrenme süreci bireyler için son derece önemlidir. Günümüzde geleneksel öğrenme yaklaşımlarından ziyade öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları tercih edilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmenler; fikirlerini açıkça ifade eden, bilgiyi aktarmaktan ziyade uygun öğrenme yaşantılarını sunan, kendini geliştiren, öğrenmeyi öğrenen ve bireysel farklılıkları önemseyen özelliklere sahiptir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi, farklı zihinsel organizasyonlara sahip öğrencilere rehber olmasından ötürü geleneksel yöntemlere göre daha anlamlı ve zordur (Ben-Ari, 1998). Farklı bilişsel yapıya odaklanan yapılandırmacı yaklaşım, eğitimde bireyselleşmeyi de ön plana çıkarmaktadır. Bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim sistemimiz, özel gereksinimli öğrencilerin farklılıklarını ayrıca önemsemekte ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ile derslerin yürütülmesini uygun görmektedir. BEP ile eğitimleri sürdürülen özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri ortam, en az kısıtlayıcı ortam olarak nitelendirilmektedir. Kargın' a göre (2004) en az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte, gereksinimleri doğrultusunda en üst düzeyde başarı gösterebileceği imkanları sunar. En az kısıtlayıcı ortam genel eğitim sınıflarını işaret etmektedir (McGinnis, 2013). Genel eğitim sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma öğrencileri, onlara verilen eğitim de kaynaştırma eğitimi olarak ifade edilmektedir.

Kırcaali-İftar ve Uysal (1999) kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği bulunmayan akranlarının eğitim gördüğü ortamlarda aldıkları eğitim şeklinde tanımlamışlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim okullarına dahil edilmeleri ile verilen kaynaştırma eğitimi, uluslararası toplumlarda sosyal bütünleşme ve farklılıklara saygı duymanın bir yanıtıdır (Florian, 2008). Yetenek ya

da gereksinimlerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin aynı okullarda aldıkları eğitime kaynaştırma eğitimi denilmektedir (Mukhopadhyay, Nenty ve Abosi, 2012). Kaynaştırma eğitimi; genel eğitim sınıflarında akranları ile eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere akademik ve sosyal beceri alanlarında gelişme fırsatı tanıyan, arzu edilen sosyal davranışı pekiştiren ve olumlu sosyal ilişkilerin oluşturulmasına ve sürdürülmesine katkı sağlayan eğitimdir (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002). Kaynaştırma eğitimi; öğrenciler için planlamaya katkıda bulunan takım üyelerinin ihtiyaç duyulan destekleriyle, özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim sınıflarında tipik bir şekilde gelişmekte olan akranlarıyla birlikte öğrenme fırsatı sunar (Downing ve Peckham-Hardin, 2007).

Genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler; beden eğitimi, görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım gibi sportif ve sanatsal derslerde; Türkçe, Matematik, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi ana derslerde yer almaktadırlar. Bilimin ve teknolojinin bu denli ilerlediği çağımızda bilimsel bilgiye ulaşmak oldukça önemlidir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takipte kalarak, bireye kendini geliştirme imkanı veren en önemli alanlardan biri fen bilimleridir (Çınar, 2018). Fen eğitimi, bilimsel ve teknolojik bir dünya görüşünün temelini inşa etmektedir (Şensoy, 2009). Yetersizliği olsun ya da olmasın tüm bireylerin fen okuryazarı olmalarını amaçlayan fen bilgisi öğretimi, özel gereksinimli öğrencilerin günlük hayatta sorun çözme becerilerini edinmelerine fayda sağlamaktadır (Sönmez-Kartal, 2017: 17). Özel gereksinimli öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi onları daha özerk kılacaktır (Cote, 2007). Fen eğitiminde öğrenciler problem bulmaya yönlendirilir, öğrencilerin problem arayışında hipotez kurmaları, bilimsel akıl yürütmeleri ve veri toplayarak yeni çözümler üretmeleri beklenir (Jo ve Ku, 2011). Sorgulamaya dayalı tasarlanan fen derslerinde tüm sınıfa bir problem durumu verilir (örneğin; toprağı sulamanın önemi). Problem durumuna yönelik uygun yaşantılar oluşturulur, kavram haritaları ve anımsatıcı resimler ile özel gereksinimli öğrencilerin sorgulamaya dayalı sonuçlara ulaşip grupları ile bu sonuçları müzakere etme fırsatı tanınır (Watt, Therrien, Kaldenberg ve Taylor, 2013).

Soyut düşünme becerileri gerektiren fen bilimleri dersinde özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarına göre düşük performans gösterme öngörüsünde bulunmak zor değildir. Kaynaştırma eğitiminin aktif rolünü üstlenen

öğretmenlerin (Subban ve Sharma, 2006), fen bilimlerini öğrenmek için bazı ihtiyaçları olan özel gereksinimli öğrencilere;

- Destekleyici öğrenme ortamları sunmaları,
- Farklı işlevlerde materyaller temin edebilmeleri,
- Alternatifler geliştirmeli ve karar verme hususunda desteklemeleri,
- Fikirlerini inşa edebilmeleri için zaman tanınmaları gerekmektedir (Abels, 2015).

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma eğitiminde bu denli önemli rollere sahip olan öğretmenler ve öğretmen adayları ile kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri, bilgi düzeyleri; kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, kaynaştırma öğrencilerinin toplumsallaşmaları hakkındaki görüşleri gibi konularda birçok çalışma yapılmıştır (Aker, 2014, Aydın, 2009; Balo, 2015; Bayar, 2017; Bozkurt, 2013; Cankaya, 2010; Çiftci, 2016; Değer, 2018; Demir, 2015; Deniz, 2018; Duran-Düşünür, 2018; Erdoğan, 2017; Ertunç, 2008; Gezer, 2017; Gök, 2009; Güteryüz, 2014; Güneş, 2016; Kara, 2016; Karaca, 2018; Karaman, 2015; Kartal, 2016; Kaya, 2016; Koçyiğit, 2015; Kuzu, 2011; Onur, 2009; Pamuk, 2016; Sönmez, 2017; Toy, 2015; Türk, 2011; Üzümcü, 2016; Yaman, 2017; Yılmaz, 2015; Yorulmaz, 2015). Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hususunda görüşlerine başvuru yapılan çalışmaların azlığı (Denizli, 2015; Köse, 2017; Spector-Levy ve Yifrach, 2019) ve kaynaştırma öğrencilerinin birçok yönden tanımlanması, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımı sağlamak üzere yapılabilecek durumlar ve öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunma durumlarına dair görüşlerinin incelenmesi ve literatürdeki eksikliğin giderilmesi amacı ile bu çalışma yürütülmüştür.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışma ile “Fen Bilimleri dersine giren öğretmenlerin, kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı araştırılmıştır.

1.2 ALT PROBLEMLER

Araştırma problemine bağlı olarak, araştırmada aşağıda sıralanan alt problemlere yanıt aranacaktır;

Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin;

1. Kaynaştırma öğrencilerini tanımlama ifadeleri nelerdir?
2. Kaynaştırma öğrencilerine dair metafor ifadeleri nelerdir?
3. Fen Bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak adına neler yapılabileceğine dair görüşleri nelerdir?
4. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna dair görüşleri nelerdir?

1.3 ÖNEM

Öğrenim "beyin" ile, eğitim "kalp" ile olur. İnsan severse yapar ve içselleştirir (Tongar, 2018). Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen, öğrencilerinin yüreklerine dokunabilmelidir. Öğrencilerini tanıyan, onları anlayabilen, onlara değer veren öğretmenler; eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine uygun ortamlar sunarlar. Öğretmenin en büyük faktör olduğu eğitimde, öğretmenin mesleğini severek icra etmesi, öğrencinin öğretmenini sevmesi için önkoşuldur. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik davranışları öğrencilerin ders başarılarını etkilemektedir. Özel gereksinimli öğrenciler; bu süreçte tıpkı akranları gibi değerli ve biricik olduklarını hissetmek, akranları ve öğretmenleri tarafından kabul görmek isterler. Çocuğun doğasına yatkın konular içeren fen derslerinde (Kaptan ve Korkmaz, 1997: 8) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik davranışları, öğrencilerin kendilerini biyolojik bir varlık olarak tanımaları açısından oldukça önemlidir. Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına göre daha fazla özel ilgiye ihtiyaç duydukları düşünülürse öğretmenin rolü kaynaştırma eğitiminde ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerinin özelliklerini tanıyan olmaları, öğrencilerine bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları sunarak adaleti sağlamaya çalışmaları eğitimci olarak öğretmenlerin görevleridir (Zembylas ve Isenbarger, 2002).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmen;

- Özel ihtiyaçlar, öğrenme stilleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır.
- Bildiklerini eyleme dökme fırsatı oluşturacak ortamlar yaratmalıdır.
- Tüm çocukların eğitilmeye değer olduğuna ve öğrenebileceklerine, çocukların hayatlarında fark yaratabilecek potansiyele sahip olduklarına inanmalıdır (Rouse, 2008).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kalitesini artırmada öğretmenin rolü son derece büyüktür (Sorani-Villanueva, McMahon, Crouch ve Keys, 2014). Bu denli büyük bir role sahip olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi süreci ile ilgili tavsiyelerinin alınması ve görüşlerine başvurulması kaynaştırma eğitimi sürecinin niteliğini artırma hususunda oldukça mühimdir. Bu çalışma; kaynaştırma öğrencilerinin birçok yönden ele alınması, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak üzere yapılabilecek durumlar ve öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunma durumlarına dair görüşlerinin incelenmesi ve katılımcı sayısının çokluğu açılarından önem arz etmektedir.

1.4 VARSAYIM

- Uygulanan kişisel bilgi formu ve açık uçlu soru formuna katılımcıların verdikleri yanıtlar, gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.
- Oluşturulan açık uçlu soru formunun, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 2017-2018 eğitim öğretim yılı,
- Sakarya İli merkez (Adapazarı, Erenler ve Serdivan) ilçelerinde çalışmakta olan Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenleri,

- Açık uçlu soru formu ile toplanan kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Özel eğitim: Yaşının gerektirdiği gelişim özellikleri ve akademik yeterlilikleri bakımından akranlarına kıyasla farklılık gösteren bireylerin gereksinimlerini karşılamak üzere hazırlanmış eğitim programları ile yetiştirilmiş personel tarafından sunulan eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği -ÖEHY-, 2018).

Özel gereksinimli birey: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir (ÖEHY, 2018).

Kaynaştırma eğitimi: Genel eğitim sınıflarında bulunan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte yürütülmesidir (Kargın, 2004).

1.7 KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KÖ: Kaynaştırma Öğrencisi

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde; araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye ait bilgiler bulunmaktadır.

2.1.1 Fen Eğitimi

Fen eğitimi; yeni bilimsel bilgi üretimi ve bu bilginin sınıf içerisinde etkin sunumunu aşan, fen bilimi içerikleri ve süreçlerinin öğretim, öğrenim ve değerlendirilmesinin yanı sıra bilimin doğası ile ilgili olan tek, nesnel ve değerli bir disiplindir (McComas, 2014: 86). Bilimin doğası, fen eğitiminde mühim bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Mıhladız ve Doğan, 2017). Bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve öğretiminin nasıl sağlanacağı hususunda farklı bakış açılarının olması nedeni ile bilimin doğasına ait ortak bir tanım bulunmamaktadır (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Bu yönüyle fen eğitimi, bir asırdan fazladır çeşitli çalışmaların öznesi olmasına rağmen, ortak bir tanım ve kimlik yoksunluğu gibi kanıtlarla desteklenerek, gelişmekte olan bir disiplin özelliği göstermektedir (McComas, 2014: 86). Fen eğitimi; tecrübelerle edinilen kavramların bellekte geliştirilmesini, düşünme ve neden-sonuç korelasyonunu sorgulama becerilerinin öğretimini hedeflemektedir

(Tobin, 1986). Fen eğitimi; rastlaştığı objeleri, olayları ve aralarındaki ilişkileri gözlem ve inceleme ile araştıran bireyin, neticelere ulaşmasıdır (Korkmaz, 2002). Fen insanın mevcudiyeti ile başlar (Balkan-Kıyıcı, 2008). İnsanoğlunun mevcudiyetinden bu yana merak ettiği tabiatı anlamlandırmaya çabalaması ile oluşmuş fen bilimlerinin yeni kuşaklara aktüel bilgiler ile birlikte ulaşması fen eğitiminin amaçlarından (Meriç ve Tezcan, 2005). Fen bilimleri, dünyanın mekanizması ile ilgili kestirimlerde bulunup izah etmeye çalışan insan çalışmalarının bir ürünüdür (Skrutvold, 1996).

Chiappetta ve Koballa (2004), feni bazı ifadeler etrafında tanımlamışlardır. Bunlar:

- Tabiatı keşfetmek
- Keşfetme/bulma süreci
- Hakikatlerden teoriler oluşturmak
- Fikir yürütme
- Evren ile ilişkin araştırma
- Organize bir bilgi bütünü
- Hakikati aramak
- Problem çözme
- Hakikati gözlemlemek ve ifade etmek, şeklindedir.

Fen bilimleri, tabiatı ve doğal olaylarını düzenli bir biçimde tetkik etme ve daha gözlemlenmemiş olayları tahmin etme çabalarıdır (Çepni, 2016). Fen bilimleri günlük yaşantımızda var olan, nasıl sorusuna cevap bulduğumuz birçok olayı açıklamaya yarar. Doğayı, gezegenleri, gezegenimizi, yıldızları, orta büyüklükte bir yıldız olan güneşi, dünyamızın yörüngesinde dolanan ayı, günlük yaşantımızda karşılaştığımız birçok fiziksel olayı anlamlandırmamız açısından fen eğitimi ve öğretimi oldukça önemlidir. Sözelimi günlük hayatın bir unsuru olan fen eğitimi, bireylerin aktüel bilgiyi takipte kalıp bilgi havuzu oluşturması ve bilgileri uygulamaya dökebilme becerisini edinmelerini sağlar (Çınar, 2007). Bu bağlamda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları şunlardır (MEB, 2018):

1. Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgileri kazandırmak,

2. Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre ilişkisinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerilerinin ve bilimsel araştırma yaklaşımlarının benimsenip bu alanlarda karşılaşılan problemlere çözüm yolları sunmak,
3. Birey, çevre ve toplum arasındaki etkileşimlerin fark edilmesini sağlamak; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,
4. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlere ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunların çözümünde fen bilimleri kapsamındaki bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak,
5. Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilim insanları tarafından bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilgilerin geçtikleri aşamaları ve yeni araştırmalarda nasıl kullanılacağını anlamaya yardımcı olmak,
7. Doğada ve yakın çevrede meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek,
8. Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak,
9. Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek,
10. Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.

İlkokul ve ortaokul süreçlerinde öğrenciler yakından uzağa öğretim ilkesi ile önce içinde buldukları yakın çevreyi ardından doğayı, gezegenimizi, evreni, fiziksel olayları öğrenirler. Derslerin çoğunda bilimsel gelişmeleri içeren kavram, ilke, genellemeler ve bilimsel süreç ve problem çözme becerilerini öğrencilere kazandırmak temel hedeflerdendir. Bu temel hedeflerin yer aldığı öğretim programlarına sahip derslerden ilk akla gelen Fen Bilimleri dersi'dir. Öğrenciler üçüncü sınıfta; Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası konu alanlarına sahip olan Fen Bilimleri dersiyle tanışmaktadırlar.

Korkmaz (2004), ilk ve ortaokul dönemlerindeki öğrencilerin fen öğrenmelerine katkıda bulunacak özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Çocuk yaratılışında araştırma ruhuna sahiptir.
- Çocuk etrafındakilere merak duyar, ilgi gösterir.

- Çocuğun gelişme göstermesinde zihinsel faaliyetleri etkilidir.
- Çocuk kendi etkinliklerini planlamaktan ve uygulamaktan zevk alır.
- Kavram geliştirme ve sorun çözme etkinliklerine dahil olmada her çocuk farklılık gösterir.

Fen bilimleri dersi 3. ve 4. sınıflarda sınıf öğretmenleri; 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde ise fen bilimleri öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Öğrencilerin bilimsel ve eleştirel düşünebilmeleri, yaratıcı ve üretken bireyler olabilmeleri için fen öğretiminin önemli bir katkısının olduğu düşünüldüğünde, fen öğretimi veren öğretmenlerin sahip olması beklenen özellikler bulunmaktadır (Akpınar ve Ergin, 2005).

Kaptan ve Korkmaz' a göre (1997: 11) etkili bir fen dersi için öğretmen;

- Motive edici öğrenme ortamı oluşturan ve sınıfta öğrenciler arası iyi ilişkiler gelişmesine zemin hazırlayan kişilik özelliklerine,
- Yaratıcı, problemlerin çözümünde aktif olma gibi yeteneklere,
- Fen bilimleri müfredatı içeriğine hakim ve içeriği kullanabilir niteliklere,
- Fen bilimleri içeriğini öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ile bağdaştırma, proje görevlerini geliştirme ve öğrencileri özendirme girişimlerine,
- Öğrencilerin çeşitli materyaller ile etkileşime geçmelerini sağlama özelliklerine,
- Mevcutların fazla olduğu sınıflarda dahi küçük gruplarla ve bireysel öğrenme ortamları oluşturma yeteneğine,
- Öğrencilerin öğrenme hızları arasındaki farkları bilme ve ders etkinliklerini bu durumu dikkate alarak düzenleme yeterliğine sahip olmalıdır.

Öğretmen; fen bilimlerinin önemini, bilimsel bilgiye ulaşma sorumluluğunu ve ulaşılan bilginin verdiği hazzı öğrencilerine aktarır ve sınıftaki araştırma sürecine yol göstererek rehber rolünü üstlenir (MEB, 2018). Eğitim öğretim süreçlerinde öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarda öğrenci öğrenen, öğretmen rehber konumundadır. Deney, gözlem, proje gibi yöntemlerin kullanımına uygun fen derslerinde öğretmenlerin rehber rolünü üstlenmeleri kaçınılmazdır. Öğretmen; yol gösterici, yönlendirici kimliğiyle süreci yönetir iken öğrencilerin ilgi alanlarını, bireysel farklılıklarını, öğrenme hızlarını dikkate almalıdır ve ilgi çekici fen

deneyimlerini (Kirch, Bargerhurff, Cowan ve Wheatly, 2007) öğrencilerine yaşatmalıdır.

2.1.2 Özel Eğitim

Eğitimin tanımı birçok kaynakta bireyin davranışlarında olumlu yönde değişiklik oluşturma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında eğitime dair birçok tanımlamaya rastlansa da her birinin ortak vurgusunun olumlu davranış değişikliği kazandırmak olduğu görülmektedir. Genel eğitim hizmetleri planlı bir şekilde belirli müfredatlara bağlı biçimde yürütülmektedir. Selçuk (2018), her çocuk bir müfredattır, diyerek bireysel farklılıkların önemini ortaya koymuştur (URL1). Eğitimde öğrenciyi tanıyarak ona saygı duymak, bireysel farklılıkları dikkate almak önemlidir (Karaduman-Kutlu, 2005).

Her birey kişisel, sosyal ya da fiziksel yönleriyle kendine özgüdür ve özeldir. Toplumu oluşturan bireyler kültürel benzerlikler ile bütünleşseler de birbirlerinden farklıdırlar. Farklılıkların zenginlik olarak nitelendirildiği günümüzde, özel gereksinimli bireyler bu zenginliğin en özel parçalarıdır. Eğitim yönüyle bakıldığında, farklılıkların belirginleştiği kişilerde genel eğitim hizmetleri yeterli olmamakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Çetinkaya, 2018).

Özel eğitim; çoğunluğun özellikleri dışında özellikler taşıyan, özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün yetenekli çocukların yetenekleri yönünde en üst seviyeye ulaşmalarını hedefleyen, yetersizliklerin engele çevrilmesini önleyen, yetersizliği olan bireyleri kendine yeter duruma getirerek topluma kazandırılmalarını ve üretken bireyler olmalarını destekleyen beceri bütünüdür (Doğangün, 2008).

- Özel eğitim, Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin altıncı maddesinde Türk Milli Eğitimi' nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda;
 1. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim gereksinimleri, yeterlikleri, ilgi ve yetenekleri yönünde potansiyellerini en üst seviyede kullanmalarını,
 2. Üst öğrenime, mesleki ve toplumsal hayata hazırlanmalarını amaçlar (ÖEHY, 2018).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 5- (1)' e göre özel eğitimin temel ilkeleri;

1. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin farklılıkları, gelişme özellikleri ve eğitim gereksinimleri baza alınarak eğitim hizmeti sunmak
2. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, arzu ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden faydalanılmasını sağlamak
3. Erken dönemde özel eğitim hizmetine başlanmasını desteklemek
4. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri buldukları çevreden ayırmadan, topluma uyumunu sağlayacak bir süreci planlamak
5. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin akademik yeterlikleri göz önünde bulundurularak yapılan eğitim uyarlamaları sonucunda akranları ile eğitim görmelerine öncelik tanımak
6. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini devam ettirebilmeleri için ilgili kurumlarla teşriki mesai sağlamak
7. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için eğitim programının bireysel hale getirmek ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlamak
8. Özel eğitim sürecinde ailelerin aktif katılımını sağlamak
9. Üniversitelerin ilgili bölümlerinin, sivil toplum örgütlerinin özel eğitim ile ilgili faaliyetleri ve özel eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik görüşlerini önemsemek,

şeklinde sıralanır (ÖEHY, 2018).

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; görme, işitme, konuşma, bedensel ve zihinsel engeli olan bireyler; üstün zekalı ve üstün yetenekliler, uyumsuz ve davranış sorunları olan bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler şeklinde sınıflandırılır (Demirkıran, 2004).
- Görme yetisi bulunmayan bireyler kör olarak anılmaktadırlar. Körlük ve az gören bireylerin eğitsel tanımlarını inceleyecek olursak; kör bireyler görme keskinliği kaybında yüksek seviyede etkilenmiş olup, öğrenimini kabartma yazı ile yazılmış kitaplara dokunarak ve sesli kitaplardan dinleme yaparak sürdürmeye ihtiyacı olan görme engelli bireylerdir. Az gören bireyler ise, normal ve büyük puntolu yazıları büyüteç yardımı ile okuyabilen görme engelli bireylerdir (Özyürek, 1998). Görme yetersizliği olan bireylerin görme kaybına karşın işitme, koklama ve dokunsal beceriler yönünde gelişme gösterdikleri görüşü ön plandadır. Bu görüşten hareketle görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde öğrenme sürecinde görme dışında kalan duylara

yönelik çalışmalar yapılmalıdır ve bu duyularının kullanımı noktasında eğitilmelidirler (Demir ve Şen, 2009).

- 07.08.2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resmi gazetede yayınlanan 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nde işitme yetersizliği bulunan birey işitme engelli birey diye ifade edilmiştir ve işitme duyarlılığını kısmen ya da tamamen kaybetmesinden dolayı özel ve destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan birey şeklinde tanımlanmıştır. Bazı ülkelerde işitme engeli olan bireyler, işitmeyen ve ağır işiten bireyler şeklinde gruplandırılmış olup aşağıdaki tanımlamaların benimsendiği görülmüştür: İşitme engeli, hafif düzeyden çok ileri düzeye kadar herhangi bir düzeydeki işitme özrünü işaret etmektedir. İşitmeyen birey, bir işitme cihazı ile ya da cihaz olmadan, yalnızca işitme yoluyla elde edebileceği ana diline ilişkin bilgileri işleme işitme kaybından dolayı önemli ölçüde engellenen bireydir. Ağır işiten birey ise, genellikle bir işitme cihazı kullanan, işitme yoluyla dilsel bilgileri işleme imkanı tanıyacak düzeyde işitme kalıntısı bulunan bireydir (Tüfekçioğlu, 1998: 108).
- Konuşma bozukluğu; konuşmanın akıcılığında, dizeminde, aksanında, zihinsel düzenlemesinde problemlerin bulunmasıdır (Erdem, 2013). Konuşmanın yetersiz bir konuşma sayılabilmesi için; dinleyicilerin çoğunun konuşanın ne söylediğine değil nasıl söylediğine odaklanıyor olması, konuşanın ne söyleyeceğinden ziyade nasıl söyleyeceğine yoğunlaşması veya bu noktada endişelenmesi gerekir (Battal, 2007).
- Ortopedik engeli bulunan birey; iskelet ve kas sisteminde yetersizliği, eksikliği ve işlevsel kaybı bulunan bireydir. Azalarında kısalık, eksiklik, fazlalık, sınırlanmış hareket, şekil bozukluğu ya da azalarının olmayışı, kas güçsüzlüğü, kemik rahatsızlığı bulunanlar, felç geçirmiş olanlar, serabral palsi, spastikler ve sipina bifida olanlar bu grubu oluşturmaktadır (Öztürk, 2011: 18).
- Günümüzde üstün yetenekli bireyler özel yetenekli bireyler olarak tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2018). Akranlarına kıyasla daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderlik gibi alanlarda önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut düşünebilen, ilgi alanlarında bağımsız davranmaktan hoşlanan ve yüksek seviyede performans

sergileyen (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2018); ülkelerinin bilimsel gelişmelerine katkıda bulunabilecek potansiyele sahip olan bu bireylerin normal okul programlarının yanısıra zenginleştirilmiş eğitim programları ve hizmetlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir (Karakuş, 2010).

- Zihinsel yetersizlik, zihinsel becerilerin yetersiz gelişimidir (Turan-Gürhopur ve İşler-Dalgıç, 2017). Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin bilişsel yetersizlikleri, hangi davranışı hangi ortamda sergilemelerine karar vermelerini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden, zihinsel yetersizliği bulunan bireyleri geliştirmeye yönelik destek eğitim hizmetlerinin sunulması gerektiği vurgulanır (Demirbilek, 2013).
- Uyumsuz çocuklar; kendi kişiliği ve çevresi ile etkili ilişkiler inşa etmede, geliştirmede ve bu ilişkilerin devamlılığını sağlamada güçlük yaşayan, bu sebeple gelişimleri kesintiye uğrayan ve çevresindekiler ile ilişkilerini zedeleyen davranışlara sahip olan çocuklardır (Çağlar, 1981). Akademik başarı ile duygusal, davranışsal ve sosyal gelişimin ilişkili olduğu düşünüldüğünde, uyum ve davranış sorunu olan çocukların kaynaştırma eğitimi ile sosyalleşmesi sağlanarak topluma kazandırılması gerekmektedir.
- Öğrenme güçlüğü; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve fikir yürütme becerilerini kazanmada ve kullanmada bireyin yaşadığı zorluktur (Yavuzer, 2000). Topbaş (1997) öğrenme güçlüklerini; dinleme, konuşma, okuyup yazma, çıkarımlarda bulunma veya matematik becerilerinin edinilmesinde ve kullanımında büyük ölçüde zorluklarla kendini gösteren heterojen bir grup bozukluk olarak tanımlamıştır. Özmen (2017) ise öğrenme güçlüğüne psikolojik ya da nörolojik etkiler sonucu eğitsel programlarda, dilsel, zihinsel süreçlerde ve motor gelişim seviyelerinde bireyin gelişiminin büyük ölçüde bozulması olarak ifade etmiştir.

2.1.3 Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında akranları ile sosyal ve akademik anlamda bütünleşmelerini sağlayan eğitimidir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Yetersizliği bulunan öğrencilerin uygun uyarlamalar yapılarak genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri ile sağlanmaktadır (Ceylan ve Aral, 2005). York ve Tundidor (1995) kaynaştırmayı; özel gereksinimli bireylerin kardeşleri ve

akranları ile aynı okula gidebilmesi, akranları ile aynı sınıfta okuyabilmesi, destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Benzer tanımla, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimleri olan öğrencilerin destek eğitim hizmetleri ve akranları ile birlikte resmi ve özel eğitim kurumlarında almış oldukları özel eğitimidir (Barut, 2012: 44).

- Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim duydukları destek hizmetler sunularak, akranları ile birlikte eğitim görmelerinin sağlanmasıdır (Güneş, 2016).
- Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir süreç izlemesi için bazı ilkelerin dikkate alınması gerekmektedir. Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırma eğitiminde dikkate alınması gereken ilkeleri:
 1. Okul idarecileri olmak üzere okuldaki tüm çalışanlar, özel gereksinimli öğrencilere onaylayıcı ve destekleyici davranışlarda bulunmalıdır.
 2. Sınıf öğretmenlerinin tutumları kaynaştırma başarısını etkileyen en önemli faktördür.
 3. Genel eğitim sınıfları bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmelidir.
 4. Genel eğitim sınıfları bütün öğrencilerin birlikte etkileşimde bulunacakları birçok alandaki etkinliklere katılma fırsatı sunmalıdır.
 5. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda öğrenciler özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidir.
 6. Öğretmene ve özel gereksinimli öğrenciye ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
 7. Tüm öğrenci velileriyle işbirliği içinde olunmalıdır.
şeklinde sıralamışlardır (akt. Baykan, 2012 : 63).

2.1.4 Fen Eğitimi ve Özel Gereksinimli Öğrenciler

Fen eğitiminde kaynaştırma, sadece bilime yeteneği ya da ilgisi olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere ulaşmayı hedefleyen bir bilim eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır (McComas, 2014: 48). Özel eğitimcilerin bazıları fen eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere sunduğu içerik açısından en kıymetli alanlar arasında olduğunu belirtmişlerdir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017). Fen, herkes için günlük

yaşamın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Sönmez-Kartal, 2017: 18). Günlük yaşantımızda birçok olayda nasıl sorusuna cevap bulduğumuz fen bilimleri, özel gereksinimli öğrencilerin yaşamı anlamlandırmaları açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan bu öğrencilerin eğitimlerinde fen eğitimi ön planda tutulmalıdır.

Fen bilimleri dersi oldukça soyut, yabancı kavramlar içermektedir. Nitekim özel gereksinimli öğrencilerin fen kavramlarının anlaşılması hususunda zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Karaer, 2017: 61). Özel gereksinimli öğrencilerin fen derslerindeki başarıları; fen öğretiminde etkili olabilecek öğretim yöntemleri tercih edilerek, yeterli zaman ve uygun materyaller seçilerek, öğrenmede kalıcılık sağlanarak arttırılabilir (Mete, Çapraz ve Yıldırım, 2017). Fen Bilimleri Öğretim Programında öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamlarında derslerin işlenmesi öngörülmüştür. Öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamları; probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve argümantasyon yöntemi gibi strateji ve yöntemler tercih edilerek oluşturulmaktadır (MEB, 2018). Fen bilimleri derslerinde, ders içi yapılan proje ve deneylerde tüm öğrencilerin bireysel hızları ve öğrenme stilleri dikkate alınmalı; etkinliklerin acele ile yapılmasından ziyade özel gereksinimli öğrencilerin sorularına anında yanıtlar verilmelidir (Koomen, 2016). Bu bağlamda tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yöntem ve teknikler seçilmeli ve derslerde uygulanmalıdır.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı literatür bulunmaktadır.

2.2.1 Yerli Literatür

Deniz (2018) çalışmasında kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmaların araştırma bulgularını meta-sentez yöntemi ile incelemeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel bulgular üzerinde kodlama, tema ve alt temalara ayırma işlemleri ile sentez bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonuçları kapsamlı olmakla birlikte sonuçlardan bazıları; öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olmaları, sınıf

ortamında düzenlemenin yapılmadığı, materyal tasarımına gidilmediği, kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa uyumlarının sağlanamadığı şeklinde sıralanabilir.

Duran-Düşünür (2018) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen verilerin analizleri ışığında; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu eğilim içinde bulunmalarının yanı sıra, genel olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu eğilim içinde buldukları görülmüştür.

Kaya (2017) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve akranlarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Sınıf gözlemleri ve anket yardımı ile veri toplanan araştırmada elde edilen sonuçlara göre; kaynaştırma eğitimine yönelik İngilizce öğretmenlerinin tutumları olumsuz iken, kaynaştırma öğrencilerinin ve akranlarının olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. İngilizce öğretmenleri ve normal gelişim gösteren öğrenciler, İngilizce derslerindeki kaynaştırma uygulamalarını tercih etmez iken; kaynaştırma öğrencileri İngilizce derslerindeki kaynaştırma uygulamalarını gerekli bulmaktadırlar.

Köse (2017) çalışmasında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda ders veren fen bilimleri öğretmenleri ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem tekniği seçilmiş olan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir, öğretim açısından kaynaştırma öğrencilerinin farklı sınıflarda eğitim görmelerinin faydalı olacağı görüşünün yanı sıra akranları ile aynı sınıfta eğitim görmelerinin de sosyalleşmeleri açısından önemli bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre geleneksel yöntemlerden ziyade yenilikçi öğretim yöntem ve teknikleri ile derslerin işlenmesi kaynaştırma öğrencileri açısından daha olumlu olacaktır.

Güneş (2016) çalışmasında; cinsiyet, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısının kaynaştırma eğitimi açısından uygunluğu gibi çeşitli değişkenler açısından sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Amaçları doğrultusunda hazırlanan anket yardımı ile veriler toplanmıştır. Tarama modeli ile desenlenmiş araştırmanın nicel veri analizi sonuçlarına göre; uygulanan ölçeğe verilen cevapların genellikle "kararsızım" yönünde olduğu görülmüştür. İlaveten cinsiyet, mezun olunan fakülte, kaynaştırma eğitimi alma durumu gibi değişkenler ile öğretmenlerin

kaynaştırmaya yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Çalışmanın ilgi çekici sonuçlarından biri cinsiyet değişkenine bağlı olarak erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşler belirtmeleridir.

Kaya (2016) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve öğrencileri ile ilgili fikirlerini ve kaynaştırma eğitimine yönelik önerilerini almayı amaçlamıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilerin analizleri ışığında; Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun özel gereksinimleri olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dahil olmalarını olumlu bulmaları, ilaveten uzmanların desteğiyle özel eğitim verilmesi gerekliliğini vurgulamaları gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Pamuk (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin fikirlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Açık uçlu bir sorunun da yer aldığı kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri anketi ile toplanan verilerin ışığında; cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu gibi değişkenlerin öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu değişkeninin ise öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Üzümcü (2016) çalışmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik fikirlerini, yeterliklerini, sorunlarını, beklentilerini belirlemenin yanı sıra belirtilen sorunlara bazı çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine yönelik bazı öğretmenler olumlu görüş bildirirken, çoğu öğretmen olumsuz yönde görüş sunmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre olumsuz yönde görüş sunmalarının ardında yatan sebepler sınıf mevcudunun fazla olması, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf düzenini bozmaları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları şeklindedir.

Balo (2015) çalışmasında, kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan problemleri belirlemeyi ve bu problemlere sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve rehber öğretmenlerin önerdikleri çözümleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile veriler toplanmıştır. İçerik analizi yapılarak çözümlenen veriler ışığında; sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve rehber öğretmenlerinin çoğu kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili çeşitli eğitimlerin

öğretmenlerce alınması gerektiği, bu süreçte işbirlikli şekilde davranılması ve kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile iletişim halinde kalınması gerektiği çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Çerezci (2015) çalışmasında öğretmen, aile ve okul müdürlerinin fikirleri ve yapılan gözlemler neticesinde kaynaştırma eğitime yönelik hazırlık, süreç ve değerlendirme işleyişlerini kaynaştırma eğitimi kriterleri noktasında ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Gözlem formu ve öğretmen, aile, okul müdürü görüşme formları ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları noktasında kendilerini yetersiz hissetmelerinin yanı sıra bu alanla ilgili bir eğitim faaliyetine de katılmadıkları görülmüştür. Bazı okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili sorumluluklarını okul rehber öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine devrettikleri araştırma bulguları arasındadır. Öğretmenler tarafından ailelerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yeterince dahil edilmedikleri, ancak buna rağmen öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine olan davranışlarından memnun oldukları belirlenmiştir.

Denizli (2015) çalışmasında kaynaştırma öğrencisi bulunan fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki görüşlerini ve önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen ve öğrenci anket formları ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin; fiziki ortam, tercih edilen yöntem teknikler ve kullanılan materyaller, destek odaları, yaşanan sorunlar, hizmet içi eğitim kursları gibi konularda görüş ve önerilerde buldukları sonuçlar arasındadır.

Toy (2015) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumları gibi bağımsız değişkenlerce öz yeterlikleri ile kaynaştırmaya ilişkin yeterlik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Tarama modeli ile desenlenen araştırmada veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi formu, öğretmen öz yeterlik ölçeği ve kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeği tercih edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile kaynaştırmaya yönelik yeterlik inançları arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı bir korelasyonun varlığı görülmüştür.

Yılmaz (2015) nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan verilerin analizleri betimsel analiz

yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi sahibi oldukları ancak bilgilerinin güncellenmesi açısından seminer, kurs gibi programlara katılma ihtiyaçlarının olduğu, kaynaştırma uygulamalarında sıkıntılar yaşandığı, bu sıkıntıların sınıf mevcutlarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik düzenlenmemesi, kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin durumu kabullenmeyişi, ilgili öğretmen ve öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz tutumlarının olması şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Güleryüz (2014) çalışmasında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup; nitel verilerin toplanması amacıyla odak grup görüşme formu, nicel verilerin toplanması amacıyla da kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri arasında farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmanın gerekliliği noktasında olumlu, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür.

Nacaroğlu (2014) çalışmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma betimsel yöntemle göre desenlenmiş olup, çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik kişi ve kurumların genelde olumlu tutum geliştirdiklerini, kaynaştırma uygulamalarının da kişi ve kurumlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hususunda özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alma, cinsiyet, okulun fiziki imkanları ve yerleşim birimi gibi değişkenlerce farklılaştığı görülmektedir.

Bozkurt (2013) çalışmasında okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama araçları bilgi formu ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğidir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız değişkenler bakımından kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Gök (2013) çalışmasında, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkmada kullandıkları yöntemlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Veriler görüşme yöntemi ile toplanmış, içerik analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırmanın amacı

doğrultusunda kaynaştırma öğrencisi ya da öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerine sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukların neler olduğu ve bu zorluklarla nasıl başa çıktıkları sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları; sınıf mevcudunun fazla olması ve buna bağlı olarak kaynaştırma öğrencisine gerekli zamanın ayrılamaması, sınıfın fiziki ortamının kaynaştırma eğitime uygun hazırlanmaması, kaynaştırma öğrencisi ile yaşanan iletişim problemleri, kaynaştırma öğrencisinin sınıf arkadaşları tarafından benimsenmemesi olarak belirtmişlerdir. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri belirtilen zorluklarla başa çıkma yöntemlerini ise; kaynaştırma öğrencisine uygun bir sınıf oturma planı düzenlenmesi, derslerin sevgi ortamı içerisinde işlenmesi, kaynaştırma öğrencisine birebir ilgi gösterilmesi, okul rehber öğretmeni ile işbirlikli çalışılması, motivasyonu artırıcı ödüllendirmeler, aile ile iletişim, bireyselleştirilmiş aktivitelerin hazırlanması, öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmaların yapılması ve akran öğretiminden yararlanılması şeklinde sıralamışlardır.

Saraç ve Çolak (2012) çalışmalarında kaynaştırma eğitimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara yönelik görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış olup betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimi süresince sınıf öğretmenlerinin isteklerinin göz önünde bulundurulmadığı, kaynaştırma eğitiminin uygun fiziki şartlarda gerçekleştirilmediği, karşılaşılan problemlerin çözümünde okuldaki diğer personellerden alınan yardımların yetersiz ve amacına hizmet etmediği görülmüştür.

Kuzu (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını, bu tutumları etkileyen faktörler ve öz duyarlık düzeyleri bakımından kıyaslamayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, entegrasyona karşı tutum ölçeği ve öz duyarlık ölçeği şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ve bu tutumların öğretmen adaylarını tanımlayan çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca orta düzeyde tespit edilen katılımcılara ait öz duyarlık düzeylerinin de öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilediği araştırma sonuçları arasındadır.

Türk (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve bu uygulamaya dahil olan öğrencilerin toplumsallaşmaları

hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Alanda yapılan araştırmaların verilerinden yola çıkılarak kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma öğrencilerinin toplumsallaşmasına ne derece katkı sağladığı üzerinde durulmuştur.

Cankaya (2010) çalışmasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik kişilerin ve kurumların tutumları, uygulamayı gerçekleştiren eğitimcilerin tutumları, uygulamanın gerçekleştiği okulların çeşitli özellikleri gibi faktörlerin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma modeli tarama modeli ile desenlenmiş olup, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyetleri, kaynaştırma ile ilgili aldıkları eğitim faaliyeti, okul ortamındaki imkanlar, okulun yerleşim alanı gibi bağımsız değişkenlere bağlı olarak; erkek öğretmenlerin, kaynaştırma eğitim faaliyetlerine dahil olanların, okul imkanları gelişmiş olanların, daha büyük yerleşim alanında bulunan okulların öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre kendilerini daha yetkin gördükleri görülmüştür.

Ekşi (2010) çalışmasında sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama araçları; kişisel bilgi formu ve kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğidir. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Güldü (2010) çalışmasında kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen ve veli anket formlarıyla elde edilen verilerin analizleri ışığında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının veliler ve öğretmenlerce tam manasıyla anlaşılmadığı ve bu anlaşılmazlıkların kaynaştırma eğitimi uygulamalarında var olan eksikliklerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahbaz ve Kalay (2010) çalışmalarında okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ölçek yardımı ile toplanan veriler parametrik testler ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin toplam puanlarının cinsiyete, eğitim gördükleri sınıf düzeyine, mezun oldukları lise türüne ve özel eğitim dersi alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Çulhaoğlu-İmrak (2009) çalışmasında kaynaştırma eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin tutumlarını belirlemeyi, kaynaştırma öğrencisi

bulunan sınıflarda akran ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Kaynaştırmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin tutumlarını belirlemek üzere ölçek kullanılmış olup, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda akran ilişkilerini incelemek amacıyla da yapılandırılmamış gözlem yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; özel gereksinimli çocuk sahibi olma, kaynaştırma eğitimini doğru bulmama, aylık gelir gibi alt problemler ile ebeveyn tutumları; meslekteki kıdemleri, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumları gibi alt problemler ile okul öncesi öğretmen tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu; kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin sınıfında akran ilişkilerinin ve davranışların, olumsuz tutum geliştiren öğretmenin sınıfındakilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Gök (2009) çalışmasında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi, veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler tercih edilen araştırmanın analizleri tümevarımsal veri analizi tekniği ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarının gerekli olduğu yönünde olumlu görüşler bildirdikleri ve öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim, kurs, seminer verilmesi; kaynaştırma öğrencisinin öğretmen tarafından bir külfet olarak görülmemesi gibi birçok öneride buldukları görülmüştür.

Onur (2009) çalışmasında rehber öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşmalarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile desenlenmiş bu çalışmada veriler, kişisel bilgi formu ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bağımsız değişkenlere bağlı olarak rehber öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ertunç (2008) çalışmasında kaynaştırma öğrencileri bulunan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinin ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada betimsel alan araştırması yöntemi kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı; ancak kaynaştırma öğrencilerine olumlu bakış açısına sahip oldukları görülmüştür.

Battal (2007) çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi betimsel araştırma yöntemidir. Veriler "Kaynaştırma Eğitimi Anketi" ile toplanmış ve analizleri yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri tanıma hususunda yeterli oldukları, araştırma sonuçları arasındadır.

Yekeler (2005) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tutum ölçeği ile toplanan verilerin analizleri sonucunda; cinsiyet, mezun oldukları bölüm, mesleki kıdem gibi değişkenler ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kargın ve diğerleri (2003) araştırmalarında, 1986 yılından beri ülkemizde uygulanmakta olan kaynaştırma eğitime ilişkin mevcut durumu belirlemeye çalışmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin ve kaynaştırma öğrencisi bulunan anne-babaların araştırma grubunu oluşturduğu bu çalışmada veriler, "Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Durum Saptama Anketi" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ülkemizde kaynaştırma eğitimi süresince birçok sorun yaşandığı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve anne-babaların kaynaştırma eğitime yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, okullardaki sınıfların fiziki şartlarının uygun olmadığı, öğretim materyallerinin ve okul servislerinin sınırlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini öğretim sürecinde desteklemek adına yeterli düzeyde kaynaştırma eğitimi almadıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

2.2.2 Yabancı Literatür

Spector-Levy ve Yifrach (2019), 215 fen bilimleri öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik algılarını ve isteklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenleri kaynaştırma eğitimi hususunda eğitim ve rehberlik almak kaydı ile kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında görmek istediklerini belirtmişlerdir.

Rekaa, Hanisch ve Ytterhus (2019) taraflarından yürütülen bu çalışmada; 17 si öğretmenler, 10 u öğrenciler ile çalışılan beden eğitimi derslerinde kaynaştırma eğitimindeki deneyimlerle ilgili 27 araştırma incelenmiştir. Araştırma; incelenen çalışmalarda engele sahip öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına daha çok

dahil edilmemeleri ve beden eğitimi derslerinde aidiyet hissetmemeleri yönünde sonuçlanmıştır.

Lee, Yeung, Tracey ve Barker (2015) taraflarından, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesine Hong Kong' daki anaokulu öğretmenlerinin tutumlarını değerlendirmek için yürütülmüştür. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamalarına düşük düzeyde olumlu tutum sergilemişlerdir. Ancak mesleki rolüne bakılmaksızın özel eğitimi öğretmenleri; akademik başarısızlık, görsel, işitsel, konuşma ya da dil bozukluklarına sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına daha güçlü destekleyici olmuşlardır. Öğretmenlerin mesleki rolleri; fiziksel engel, otizm spektrumlu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, özel yetenekli olan çocukların kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesi hususunda önemli bir fark yaratmamıştır.

Sharma ve Nuttal (2014), 30 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada, kaynaştırma eğitiminin faydaları ve başarılı bir şekilde uygulanması için gereken teknikler konulu üniversite kurs eğitiminin öğretmen adayların tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ön test-son test uygulaması ile yapılan analizler sonucunda katılımcıların tutumlarının olumlu yönde arttığı görülmüştür.

McHatton ve Parker' ın (2013) yürütmüş oldukları çalışmada ana sınıfı düzeyinden 5.sınıf düzeyine kadar kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki özel eğitim ve genel eğitim aday öğretmenlerinin işbirlikli çalışmaları neticesinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; genel eğitim aday öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik algılarında gözle görülür bir değişim olur iken, özel eğitim aday öğretmenlerinin algılarında ise bir değişim olmadığı görülmüştür.

Swain, Nordness ve Lideri-Janssen (2012) yürüttükleri çalışmada, özel eğitim kursu sonrasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkındaki inanç ve tutumlarının değişimini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; kaynaştırma uygulamalarına olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin öğretim ve müfredatları uyarlamada daha başarılı oldukları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama hususunda daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür.

Unianu (2012) 126 ilkokul öğretmeni ile yürütmüş olduğu çalışmada kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı

tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda sınıf yönetimi hususunda tecrübeli öğretmenlerin daha ikna edici oldukları araştırma sonuçlarından biridir.

Emam ve Mohamed (2011), okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını, tutumlarına tecrübe ve kişisel özelliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 71 okul öncesi ve 95 sınıf öğretmenin katılmış olduğu çalışmada, 25 sorudan oluşan 6' lı likert tipi anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Tecrübe yönünden daha tecrübeli olan öğretmenlerin daha az tecrübeli olan öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencilerine daha olumlu tutum geliştirdikleri araştırma sonuçlarındandır. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarına ilişkin anlamlı bir fark oluşmadığı da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Kim (2011) yürüttüğü çalışmada öğretmen hazırlık programındaki 110 aday öğretmenden anket yöntemi ile öğretmen hazırlık programlarının kaynaştırmaya yönelik aday öğretmenlerinin tutumları üzerine etkilerini araştırmak için bilgi toplamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel eğitim ve özel eğitim öğretmen hazırlık programına dahil olan öğretmenlerin, sadece genel eğitim öğretmen hazırlık programına dahil olanlara göre kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Anderson, Klassen ve Georgiou (2007) kaynaştırma uygulamalarına dahil olan 162 ilkokul öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada açık uçlu soru formları ile kaynaştırma eğitime yönelik ihtiyaç, inanç ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kaynaştırma eğitimini % 85 oranında faydalı görür iken % 95 oranında da kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini desteklediklerini savunmaktadırlar. Öğretmenlerin %4'ü de kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecinde ek zaman istemişlerdir. Nitel veri analizi sonuçlarına göre öğretmenler belli engel gruplarında daha fazla mesleki eğitim istedikleri görülmüştür.

Maunganidze, Kasayira, Ruhode, Shonhiwa ve Sodi (2007), 246 ilkokul öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin hafif düzeyde işitme sorunu olan öğrencilere yönelik tutumlarını bir ölçek ile belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına

göre mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin işitme bozukluğu olan öğrencilere daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin bu öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik endişeli oldukları da araştırma sonuçları arasındadır.

Subban ve Sharma (2006) yürüttükleri çalışmada engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. 122 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlere tutum ve endişe ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları özel eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu tutumlara ve daha az endişeye sahip oldukları yönündedir.

Weisel ve Dror (2006) İsrail’ in kuzey bölgesindeki 17 ilkokuldan 139 ilkokul öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dahil edilmesine yönelik öğretmen tutumları ve bu tutumlara okulun kurumsal, eğitimsel etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin destekleyici, okulun motive edici yeniliklere ve işbirliğine sahip ortamlar olduğuna inanan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik daha pozitif tutumlarının olduğu araştırma sonuçları arasındadır.

Hammond ve Ingals (2003) ilkokul öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada 1980 lerden beri uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik Amerika’ nın üç köysel bölgesinde çalışmakta olan ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunlar doğrultusundaki önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları noktasında okul yöneticileri tarafından destek gördüklerine dair olumlu tutum sergiledikleri, araştırma sonuçları arasındadır. Öğretmenlerin çoğunluğu; kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi, tüm öğrencilere bireysel eğitim verilmesi, öğrencilerin okul aktivitelerine tam katılım sağlanması ve ebeveynlerin okul ortamına dahil edilmesi gerektiği hususlarında görüş bildirmişlerdir.

Hay, Smit ve Paulsen (2001) taraflarından, yaklaşık 13 yıllık tecrübesi olan öğretmenlerin daha çok bulunduğu ilköğretim öğretmenleri ile yürütülen bu çalışmada kaynaştırma eğitimi hususunda öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler kaynaştırma

eğitimi hususunda kendilerini yetersiz gormekte ve konu ile ilgili sertifika programlarına dahil olarak bilgi edinmek istediklerini belirtmektedirler.

Treder, Morse ve Ferron (2000) araştırmalarında; sınıf yonetiminde etkin olan ogretmenlerin ozel gereksinimli ogrencileri sınıflarında daha az istedikleri sonucuna ulaşılan Gersten, Walker ve Darch (1988) taraflarından yurutulen alışmayı tekrar değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, Gersten, Walker ve Darch' ın (1988) alışmalarında ulaşılan sonuçların tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır.

Cook, Semmel ve Gerber (1999), 49 okul mudur ve 64 ozel eğitim ogretmeni ile yurutulen alışmada hafif duzeyde engele sahip kaynaştırma ogrencilerine yonelik ogretmen tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına gore; hem okul mudurleri hem de ozel eğitim ogretmenlerinin buyuk çoğunluğunun hafif derecede engeli bulunan ve ogrenme guluğu çeken ogrencilerin kaynaştırma eğitiminde ozel eğitim ogretmenlerinin destek vermesi hususunda fikir birliğine vardıkları gorulmuştur.

2.2 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Araştırmanın kuramsal erevesi ve alanyazında mevcut alışmalarda birçok branş ogretmeni ile alışmalar yurutulmuştur. Sınıf ogretmenleri, sosyal bilgiler ogretmeni, muzik ogretmeni, rehber ogretmenler, okul idarecileri ve ogretmen adayları ile yurutulen alışmalarda genellikle ogretmenlerin kaynaştırma eğitimine yonelik tutumları, bilgi ve beceri duzeylerine bakıldığı, kaynaştırma uygulamaları surecinde yaşanan sorunlara yonelik goruşlerine başvurulduğu gorulmektedir. Fen bilimleri ogretmenlerinin katılımıyla gerçekleşen araştırmalarda fen bilimleri ogretmenleri ile kaynaştırma ogrencilerinin ve fen bilimleri ogretmenleri ile kaynaştırma ogrencilerinin akranlarının kaynaştırma eğitimine yonelik goruşlerini, surece yonelik yaşanan sorunlar ve sorunlara ilişkin ozum onerilerini belirlemeye yonelik alışmalar yurutulmuştur. Fen bilimleri ogretmenleri ile yurutulen alışmaların yeterli sayıda olmadığı dikkat çekmektedir. Kaynaştırma ogrencilerini fen bilimleri dersine giren ogretmenlerce birçok açıdan tanımlayan, fen bilimleri derslerinde bu ogrencilerin aktif katılımlarını sağlamak uzere yapılabileceklerle yonelik oneriler sunan, sınıflarında kaynaştırma ogrencilerinin bulunma durumlarına ilişkin ogretmen goruşlerini bir arada yansıtan alışmaların literaturdeki eksikliği goze çarpmaktadır.

Bu çalışmanın kaynaştırma öğrencilerini birçok açıdan ele alması, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma ğrencilerinin aktif katılımlarını sağlamada neler yapılabileceği, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma ğrencilerinin bulunma durumlarına dair görüşlerinden elde edilen sonuçlar ışığında alanyazındaki eksikliğin giderilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim araştırması ile desenlenmiştir. Olgubilim araştırması, araştırmacılar tarafından gözlemlenen ve fark edilen ancak detaylı bir anlayışın olmadığı olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim araştırmalarının amacı, bir olgu ile alakalı kişinin tecrübelerine ilişkin iç dünyasının yeniden inşa edilmesidir (Groenewalt, 2004). Tek tek bireylerin bakış açılarından yola çıkılarak, bireylere ait anlamsal yapı ve niyetlerini anlamayı amaçlayan olgubilim araştırmaları ile daha çok bireyin iç dünyasına ve bilinç yapılarına odaklanılır (Mayring (1990/2000)). Sözelimi olgubilim araştırmaları, çalışma grubunun bakış açılarının özünü yansıtmaya çalışır (Schmitt ve Desselle, 2009).

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada nitel çalışmalarda kullanılan amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi, çalışmanın amacı dikkate alınarak bilgi yelpazesine sahip olguların detaylı incelenmesine olanak sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Maksimum çeşitlilik örneklemede araştırmacı, araştırmaya konu olan probleme taraf olabilecek kişilerin farklılığını mümkün olduğunca ortaya koymaya çalışır. Buradaki farklılık genelleme yapmayı değil, tam tersine farklılık

gösteren durumların ortak paydada buluşan olgulara ait olup olmadığını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu probleme taraf olabilecek 77 fen bilimleri ve 262 sınıf öğretmeninden oluşan toplam 339 öğretmen oluşturmaktadır.

Olgubilim deseni ile desenlenmiş çalışmalarda çalışma grubunun araştırmanın odak noktasındaki olguyu yaşayan ve yansıtabilecek bireyler olması istenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 71). Tablo 1’ de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

İlçe	Adapazarı		Erenler		Serdivan		
	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	Sınıf	Fen	
Cinsiyet	Kadın	136	49	31	12	49	11
	Erkek	20	5	13	-	13	-
Yaş	20-30	11	22	4	5	1	5
	31-40	45	25	26	5	24	6
	41-50	71	6	12	2	29	-
	51-60	29	1	2	-	8	-
Kıdem	1-5 yıl	10	20	4	5	1	3
	6-10 yıl	12	16	5	3	3	6
	11-15 yıl	22	10	15	2	12	2
	16-20 yıl	34	5	11	-	18	-
	+20 yıl	78	3	9	2	28	-
Medeni Durum	Bekar	15	14	7	4	5	3
	Evli	141	40	37	8	57	8
Çocuk	Var	136	14	37	7	54	7

	Yok	20	30	7	5	8	4
Özel	Var	6	3	4	1	3	-
Eğitimli	Yok	150	51	40	11	59	11
Çocuk	Lisans	136	46	41	10	57	8
Öğrenim	Yüksek	17	7	3	2	5	2
durumu	lisans	3	1	-	-	-	1
	Doktora	3	1	-	-	-	1
	Eğitim	118	48	35	9	51	10
	Fen-	14	3	5	2	9	-
Fakülte	Edebiyat	8	1	1	-	6	1
	Eğitim	16	2	3	1	2	-
	enstitüsü	16	2	3	1	2	-
	Diğer	16	2	3	1	2	-
	Evet	86	24	23	6	34	5
Ders	Hayır	70	30	21	6	28	6
	Evet	126	34	33	6	43	5
Kurs	Hayır	30	20	11	6	19	6
	Evet	131	53	42	10	52	10
KÖ	Hayır	25	1	2	2	10	1
Olma	Evet	100	29	27	8	34	2
Sınıf	Hayır	56	25	17	4	28	9
Düzeni							

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada Fen Bilimleri ve Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile ilgili bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Açık Uçlu Soru Formu" kullanılmıştır. Öğretmenler

kişisel bilgi ve açık uçlu soru formlarını yaklaşık olarak on dakikada doldurmuşlardır.

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Açık Uçlu Soru Formu" ile ilgili tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunun demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda 13 soru yer almaktadır. Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, medeni durum gibi bilgilerin yanı sıra kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders, kurs, seminer alma durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Açık Uçlu Soru Formu

Açık uçlu sorular; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik ve kaynaştırma öğrencileri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda toplam 4 soru yer almaktadır. Formun geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür incelenmiştir ve form taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan form taslağı uzman görüşlerine sunulmuştur. Fen Bilgisi Eğitimi Alan Uzmanı (3), Zihin Engelliler Eğitimi Alan Uzmanı (1), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alan Uzmanı (1), Fen Bilimleri Öğretmeni (1) taraflarından alınan görüşler ve dönütler ile açık uçlu soru formu son halini almıştır. İlgili literatürde kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunları, sorunların çözümüne ilişkin önerileri ortaya çıkarmaya ve kaynaştırma öğrencilerini metafor yolu ile ifade etmeye yönelik geliştirilen açık uçlu soru formlarının yer aldığı çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmada açık uçlu soru formunda kaynaştırma öğrencilerini metafor yolu ile ifade edilmesi beklenen soru, literatür ile benzerlik göstermektedir. *“Kaynaştırma öğrencisini nasıl tanımlarsınız?”, “Fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrenilerinin aktif katılımını sağlamak adına neler yapıyorsunuz?”, “Girdiğiniz sınıflarda kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz? Neden belirtiniz.”* açık uçlu soruları literatürdeki çalışmalarda kullanılan açık uçlu sorulardan farklılık göstermektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanma süreci aşağıda aşama olarak belirtilmiştir:

- Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 13 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu, kaynaştırma eğitime karşı görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından geliştirilen 4 sorudan oluşan Açık Uçlu Soru Formu kullanılmıştır.
- Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır.
- Valilikten alınan izin sonrasında öğretmenlere ulaşılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerin kişisel bilgi ve açık uçlu soru formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmenler formu yaklaşık olarak on dakikada doldurmuşlardır.
- Toplamda 339 öğretmene ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtlar K1, ..., K339 şeklinde kodlanmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde açık uçlu sorularda içerik analizi, metafor üretilmesi istenen soruda metaforların analizi kullanılmıştır.

- İçerik analizi: Açık uçlu sorularda elde edilen verilerin analizi ve çözümlenmesinde, nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi benimsenmiştir. Diğer bir nitel veri analizi yaklaşımı olan betimsel analizde özetlenmiş olan veriler; içerik analizinde derinlemesine incelenir, betimsel analizde farkına varılamayan kavramlar ve kategoriler içerik analizi ile ortaya çıkarılır. Böylece ortaya çıkan kavramlar ve kategoriler, okuyucuya anlaşılabilir bir formatı sunar. Nitel verilere ait analizler içerik analizi yaklaşımı ile dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Yıldırım ve Şimşek' in (2016) belirtmiş oldukları içerik analizi aşamaları şöyledir; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların (kategori) bulunması, (3)

kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Aşamalar doğrultusunda yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir:

1. *Verilerin Kodlanması Aşamaları*: Strauss ve Corbin' e göre (1990) verilerin kodlanması üç farklı şekilde yapılabilir: önceden tanımlanmış kavramlara göre kodlama, verilerden elde edilen kavramlara göre kodlama, genel çerçeve içinde kodlama (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 244). Bu aşamada araştırmacı ve bir uzman tarafından, *verilerden elde edilen kavramlara göre kodlama* yoluna gidilmiştir. Araştırma amacına hizmet etmeyen veriler kodlama dışında tutulmuştur.
 2. *Temaların Bulunması*: Bu aşamada, elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak temalar altında toplanmıştır.
 3. *Kodların ve Temaların Düzenlenmesi*: Veri setinin okuyucuya açık bir dille, okuyucunun anlayacağı bir şekilde sunulması, olabildiğince açıklayıcı ve tanımlayıcı olması önemlidir (Yılmaz ve Şimşek, 2016: 251). Bu açıdan kodlar ve temalar açık bir dille, katılımcıların da orijinal cümlelerine yer verilerek okuyucuya sunulmuştur.
 4. *Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması*: Araştırma bulgularının tanımlanması ve yorumlanması aşamasında kodlar ve temalara yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur, elde edilen sonuçlara yönelik gerekli açıklamalar yapılmıştır.
- Appleton' a göre (1995) son 20 yılda tercih edilirliliği gittikçe artan nitel araştırmaya birçok araştırmacı şüphe ile bakmakta, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin eleştirilerde bulunmakta, hatta nitel araştırma yaklaşımlarını tercih etmeyi reddetmektedir. Appleton (1995) bu açıdan yapılan eleştirileri cevaplayabilmek adına araştırmacıların, yaptıkları araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere aldıkları tedbirleri net bir şekilde belirtmelerinin gerekliliği üzerine durmuştur. Bu çalışmada geçerliliği sağlamak üzere katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir ve buradan hareketle sonuçlar açıklanmıştır.
 - Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak üzere 339 kişinin verisinin yaklaşık % 10 u olan 33 kişinin verisi araştırmacı dışında bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Her bir kağıt ve her bir soru için görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilip ortalamaları alınmıştır. Miles ve Huberman' ın (1994)

önerdiği $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$ formülü ile uzlaşma yüzdesi % 70.22 olarak bulunmuştur. % 70 in üzerinde çıkan uzlaşma yüzdeleri araştırmanın güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

- Metaforların analizi: Formda yer alan metaforların analizinde ise Eraslan-Çapan' ın (2010) metafor analizi ve yorumlanmasında izlediği aşamalar uygulanmıştır. Bu aşamalar ve aşamalarda yapılan uygulamalar aşağıda belirtilmiştir:

Adlandırma aşaması: Bu aşamada sıklık frekansının yer aldığı geçici metafor listesi oluşturulur ve analiz kapsamı dışında tutulacak olan veri kağıtları tespit edilir. Çalışmamızda bu aşamada, öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar geçici bir listeye yazıldı. Metaforların belirtilme sıklığına bu listede yer verildi. Herhangi bir metafora yer vermeyen veri kağıtları analiz kapsamı dışında tutuldu.

Tasnif etme aşaması: Bu aşama içerik analizi tekniklerinin uygulandığı aşamadır. Çalışmamızda bu aşamada, içerik analizi tekniklerinden (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 243) faydalanılarak her bir metafor ayrıştırılıp birbirleri ile benzer ve ortak özellikleri açısından analiz edildi. Öğretmenlerin tümünün geçerli bir metafor üretmedikleri görüldü. Bazılarının benzetmeye başvurmayıp tanımlama yaptıkları, bazılarının mantıksız benzetmeler ile metafor ürettikleri, bazılarının ise metafor üretmelerine rağmen gerekçe sunmadıkları gözlemlendi. Bu veriler analiz kapsamı dışında tutuldu.

Yeniden organize etme ve derleme aşaması: Bu aşamada; metafor sayılarının, sıklık frekanslarının ve yüzdelerinin, geçerli metaforların yer aldığı tablo oluşturulur. Tasnif etme aşamasında belirtilen sebeplerden dolayı 120 kağıdın ayıklanmasından sonra 219 adet kağıt üzerinden 104 geçerli metaforun üretildiği görülmüştür. Geçerli metafordan oluşan metafor listesi; metafor sayısı, sıklık frekansı ve yüzdelerini gösterir şekilde hazırlanmıştır.

Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada metaforlar ifade ettikleri anlam bakımından kategorileştirilir. Öğretmenlerin oluşturdukları metafor ifadeleri, gerekçelerinin kattığı anlam bakımından birbirlerine benzeyen 7 grupta toplanmıştır. Bir önceki aşamada oluşturulan yeni liste dikkate alınarak her bir metafor kaynaştırma öğrencisine ait vasıflar yönünden incelenmiştir,

metafor gerekçeleri göz önünde bulundurularak kavramsal temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Yıldırım ve Şimşek' e göre (2016: 270) nitel çalışmalarda geçerlik, araştırmacının bulguları nasıl elde ettiğini açıklaması ve verilerin detaylı olarak raporlaştırılması ile sağlanır. Bu anlamda metaforların analiz sürecinden bahsedilmiş ve metafor ifadeleri ile dahil oldukları kategorilere bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Metaforların analizinin güvenilirliği, her bir metaforun altında toplandığı kategoriyi temsil etme durumu Fen Bilgisi Eğitimi Alanı Uzmanı (1) ve Fen Bilimleri Öğretmeni (1) taraflarından uzman görüşlerine başvurularak sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanımlama ifadeleri nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik tanımlamaları incelenmiştir; kaynaştırma öğrencisini tanımlayamamış 22 katılımcı; herhangi bir mantıksal dayanağı görülmeyen, tanımlama yerine örnekleme başvuru, kaynaştırma öğrencisi kavramının tanımlanmasına herhangi bir fayda getirmeyeceği öngörülen ve benzetme yoluyla yapılan tanımlamalardan oluşan 16 katılımcının verdiği yanıtlar dışında 301 katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Aşağıda analiz kapsamı dışında tutulan tanımlamalara örnekler verilmiştir:

- *"Farkındalıklarından..." (K65).*
- *"Çok farklı kaynaştırma öğrencisi oluyor. Öğrenme güçlüğü olan, otizmli olan, fiziksel engelli olan, hiperaktif olan." (K130).*
- *"Kaynaştırma öğrencisi." (K171).*
- *"Bıyksız kedi." (K194).*
- *"İyiki varlar." (K227).*

Analiz kapsamı dışında tutulacak olan öğretmen yanıtları tespit edildikten sonra, kaynaştırma öğrencisine yönelik tanımlamalar sıralanmıştır. Tanımlamalardan yola çıkılarak kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler beş başlık altında toplanmış olup şöyledir:

Tablo 2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerini Tanımlamaya Yönelik Görüşleri

Kategoriler (Temalar)	Kodlar	f	Yüzde %	Top. %
Eğitim Öğretim Sürecinde Kaynaştırma Öğrencisi	Özel eğitime ihtiyaç duyma	64	14.71	37.70
	Öğrenme güçlüğü çekme	44	10.11	
	En az kısıtlayıcı ortamda eğitim görme	31	7.13	
	Uyum sorunu yaşama	8	1.84	
	İlgisi dağınık olma	5	1.15	
	Farklı öğretim yöntemleri ile öğrenebilme	5	1.15	
	Sınıfa uyum sağlayabilme	2	0.46	
	Zor disipline edilme	1	0.23	
	Göz teması kurmakta zorlanma	1	0.23	
	Sorumluluklarını yerine getirmeme	1	0.23	
Akranlarına Kıyasla Kaynaştırma Öğrencisi	Öğrenme potansiyeline sahip olma	1	0.23	36.55
	Ödülü sevmeme	1	0.23	
	Farklı olma	62	14.25	
	Yaştlarının gerisinde performans gösterme	47	10.80	
	Özel gereksinimli olma	36	8.28	
	Engelli birey olma	7	1.61	
Akranlarına Kıyasla Kaynaştırma Öğrencisi	Aşırı hareketli olma	3	0.69	36.55
	Davranış sorunlarına sahip olma	3	0.69	
	Kas gelişimi yetersiz olma	1	0.23	
	Özel ilgiye ihtiyaç duyma	65	14.94	
	Sevgiye ihtiyaç duyma	5	1.15	
Gereksinimleri Açısından Kaynaştırma Öğrencisi	Özel bakıma ihtiyaç duyma	2	0.46	17.47

	Eğiticiye ihtiyaç duyma	2	0.46	
	Sabırlı davranılmaya ihtiyaç duyma	1	0.23	
	Aileye ihtiyaç duyma	1	0.23	
<hr/>				
	Zor olma	2	0.46	
	Problemlı olma	2	0.46	
	Kendini ifade etmede zorlanma	2	0.46	
	Hassas olma	2	0.46	
	Kırılgan olma	2	0.46	
Kışisel zellikleri ile Kaynaştırma ğrencisi	Azimli olma	2	0.46	4.37
	Keşfedilecek birçok özelliğe sahip olma	2	0.46	
	Karar mekanizması gelişmemiş olma	1	0.23	
	Ne istediğini bilmeme	1	0.23	
	Sessiz olma	1	0.23	
	Akranlarına göre kendini yetersiz hissetme	1	0.23	
	Başardığında zgven duyma	1	0.23	
<hr/>				
	Akranları ile birlikte sosyalleşmeye ihtiyaç duyma	4	0.92	
	Topluma kazandırılması gereken birey olma	3	0.69	
	Toplumdan soyutlanmama	3	0.69	
Toplumsal Açıdan Kaynaştırma ğrencisi	Sosyalleşmeye ihtiyaç duyma	2	0.46	3.91
	Akranlarına benzemesi gerektiği düşünülme	2	0.46	
	Kabul görmeyi bekleme	1	0.23	
	Toplumdan dışlanmış olma	1	0.23	
	Belirli misyonlar yüklenme	1	0.23	
<hr/>				
	Toplam			100
<hr/>				

Tablo 2 de görüldüğü üzere birinci alt problem; Eğitim Öğretim Sürecinde Kaynaştırma Öğrencisi, Akranlarına Kıyasla Kaynaştırma Öğrencisi, Gereksinimleri Açısından Kaynaştırma Öğrencisi, Kişisel Özellikleri İle Kaynaştırma Öğrencisi ve Toplumsal Açından Kaynaştırma Öğrencisi olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır.

"Eğitim Öğretim Sürecinde Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi % 37.70 yüzdellik pay ile birinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: özel eğitime ihtiyaç duyma (f:64), öğrenme güçlüğü çekme (f:44), en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görme (f:31).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, kaynaştırma öğrencisine yönelik tanımlamalarından bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Destek eğitimi şart." (K6).*
- *"Özel eğitim alması gereken öğrenciler." (K12).*
- *"Farklı öğretim yöntemleri ile öğrenebilen öğrenci." (K21).*
- *"Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler." (K40).*
- *"Normal gelişim gösteren arkadaşları ile eğitim gören, öğrenci." (K96).*

Öğretmenlerin "Eğitim Öğretim Sürecinde Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan tanımlamaları incelendiğinde; eğitim öğretim sürecini etkileyen faktörlerin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki yansımaları, akranları ile eğitimleri ve bu eğitimlere ilaveten destek eğitim almaları gerektiği vurgusu yapılmıştır.

"Akranlarına Kıyasla Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini incelediğimizde, kodlar arasında en sık tekrarlananlar, farklı olma (f:62), yaşlılarının gerisinde performans gösterme (f:47) ve özel gereksinimli olma (f:36) kodları olmuştur. Kategoriler arasında % 36.55 lik yüzdellik pay ile ikinci sırada yer almaktadır.

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, kaynaştırma öğrencisine yönelik tanımlamalarından bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Diğer öğrencilere göre daha özel bir öğrenci." (K41).*
- *"Akranlarına göre hem zihinsel hem fiziksel farklılık gösteren çocuklar." (K129).*
- *"Yaşlılarından farklı bir gelişim süreci olan öğrenciler." (K164).*
- *"Davranışlarının akranlarından farklı olduğunu düşünüyorum." (K188).*
- *"Sınıf seviyesinde olmayan ..." (K238).*
- *"Belli alanlarda belli düzeylerde yaşlarına göre yetersizliği bulunabilen öğrencidir." (K246).*

Öğretmenlerin "Akranlarına Kıyasla Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan tanımlamaları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına göre zihinsel, fiziksel ve davranışsal yönlerden farklı oldukları vurgusu yapılmıştır. Öğretmenlerin "Kaynaştırma Öğrencisi" tanımlamalarında, kaynaştırma öğrencilerinin yetersiz oldukları alanlarda akranları ile kıyaslamaya başvurdukları görülmüştür.

"Gereksinimleri Açısından Kaynaştırma Öğrenci" kategorisi % 17.47 lik yüzdellik dilim ile kategoriler arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada yer almasına rağmen bütün kategoriler arasında en fazla yüzdellik dilime sahip olan *özel ilgiye ihtiyaç duyma (f:65)* adlı kod bu kategoride yer almaktadır.

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, kaynaştırma öğrencisine yönelik tanımlamalarından bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- "*Özel ilgiye ihtiyaç duyan öğrenci.*" (K2).
- "*Özel ilgilenilmesi gereken öğrenci.*" (K18).
- "*Özel ilgi ve bakıma muhtaç birey.*" (K50).
- "*Sadece sevgiye ihtiyacı olan birey.*" (K207).
- "*Sevgiye muhtaç.*" (K293).
- "*.... eğitici ve aileye ihtiyaç duyan bireyler.*" (K167).

Öğretmenlerin "Gereksinimleri Açısından Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan tanımlamaları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin daha çok ilgiye ihtiyacı olan bireyler olarak ifade edildiği görülmektedir. Yapılan tanımlamalara göre; sevgi, bakım, sabırlı davranılmak, eğitici ve aile de kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçları arasındadır.

Kategoriler arasında % 4.37 yüzdellik payı ile dördüncü sırada yer alan "Kişisel Özellikleri ile Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisinde yer alan kodlardan bazıları şöyle sıralanabilir: zor olma (f:2), problemlili olma (f:2), kendini ifade etmede zorlanma (f:2), hassas olma (f:2), kırılmalı olma (f:2), azimli olma (f:2),

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, kaynaştırma öğrencisine yönelik tanımlamalarından bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- "*Hassas, kırılmalı, azimli.*" (K30).
- "*Tek başına karar veremeyen, öğrenci.*" (K38).
- "*Hassas, kırılmalı.*" (K51).
- "*Ne istediğini bilmeyen.*" (K176).

- "*Bazen çok basit, yalın ve açık bazen de keşfedilecek çok şeyi olan...*" (K202).
- "*Diğer çocuklara göre kendini eksik hissedeni, birey olarak görüyorum.*" (K241).

Öğretmenlerin "Kişisel Özellikleri ile Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan tanımlamaları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin kişisel özelliklerini ifade eden tanımlamalara yer verdikleri görülmüştür. Belirtilen ifadelerin çoğu olumsuz yönde olmakla birlikte "*Sevimli ve*" (K271) şeklinde olumlu ifadeler de yer almaktadır.

Kategoriler arasında en az yüzdilik dilime sahip olması sebebiyle (% 3.91) beşinci sırada yer alan "Toplumsal Açından Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisinde kodlardan en sık tekrarlananı *akranları ile birlikte sosyalleşmeye ihtiyaç duyma (f:4)* kodu olmuştur.

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, kaynaştırma öğrencisine yönelik tanımlamalarından bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- "*.... sosyalleşmesi gereken öğrenci.*" (K134).
- "*.... , en çok da kabul görmeyi bekleyen, ... çocuklardır.*" (K153).
- "*.... toplumdaki soyutlanmaması gereken öğrenciler.*" (K183).
- "*Destek olunup topluma kazandırılması gereken birey.*" (K195).

Öğretmenlerin "Toplumsal Açından Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan tanımlamaları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencisinin toplumda yerinin olduğu, toplumdaki bağımsız düşünülemediği, topluma kazandırılması gereken bireyler olduğu vurgusunun yapıldığı görülmüştür.

4.2 İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine dair metafor ifadeleri nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Metafor, tanımlanması zor olan kavramların bilinen kavramlar ve benzetme yöntemiyle ifade edilmesidir (Kelleci, 2014). Metaforlar, bireylerin algılarını saptamak hususunda senelerdir veri toplama aracı olarak tercih edilmektedir (Dikmenli, Çardak ve Yener, 2012).

Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik metafor ifadeleri incelenmiştir. 90 katılımcının metafor üretmediği, 30 katılımcının da

herhangi bir mantıksal dayanağı görülmeyen, metafor yerine örnekleme ya da tanımlamaya başvurduğu görülmüştür. 339 kağıttan 120 kağıt analiz kapsamı dışında tutulmuş olup, 219 katılımcının ürettikleri metaforlar ve metafor ifadelerinin yer aldıkları kategoriler belirlenmiştir.

Aşağıda analiz kapsamı dışında tutulan ifadeler ve analiz kapsamı dışında tutulma sebepleri belirtilmiştir:

- “Kaynaştırma öğrencisi benzer; çünkü” şeklinde ifade edilen açık uçlu soruya verilen yanıtlarda, bazı katılımcılar tarafından metafor ifadesi belirtilmiş; ancak gerekçesine yer verilmemiştir. Analiz kapsamı dışında tutulan, gerekçeleri bulunmayan bazı ifadeler şöyledir: acemi asker (K236), çirkin ördek yavrusu (K267), denize karışan bir damla su (K311).
- Bazı katılımcıların birden fazla metafor ürettikleri görülmüştür. Bu katılımcılara ait ifadeler, ne kadar güçlü bir mantıksal gerekçeye dayanmış olsa da analiz kapsamı dışında tutulmuştur. “*Bazen suya konulan sirke (iyi farkedersiniz), bazen salataya (etkisi az olur).Belki de una karıştırılan pakmayanin yanındaki ekşi mayadır.*” (K167).
- Mantıksal gerekçesi bulunmayan yanıtlar da analize dahil edilmemişlerdir. Katılımcılara ait bazı yanıtlar şu şekildedir: “*Özel öğrencilere benzer, o öğrenciler özeldir.*” (K15), “*Değere benzer; çünkü değerlidir.*” (K30), “*Üzüme benzer; çünkü üzüm üzüme baka baka kararır.*” (K235).
- Benzetme ve gerekçesini içermeyen, tanımlamaya ve örneklendirmeye yönelik yanıtlar da analiz kapsamı dışında yer almışlardır. Bu yanıtların bazıları şöyledir: “*Normal.*” (K189), “*Hassastır.*” (K180), “*Çok silik.*” (K208), “*Bilişsel yetersizlik.*” (K233), “*Yardıma muhtaç olan bir öğrenci.*” (K248), “*Özel destek isteyen ailenin de bilgilendirilmesi gereken öğrencilerdir.*” (K257), “*özel farklıdır.*” (K292), “*Zihinsel, işitsel, görsel, otistik vb öğrenciler.*” (K298), “*Öğrenme güçlüğü.*” (K319).

Veri analizine dahil edilmeyen yanıtlar belirlendikten sonra, geçerliliği kabul edilen metaforların listesi yapılmıştır. Katılımcılar tarafından toplamda 104 metafor üretildiği görülmüştür. Her bir metafor ifadesine ait sıklık frekansı (f) ve yüzdelik (%) hesaplanmıştır. Ardından metafor gerekçeleri dikkate alınarak kategoriler (temalar) oluşturulmuş, metaforlar kategorilere uygun olarak yerleştirilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3 de araştırmaya katılan öğretmenlerin “Kaynaştırma Öğrencisi” kavramına yönelik metafor ifadeleri, ifadelerin sıklık frekansları (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin "Kaynaştırma Öğrencisi" Kavramına Yönelik Metafor İfadeleri

Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	çiçek	47	21.46
2	bebek	31	14.15
3	gül	5	2.28
4	hamur	5	2.28
5	kanadı kırık kuş	4	1.82
6	orkide	4	1.82
7	cam	4	1.82
8	renk	3	1.36
9	inci	3	1.36
10	kelebek	3	1.36
11	fidan	3	1.36
12	dağ	2	0.91
13	bulmaca	2	0.91
14	fide	2	0.91
15	melek	2	0.91
16	sevgi	2	0.91
17	kaplumbağa	2	0.91
18	kapalı kutu	2	0.91
19	işlenmemiş bir maden	2	0.91

20	endemik tür	2	0.91
21	oyun hamuru	2	0.91
22	metafor	2	0.91
23	yıldız	2	0.91
24	puzzle	2	0.91
25	gökyüzü	1	0.45
26	deniz	1	0.45
27	özel pencere	1	0.45
28	soğuk zararı görmüş ağaç	1	0.45
29	mermer	1	0.45
30	piyano	1	0.45
31	altın	1	0.45
32	dengesi bozulmuş doğa	1	0.45
33	1.vitesle giden araba	1	0.45
34	uçmayı öğrenememiş arı	1	0.45
35	gökkuşuğu	1	0.45
36	evcil kedi	1	0.45
37	salata malzemesi	1	0.45
38	uğur böceği	1	0.45
39	üç tekerlekli otobüs	1	0.45
40	freni patlak araba	1	0.45
41	bomba	1	0.45
42	boş defter	1	0.45
43	güneş ışığı	1	0.45
44	dondurma	1	0.45

45	oya	1	0.45
46	güçsüz ağaç	1	0.45
47	sürpriz kutu	1	0.45
48	bulutlu hava	1	0.45
49	müzik	1	0.45
50	tembel çekirge	1	0.45
51	tesbih	1	0.45
52	açılmamış gonca gül	1	0.45
53	civa	1	0.45
54	defter	1	0.45
55	sürpriz yumurta	1	0.45
56	sessiz gemi	1	0.45
57	traktör	1	0.45
58	ayna	1	0.45
59	gonca	1	0.45
60	çatlak bardak	1	0.45
61	karbon atomları	1	0.45
62	araba	1	0.45
63	siyah	1	0.45
64	ayçiçeği tarlasındaki gonca	1	0.45
65	filiz	1	0.45
66	thuja occidentalis (batı mazısı-ağaç)	1	0.45
67	okunmamış kitap	1	0.45
68	hazine	1	0.45
69	mıknatıs	1	0.45

70	yağmurda kalmış karınca	1	0.45
71	demir	1	0.45
72	kumandasız televizyon	1	0.45
73	gümüş	1	0.45
74	tohum	1	0.45
75	labirent	1	0.45
76	yaprakları dökülmüş ağaç	1	0.45
77	ebru sanatı	1	0.45
78	okuldaki ders	1	0.45
79	hamurdaki un	1	0.45
80	mavi gül	1	0.45
81	mikrofon	1	0.45
82	çalar saat	1	0.45
83	su	1	0.45
84	çöle dikilmiş ağaç	1	0.45
85	ağaç	1	0.45
86	ayçiçeği	1	0.45
87	törpü	1	0.45
88	kil	1	0.45
89	kilimdeki motif	1	0.45
90	yumurta	1	0.45
91	beyaz evlerin arasındaki renkli ev	1	0.45
92	damla	1	0.45
93	kırmızı elmaların bulunduğu sepetteki yeşil elma	1	0.45
94	mavi orkide	1	0.45

95	hakkında hiçbir fikre sahip olunmayan sınava girme	1	0.45
96	freni takılı kalma	1	0.45
97	kumdan kale	1	0.45
98	kum saati	1	0.45
99	zeplin	1	0.45
100	zorunlu göç eden çocuk	1	0.45
101	santraç oyunu	1	0.45
102	flash bellek	1	0.45
103	tasma takılmış çoban köpeği	1	0.45
104	doğaya salınmış evcil hayvan	1	0.45
Toplam		219	100

Tablo 3 incelendiğinde “Kaynaştırma Öğrencisi” kavramına ilişkin öğretmenlerin 104 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. En yüksek sıklık frekansına sahip olan metafor ifadesi “çiçek” (f:47) olmuş olup, ikinci sırada yer alan metafor ifadesi “bebek” (f:31) olmuştur. Çiçek ve bebek metaforları üreten öğretmenler gerekçe olarak kaynaştırma öğrencilerinin ilgiye, desteğe, bakıma ve sevgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimli bireyler olarak tanımlamak doğru olacaktır denilebilir.

Aşağıda Tablo 4 de araştırmaya katılan öğretmenlerin "Kaynaştırma Öğrencisi" kavramına yönelik ürettikleri metafor ifadeleri, metafor ifadelerinin yer aldıkları kategoriler, sıklık frekansları (f), yüzdeleri (%) ve toplam yüzdeleri (%) belirtilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin "Kaynaştırma Öğrencisi" Kavramına Yönelik Metafor İfadelerinin Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%	Top. %
-------------	------------	---	---	--------

	çiçek	47	23.15	
	bebek	31	15.27	
	gül	5	2.46	
	orkide	4	1.97	
	cam	4	1.97	
	kanadı kırık kuş	4	1.97	
	fidan	3	1.48	
	kelebek	3	1.48	
	inci	3	1.48	
	fide	2	0.99	
Duyuşsal özellik ve ihtiyaçları ile kaynaştırma öğrencisi	sevgi	2	0.99	58.62
	ağaç	1	0.49	
	mıknatıs	1	0.49	
	tohum	1	0.49	
	yumurta	1	0.49	
	labirent	1	0.49	
	uçmayı öğrenememiş arı	1	0.49	
	yağmurda kalmış karınca	1	0.49	
	okuldaki ders	1	0.49	
	kumdan kale	1	0.49	
	zeplin	1	0.49	
	kumandasız televizyon	1	0.49	
Uygun eğitim öğretim ortamında gelişme gösteren kaynaştırma öğrencisi	hamur	5	2.46	
	endemik tür	2	0.99	12.81
	mermer	1	0.49	

	dondurma	1	0.49	
	bulutlu hava	1	0.49	
	gonca	1	0.49	
	okunmamış kitap	1	0.49	
	su	1	0.49	
	çöle dikilmiş ağaç	1	0.49	
	filiz	1	0.49	
	piyano	1	0.49	
	ebru sanatı	1	0.49	
	gümüş	1	0.49	
	demir	1	0.49	
	müzik	1	0.49	
	oya	1	0.49	
	tesbih	1	0.49	
	araba	1	0.49	
	kil	1	0.49	
	santraç oyunu	1	0.49	
	flash bellek	1	0.49	
	<hr/>			
	renk	3	1.48	
	yıldız	2	0.99	
	mavi gül	1	0.49	
Benzerlikler arasında farklılık yaratan kaynaştırma öğrencisi	siyah	1	0.49	8.37
	ayçiçeği tarlasındaki gonca	1	0.49	
	güneş ışığı	1	0.49	
	özel pencere	1	0.49	

	gökkuşağı	1	0.49	
	salata malzemesi	1	0.49	
	mavi orkide	1	0.49	
	beyaz evlerin arasındaki renkli ev	1	0.49	
	kırmızı elmaların bulunduğu sepetteki yeşil elma	1	0.49	
	dengesi bozulmuş doğa	1	0.49	
	zorunlu göç eden çocuk	1	0.49	
	<hr/>			
	bulmaca	2	0.99	
	işlenmemiş maden	2	0.99	
	kapalı kutu	2	0.99	
	puzzle	2	0.99	
	açılmamış goncagül	1	0.49	
Keşfedilmeyi bekleyen kaynaştırma öğrencisi	karbon atomları	1	0.49	7.39
	sürpriz yumurta	1	0.49	
	gökyüzü	1	0.49	
	deniz	1	0.49	
	hakkında hiçbir fikre sahip olunmayan sınava girme	1	0.49	
	tasma takılmış çoban köpeği	1	0.49	
	<hr/>			
	kaplumbağa	2	0.99	
	1.vitesle giden araba	1	0.49	
	traktör	1	0.49	
Öğrenme güçlüğü çeken. yavaş öğrenen kaynaştırma öğrencisi	damla	1	0.49	5.91
	geriden gelen çocuk	1	0.49	
	thuja occidentaru (batımazısı/ağaç)	1	0.49	
	üç tekerlekli otobüs	1	0.49	

	çatlak bardak	1	0.49	
	çalar saat	1	0.49	
	freni takılı kalma	1	0.49	
	kum saati	1	0.49	
	melek	2	0.99	
	ayna	1	0.49	
	sudan çıkmış balık	1	0.49	
	evcil kedi	1	0.49	
Kişilik özellikleri ile kaynaştırma öğrencisi	uğur böceği	1	0.49	4.93
	mikrofon	1	0.49	
	tembel çekirge	1	0.49	
	yaprakları dökülmüş ağaç	1	0.49	
	doğaya salınmış evcil hayvan	1	0.49	
	dağ	2	0.99	
Sınıf yönetiminde zorluk çıkaran kaynaştırma öğrencisi	cıva	1	0.49	1.97
	freni patlak araba	1	0.49	
Toplam				100.00

Tablo 4 de görüldüğü üzere ikinci alt problem; Duyuşsal Özellikleri ve İhtiyaçları ile Kaynaştırma Öğrencisi, Uygun Eğitim Öğretim Ortamında Gelişme Gösteren Kaynaştırma Öğrencisi, Benzerlikler Arasında Farklılık Yaratan Kaynaştırma Öğrencisi, Keşfedilmeyi Bekleyen Kaynaştırma Öğrencisi, Öğrenme Güçlüğü Çeken Yavaş Öğrenen Kaynaştırma Öğrencisi, Kişisel Özellikleri ile Kaynaştırma Öğrencisi ve Sınıf Yönetiminde Zorluk Çıkaran Kaynaştırma Öğrencisi olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır.

"Duyuşsal Özellik ve İhtiyaçları ile Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi % 58.62 yüzdilik pay ile birinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: çiçek (f:47), bebek (f:31).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve bu kategoriye oluşturdukları metafor gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- *"Uçmayı öğrenememiş arıya benzer; çünkü yaşlılarının rahatlıkla yapabildiği şeyleri yapmakta zorlanır ve desteğe ihtiyaç duyar." (K23).*
- *"Fideye benzer; çünkü ilgi ister." (K54).*
- *"Çiçeğe benzer; çünkü ilgi ister, özen ister." (K59).*
- *"Kaynaştırma öğrencisi çiçeğe benzer; çünkü senin bakımın, sevgin ve ilgin ile büyüyebilir, yaşayabilir." (K159).*
- *"Mıknatıs gibidir; çünkü bütün ilgiyi üzerine çeker." (K225).*
- *"Çiçeğe benzer; çünkü ilgilenir fark ederseniz size güzel duygular yaşattır." (K273)*
- *"Bir çiçek gibidir; çünkü bir çiçek kadar hassastır." (K284).*
- *"Kanadı kırık bir kuşa benzer; çünkü uçmak ister ama uçamaz. Kanadı iyileştirilirse uçabilecek." (K289).*

Öğretmenlerin "Duyuşsal Özellik ve İhtiyaçları ile Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan metaforları ve metafor gerekçeleri incelendiğinde; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini ilgiye, sevgiye, bakıma, desteğe ihtiyaç duyan; kırılgan, hassas bireyler olarak ifade ettikleri görülmüştür.

"Uygun Eğitim Öğretim Ortamında Gelişme Gösteren Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi % 12.81 yüzdilik pay ile ikinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: hamur (5), endemik tür (2).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve bu kategoriye oluşturdukları metafor gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- *"Mermere benzer, küçük dokunuşlarla yansıtırsanız güzel bir heykel olur. Sert dokunuşta kırılır." (K48).*
- *"Dondurmaya benzer, uygun olmadığı ortamda erir." (K81).*
- *"Tesbihe benzer; çünkü tek tek işlemelisiniz." (K157).*
- *"Gümüşe benzer; çünkü işleyebiliriz." (K236).*
- *"Ebru sanatına benzer. Önce çok gayret edersin sonra çok güzel eserler ortaya çıkarırsın." (K254).*
- *"Kaynaştırma öğrencisi hamura benzer; çünkü eğitim ile şekillenir." (K274).*

- *"Kile benzer çünkü şekil vermesi zor ancak sonuç güzeldir."* (K313).

Öğretmenlerin "Uygun Eğitim Öğretim Ortamında Gelişme Gösteren Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan metaforları ve metafor gerekçeleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin kendilerine uygun eğitim öğretim ortamlarında öğrenebileceklerini, gerekli eğitim ve şartlar sağlandığında gelişebileceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

"Benzerlikler Arasında Farklılık Yaratan Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi % 8.37 yüzdeler pay ile üçüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: renk (3), yıldız (2).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve bu kategoriye oluşturdukları metafor gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- *"Gökkuşacağına benzer; çünkü gökkuşacağı nasıl yedi renkse kaynaştırma öğrencisi de sınıf için ayrı bir renk tonudur."* (K25).
- *"Özel pencereye benzer; çünkü hayatı bizim gibi görmüyorlar."* (K43).
- *"Kaynaştırma öğrencisi resimdeki aykırı renktir; çünkü o okulun farklı olanıdır."* (K175).
- *"Siyahdır; çünkü diğer renklerin yanında her zaman kendini gösterir."* (K211).
- *"Kırmızı elma sepetindeki yeşil elma gibi; çünkü aslında tüm özellikleri aynı ama ufak bir farkla diğerlerinden ayrılan."* (K228).
- *"Mavi güldür; çünkü farklılıklar zenginliktir."* (K278).
- *"Kaynaştırma öğrencisi yıldıza benzer; çünkü gökyüzüne baktığında varlığını, ışıltısını fark edersin."* (K303).

Öğretmenlerin "Benzerlikler Arasında Farklılık Yaratan Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan metaforları ve metafor gerekçeleri incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini buldukları ortamlarda hemen fark edilebilen, buldukları ortama renk katan, bakış açıları diğerlerine göre farklı olan bireyler olarak tanımladıkları gözlemlenmiştir.

"Keşfedilmeyi Bekleyen Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi % 7.39 yüzdeler pay ile dördüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: bulmaca (2), işlenmemiş maden (2), kapalı kutu (2).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve bu kategoriye oluşturdukları metafor gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- *"Açılmamış gonca güle benzer; çünkü açıldıkça onların da farklı birçok yetenekleri ve her bir yaprağında farklı güzellikleri vardır." (K153).*
- *"Kapalı bir kutuya benzer; çünkü içinde ne barındığı kolay bilinmez." (K164).*
- *"Sürpriz yumurtaya benzer; çünkü hangisinin hangi düzeyde olduğunu bilmiyoruz." (K174).*
- *"İşlenmemiş bir madene benzer; çünkü sahip olduğu cevher henüz ortaya çıkarılmamış olabilir." (K182).*
- *"Karbon atomlarına benzer; çünkü ilgi ile yaklaşırsan içindeki elması çıkarabilirsin yoksa kararır gider kömür gibi." (K200).*
- *"Hakkında hiçbir fikrin olmadığı bir sınava girmeye benzer. Başlangıçta çok zorlanır ve bir şey anlamazsın. Daha sonrakilere çalışarak gidersin, başarılı olunca mutlu olursun (çocukla frekansları tutturunca ve ona bir şeyler öğretebildikçe." (K204).*

Öğretmenlerin "Keşfedilmeyi Bekleyen Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan metaforları ve metafor gerekçeleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin keşfedilmeyi bekleyen birçok yetenek ve güzel özelliklerinin olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, özelliklerinin tamamı keşfedilmeden kaynaştırma öğrencilerinin tanınamayacağı vurgusu yapılmıştır. Sözelimi *"Pazıla (puzzle) benzer; çünkü parçalar birleşmeden bütünü asla göremezsiniz (K156)."*, *"Bulmacaya benzer; çünkü bazen onu tamamlayabilirsiniz (K22)."* gibi katılımcılara ait ifadeler bunu destekler niteliktedir.

"Öğrenme Güçlüğü Çeken, Yavaş Öğrenen Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi % 5.91 yüzdeler pay ile beşinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kod şöyledir: kaplumbağa (2).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve bu kategoriyi oluşturdukları metafor gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- *"1.vitesle giden arabaya benzer; çünkü hep yavaş yol alır." (K4).*
- *"Traktöre benzer; çünkü yavaş yavaş çalışır iş görür fakat çok faydalıdır." (K21).*
- *"Üç tekerlekli otobüse benzer; çünkü sınıfın hızlanması ve rölanti durumlarında gecikmeler olabilir." (K31).*
- *"Damlaya benzer; çünkü yavaş yavaş sabırla ilerleme gösterir." (K35).*
- *"Kaplumbağaya benzer; çünkü yavaş ilerler ama sonuç alır." (K142).*
- *"Çatlak bardağa benzer; çünkü doldurdukça sızdırır." (K197)*
- *"Thuja occidentalis (batı mazısı-ağaç) benzer; çünkü çok yavaş gelişir." (K216).*

- *"Kaplumbağaya benzer; çünkü akademik ilerlemesi yavaş olur."* (K261).
- *"Çalar saate benzer her gün yeniden kurman gerekir."* (K281).

Öğretmenlerin "Öğrenme Güçlüğü Çeken, Yavaş Öğrenen Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan metaforları ve metafor gerekçeleri incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini öğrenme sürecinde akranlarına göre daha yavaş öğrenen, öğrenme güçlüğü çeken bireyler olarak tanımladıkları gözlemlenmiştir.

"Kişilik Özellikleri ile Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi %4.93 yüzdelinek pay ile altıncı sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kod şöyledir: melek (2).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve bu kategoriyi oluşturdukları metafor gerekçelerinin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- *"Evcil bir kediye benzer; çünkü kendini ifade etmez."* (K1).
- *"Uğur böceğine benzer; çünkü şansları çok olabilir."* (K5).
- *"Mikrofona benzer; çünkü ne söylersen onu söyler ve bunu yüksek sesle yapar. Anlamli anlamsız devreden konuşur."* (K19).
- *"Tembel çekirgeye benzer; çünkü boş boş öter."* (K20).
- *"Kaynaştırma öğrencisi aynaya benzer; çünkü kendini olduğu gibi yansıtır."* (K180).
- *"Sudan çıkmış balığa - ne yapması gerektiğini bilmez."* (K199).

Öğretmenlerin "Kişilik Özellikleri ile Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan metaforları ve metafor gerekçeleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin kişilik özelliklerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin vurguladıkları kişilik özellikleri; kendini ifade edememe (K1), şanslı olma (K5), anlamlı anlamsız konuşma (K19, K20), şeffaf olma (K180), ne yapması gerektiğini bilmeme (K61, K199), mücadeleci olma (K249), saf ve temiz olma (K274) şeklinde sıralanmaktadır.

"Sınıf Yönetiminde Zorluk Çıkarıcı Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisi %1.97 yüzdelinek pay ile yedinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan en sık tekrarlanan kod şöyledir: dağ (2).

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve bu kategoriyi oluşturdukları metafor gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir.

- *"Bir dağa benzer; tırmanması ve aşması çok zordur."* (K12, K13).
- *"Freni patlak arabaya benzer; kontrolü zordur."* (K32).

- "Cıvaya benzer; elde tutmak zordur." (K172).

Öğretmenlerin "Sınıf Yönetiminde Zorluk Çıkaran Kaynaştırma Öğrencisi" kategorisini oluşturan metaforları ve metafor gerekçeleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin sınıf yönetiminde öğretmenlere zorluk çıkardıkları çıkarımında bulunulmuştur.

4.3 ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Fen Bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak adına neler yapılabileceğine dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin dördüncü alt problemi oluşturan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş, kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Üçüncü alt probleme ilişkin kategoriler (temalar) ve bu kategori gruplarına dahil olan kodlar Tablo 5 de belirtilmiştir.

Tablo 5. "Fen Bilimleri Derslerinde Kaynaştırma Öğrencilerinin Aktif Katılımını Sağlamak Adına Neler Yapıyorsunuz?" Açık Uçlu Sorusuna Verilen Yanıtların Analizi

Kategoriler (Temalar)	Kodlar	f	%	Top. %
Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanma	Deney yöntemi	45	29.22	
	Yaparak yaşayarak öğrenme	13	8.44	
	Akran eğitimi	12	7.79	
	Soru-cevap yöntemi	10	6.49	68.18
	Deneme yanılma yoluyla öğrenme	6	3.90	
	Drama yöntemi	4	2.60	
	Günlük hayat ile ilişkilendirme	3	1.95	

	Uygulamalı eğitim	3	1.95	
	Gösterip yaptırma yöntemi	2	1.30	
	Benzetim yöntemi	1	0.65	
	Örnek olay yöntemi	1	0.65	
	Öğrenci merkezli ders işleme teknikleri	1	0.65	
	Model oluşturma	1	0.65	
	İşbirlikli öğretim yöntemi	1	0.65	
	Gözlem yapma	1	0.65	
	Proje tabanlı öğrenme	1	0.65	
	<hr/>			
Materyal Kullanımı	Görsel materyallerden yararlanma	18	11.69	
	Basit materyaller kullanarak somutlaştırma	13	8.44	
	İşitsel materyallerden yararlanma	1	0.65	22.73
	Farklı materyaller hazırlama	1	0.65	
	Özel proje ve materyal hazırlama	1	0.65	
	Sesli uyaran	1	0.65	
	<hr/>			
Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma	Akıllı tahta uygulamalarına dahil etme	4	2.60	
	Video izletme	3	1.95	5.19
	İnternette yararlanma	1	0.65	
	<hr/>			
Öğretim Ortamının Düzenlenmesi	Sınıf oturma planında öncelik verme	3	1.95	
	Özel ilgi alanlarını tespit etme	2	1.30	3.90
	Sınıfın fiziksel düzenini değiştirme	1	0.65	
	<hr/>			
Toplam				100.00
<hr/>				

Tablo 5 de görüldüğü üzere üçüncü alt problem; Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanma, Materyal Kullanımı, Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Öğretim Ortamının Düzenlenmesi olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır.

"Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanma" kategorisi % 68.18 yüzdelerik pay ile birinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: deney yöntemi (f:45), yaparak yaşayarak öğrenme (f:13), akran eğitimi (f:12), soru cevap yöntemi (f:10).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamaya yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Grup çalışması aktif katılım için çok önemlidir. Proje tabanlı öğretim vb. metot-yöntemler kullanıyorum."* (K3).
- *"Akran eğitiminden faydalanarak... ."* (K7).
- *"... . Gösterip yaptırma çalışması yaparım."* (K11).
- *"Deneylere katılımını sağlarım."* (K15).
- *"... ve yaparak yaşayarak öğrenmeye önem veriyorum."* (K24).
- *"Konuları daha çok benzetim üzerinden yaparak ilgisini çekiyorum. ..."* (K175).
- *"Yapabileceği düzeyde sorular soruyorum. ..."* (K180).
- *"Drama."* (K186).
- *"Günlük hayatla ilişkilendirilebilen konularda daha aktif olmasını sağlıyorum"* (K203).
- *"... , işbirlikli öğrenme."* (K256).
- *"Deney ve deneyim imkanı."* (K290).

Öğretmenlerin "Farklı Öğretim Yöntemleri Kullanma" kategorisini oluşturan yanıtları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin farklı öğretim yöntem ve metotlarla daha iyi öğrendiklerini ve derse daha fazla katılım sağladıklarını belirttikleri görülmüştür.

"Materyal Kullanımı" kategorisi % 22.73 yüzdelerik pay ile ikinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: görsel materyallerden yararlanma (f:18), basit materyaller kullanarak somutlaştırma (f:13).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamaya yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"görsel materyal." (K10).*
- *"görsel ve işitsel eğitim materyalleri kullanma." (K137)*
- *"Materyallerle daha çok aktif kılmaya çalışıyoruz." (K154).*
- *"özel proje ve materyal." (K196).*
- *"öğrenciye uygun materyaller kullanarak temel düzeyde öğretim sağlıyorum." (K213).*
- *"İlgisini çekecek materyaller kullanıyorum." (K230).*
- *"Dikkatini çekmek için sesli uyarı veriyorum." (K314).*

Öğretmenlerin "Materyal Kullanımı" kategorisini oluşturan yanıtları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin görsel, işitsel ve/veya interaktif materyallerle daha iyi öğrendiklerini ve derse daha fazla katılım sağladıklarını belirttikleri görülmüştür.

"Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma" kategorisi % 5.19 yüzdeline pay ile üçüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: akıllı tahta uygulamalarına dahil etme (f:4), video izletme (f:3).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamaya yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"İnterneti kullanıyorum." (K6).*
- *"... ya da akıllı tahta uygulamalarına kalkmalarını sağlamaya çalışıyorum." (K183).*
- *"..., akıllı tahtadan daha çok faydalanıyorum." (K281).*
- *"Video izletiyorum." (K235).*
- *"Video izletirim." (K237).*

Öğretmenlerin "Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma" kategorisini oluşturan yanıtları incelendiğinde; ders saatlerini akıllı tahta uygulamaları, video gösterileri, internet gibi teknolojilerden faydalanılarak planladıklarında kaynaştırma öğrencilerinin derse daha aktif katılımını sağladıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

“Öğretim Ortamının Düzenlenmesi” kategorisi % 3.90 yüzdüelik pay ile dördüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: sınıf oturma planında öncelik verme (f:3), özel ilgi alanlarını tespit etme (f:2).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamaya yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Sınıfın fiziksel düzeninde değişiklikler yapıyorum." (K25).*
- *"Özel ilgilerini anlamaya çalışırım." (K165).*
- *"Ön sıraya oturtuyoruz... ." (K192).*
- *"Öne oturtma," (K204).*
- *"Öncelikle sınıf oturma planı kaynaştırma öğrencisine verilir." (K273).*
- *"Çocuğun ilgisine göre bir ön hazırlık süreci yapıyorum." (K278).*

Öğretmenlerin “Öğretim Ortamının Düzenlenmesi” kategorisini oluşturan yanıtları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin sınıf oturma düzeni oluşturulurken öncelikli olarak dikkate alındıkları belirtilmiştir. Sınıf oturma planları dışında öğretim ortamının düzenlenmesi hususundaki diğer faktörlerden (ışık, ses, materyal temini, güvenli fiziki sınıf ortamı vb.) bahsedilmediği ve bu yönde değişikliklere gidilmediği görülmüştür.

4.4 DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumlarına dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Görüşlerin alınması üzere öğretmenlere yöneltilen açık uçlu soru, “*Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?*” şeklindedir. Sorunun yanıt kısmında; *Evet (Neden belirtiniz), Kararsızım, Hayır (Neden belirtiniz)* ifadeleri yer almaktadır. Yanıtlar incelendiğinde 30 öğretmenin bu konuda *kararsız* kaldığı tespit edilmiştir. 36 öğretmen *Hayır*, 19 öğretmen *Evet* cevaplarını vermişler; ancak gerekçe göstermemişlerdir. Bu yüzden 85 öğretmenin yanıtları analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Geriye kalan öğretmenlerden 160 öğretmenin *Hayır* cevabını, 94 öğretmenin de *Evet* cevabını gerekçeleri ile birlikte verdikleri görülmüş olup

toplamda 254 öğretmenin cevapları dikkate alınarak kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Açık uçlu soruya “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin belirttikleri nedenler doğrultusunda oluşturulan kodlar ve kodların yer aldıkları kategoriler aşağıda Tablo 6 da belirtilmiştir.

Tablo 6. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler (Temalar)	Kodlar	f	%	Top. %
	Her bireyi kazanmaya değer bulma	4	5.80	
	Gelişiminin verdiği motive edici duyguya sahip olma	4	5.80	
	Yardım etmeyi sevme	3	4.35	
	Her bireyin başarabileceğini kanıtlama	2	2.90	
	Hayatına yön verme	2	2.90	
Öğretmen Yeterlikleri	Geleceğe hazırlama	2	2.90	36.23
	Yeterli eğitime sahip olduğunu düşünme	2	2.90	
	Diğer çocuklardan farklı görmeme	2	2.90	
	İlgilenmeyi sevme	2	2.90	
	Sabırlı olmayı öğrenme	1	1.45	
	Tecrübe katma	1	1.45	
	Farkındalık yaratma	9	13.04	
	Toplumun bir parçası olma	5	7.25	
Topluma Kazandırma	Topluma kazandırma	3	4.35	30.43
	Toplumun bakış açısını değiştirme	2	2.90	
	Sosyalleşme sonucu olumlu gelişim gösterme	1	1.45	
	Toplumsal yaşam kurallarını öğrenme	1	1.45	

	Özel bireyler olma	5	7.25	
	Eğitime ihtiyaç duyma	4	5.80	
Kaynaştırma Öğrencisinin Özellikleri	Samimi duygulara sahip olma	1	1.45	17.39
	Yaratıcı fikirlere sahip olma	1	1.45	
	Özel ilgiye ihtiyaç duyma	1	1.45	
Akranları ile Eğitim	Akranlarına bazı değer ve tutumlar kazandırma	5	7.25	
	Akranları ile eğitsel alanda bütünleşme	4	5.80	15.94
	Akran desteği ile gelişim gösterme	1	1.45	
	Akranlarıyla uyum ortamında eğitim alma	1	1.45	
Toplam				100.00

Tablo 6 da görüldüğü üzere açık uçlu soruya “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin belirttikleri nedenler doğrultusunda; Öğretmen Yeterlikleri, Topluma Kazandırma, Kaynaştırma Öğrencisinin Özellikleri, Akranları ile Eğitim olmak üzere 4 tema oluşturulmuştur.

"Öğretmen Yeterlikleri" kategorisi % 36.23 yüzdeler pay ile birinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: her öğrenciyi kazanmaya değer bulma (f:4), gelişiminin verdiği motive edici duyguya sahip olma (f:4).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, “Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?” açık uçlu sorusuna verdikleri “Evet” yanıtının nedenlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Evet, ..., her bireyin başarabileceğini kanıtlamak isterim." (K3).*
- *"Evet, hayatında yön verenlerden biri olmak, onu geleceğe hazırlamak isterim." (K29).*
- *"Evet, faydalı olduğuma inanıyorum." (K30).*
- *"Evet, daha önce vardı, onun sevinci ve gelişimi motive edici bir duygu veriyordu." (K31).*

- *"Evet, çünkü insanların gelişiminde önemli olumlu bir değişim meydana getirmekten haz duyuyorum özellikle de onları mutlu etmekten."* (K268).
- *"Evet, küçük adımlarla ilerlemesini görmek bana manevi zenginlik katar."* (K288).
- *"Evet, yardımcı olabildiğim zaman çok mutlu oluyorum. Öğretmen olduğumu anlıyorum."* (K289).

Öğretmenlerin "Öğretmen Yeterlikleri" kategorisini oluşturan açık uçlu soruya verdikleri "Evet" yanıtlarının nedenleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin farklı öğretim yöntem ve metotlarla daha iyi öğrendiklerini ve derse daha fazla katılım sağladıklarını belirttikleri görülmüştür.

"Topluma Kazandırma" kategorisi % 30.43 yüzdelinek pay ile ikinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: farkındalık yaratma (f:9), toplumun bir parçası olma (f:5).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, "*Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?*" açık uçlu sorusuna verdikleri "Evet" yanıtının nedenlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Evet, toplum yaşam kurallarını öğrenir, ..."* (K10).
- *"Evet, toplumsal anlayışa sahibim."* (K128).
- *"Evet, bu öğrencilerin toplumdaki soyutlanmaması gerekir."* (K160).
- *"Evet, sosyal hayatın içerisinde olmalarının gelişimleri açısından iyi olduğunu düşünüyorum."* (K162).
- *"Evet, toplumdaki diğer bireylere hassasiyet duygusu aşulamakta. Farklılıkları benimsemi üzerindeki etkisi çok büyük."* (K166).
- *"Evet, diğer öğrencilerde birey farkındalığı yaratması için."* (K209).
- *"Evet isterim, çünkü özel gereksinimli bireylerimizi topluma kazandırmak adına çalışmak isterim"* (K213).

Öğretmenlerin "Topluma Kazandırma" kategorisini oluşturan açık uçlu soruya verdikleri "Evet" yanıtlarının nedenleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin toplumdaki ayrı düşünülemezceği, toplumun birer parçası oldukları, sosyalleşerek gelişim gösterecekleri vurgusu yapılmıştır.

"Kaynaştırma Öğrencisinin Özellikleri" kategorisi % 17.39 yüzdelinek pay ile üçüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: özel bireyler olma (f:5), eğitime ihtiyaç duyma (f:4).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, "Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?" açık uçlu sorusuna verdikleri "Evet" yanıtının nedenlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Evet, daha sıcak ve samimi duygularının olduğunu düşünüyorum." (K21).*
- *"Evet, konulara yaklaşım biçiminde yeni yollar üretiyor." (K38).*
- *"Evet, özel durumu olan çocukların da eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum." (K62).*
- *"Evet, onlarında eğitim görme hakları var." (K101).*
- *"Evet isterim, sonuçta bu öğrencilerin de yaşlıları gibi eğitim görme hakları var." (K189).*

Öğretmenlerin "Kaynaştırma Öğrencisinin Özellikleri" kategorisini oluşturan açık uçlu soruya verdikleri "Evet" yanıtlarının nedenleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin farklı öğretim yöntem ve metotlarla daha iyi öğrendiklerini ve derse daha fazla katılım sağladıklarını belirttikleri görülmüştür.

"Akranları ile Eğitim" kategorisi % 15.94 yüzdelerle pay ile dördüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: akranlarına bazı değer ve tutumlar kazandırma (f:5), akranları ile eğitsel alanda bütünleşme (f:4).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, "Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?" açık uçlu sorusuna verdikleri "Evet" yanıtının nedenlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Evet, akran desteği ile daha fazla gelişim gösterir." (K23).*
- *"Evet, diğer öğrencilere bazı değerler ve tutumlar kazandırdığına inanıyorum." (K42)*
- *"Evet isterim, kaynaştırma öğrencisi diğer öğrencilere yardımlaşma, farklılıkları hoş görme gibi birçok değeri öğretmekte yardımcı oluyor." (K156).*
- *"Evet, diğer öğrencilerdeki vicdan, merhamet, yardımseverlik kavramları gelişirken kaynaştırma öğrencisi de onlarla arasında ayırım olmadığını fark ediyor." (K177).*
- *"Evet isterim; çünkü sınıftaki diğer öğrenciler bireysel farklılıklara saygı duymayı öğrenir. Empati kurabilirler. Hoşgörü, yardımseverlik gibi duyuşsal alanları da geliştirir." (K180).*
- *"Evet, tabiki olmalı, engeli olan birey engeli olmayan bireylerle eğitsel alanda bütünleşmeli." (K190).*

- "Evet, çünkü yaşlılarıyla eğitim öğretime devam etmelerinin öğrenciye katkısı büyüktür." (K278).

Öğretmenlerin "Akranları ile Eğitim" kategorisini oluşturan açık uçlu soruya verdikleri "Evet" yanıtlarının nedenleri incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile aynı ortamda eğitim görmelerinin özellikle sosyalleşmeleri noktasında olumlu katkıda bulunduğu vurgusu yapılmış olup, diğer öğrencilere kazandırdığı tutum ve değerlerin öneminden bahsedilmiştir.

Açık uçlu soruya "Hayır" yanıtını veren öğretmenlerin belirttikleri nedenler doğrultusunda oluşturulan kodlar ve kodların yer aldıkları kategoriler aşağıda Tablo 7 de belirtilmiştir.

Tablo 7. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler (Temalar)	Kodlar	f	%	Top. %
Öğretmen Performansını Olumsuz Etkileme	Yeterli eğitime sahip olmama	28	16.97	64.24
	Yeterli zaman ayıramama	17	10.30	
	Tam zamanlı kaynaştırmayı faydasız görme	15	9.09	
	Yeterli ilgiyi gösterememe	13	7.88	
	Yorucu olma	12	7.27	
	İş yükünü artırma	8	4.85	
	Vicdani sorumluluk gerektirdiğini düşünme	3	1.82	
	Tüm enerjeyi diğer çocuklara sarf etmek isteme	3	1.82	
	Uğraşmak istememe	2	1.21	
	Uzun zamandır kaynaştırma öğrencisi okutma	1	0.61	
Gerekli enerjeyi kendinde görmeme	1	0.61		

	Velisi tarafından soruna maruz kalma	1	0.61	
	Veli desteğini görmeme	1	0.61	
	Sabırlı olmama	1	0.61	
Diğer	Özel eğitime ihtiyaç duyma	18	10.91	
	Özel ilgi gerektirme	10	6.06	20.00
	Öğrenme güçlüğü yaşama	3	1.82	
	Özel beceri gerektirme	2	1.21	
Sınıf İklimini Olumsuz Etkileme	Sınıf atmosferini bozma	4	2.42	
	Akranlarının öğrenmesini engelleme	3	1.82	
	Ders akışında sorun yaşama	3	1.82	
	Sınıf seviyesini düşürme	2	1.21	
	Akranlarına sorun yaratma	2	1.21	13.33
	Sınıf yönetiminde zorluk çıkarma	2	1.21	
	Uyum sorunu yaşama	2	1.21	
	Akranları tarafından dışlanma	2	1.21	
	Öğrenme ortamını bozma	1	0.61	
	Öğretmen performansını düşürme	1	0.61	
Fiziksel Ortamın Yetersiz Olması	Kalabalık sınıf mevcudu	2	1.21	
	Uygun olmayan sınıf ortamı	1	0.61	2.42
	Materyal eksikliği	1	0.61	
Toplam				100.00

Tablo 7 de görüldüğü üzere açık uçlu soruya "Hayır" yanıtını veren öğretmenlerin belirttikleri nedenler doğrultusunda; *Öğretmen Performansını Olumsuz Etkileme*, *Diğer*, *Sınıf İklimini Olumsuz Etkileme* ve *Fiziksel Ortamın Yetersiz Olması* olmak üzere 4 tema oluşturulmuştur.

"Öğretmen performansını olumsuz etkileme" kategorisi % 64.24 yüzdilik pay ile birinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: yeterli eğitime sahip olmama (f:28), yeterli zaman ayıramama (f:17), yeterli ilgiyi gösterememe (f:13), yorucu olma (f:12).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, "Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?" açık uçlu sorusuna verdikleri "Hayır" yanıtının nedenlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Hayır, çok fazla ilgi ve beceri gerekli." (K1).*
- *"Hayır, bu konuda yeterli bir eğitime sahip olmadığım için." (K7).*
- *"Hayır, bu konuda yetersiz olduğum için." (K12).*
- *"Hayır, çok yorucu." (K18).*
- *"Hayır, kendimi kaynaştırma eğitimi verecek kadar yeterli görmüyorum." (K25).*
- *"Hayır, ona yeteri kadar vakit ayırıp, yeteri kadar faydalı olabileceğimi düşünmüyorum." (K27).*
- *"Hayır, sıkıntı yaşamak uğraşmak istemem." (K33).*
- *"Hayır, ayrı bir yük getiriyor. Tüm enerjimi diğer çocuklara harcamak isterim." (K40).*

"Diğer" kategorisi % 20.00 yüzdilik pay ile ikinci sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: özel eğitime ihtiyaç duyma (f:18), özel ilgi gerektirme (f:10).

- *"Hayır, bu tür özel bireyler için özel okullar açılmalı." (K2).*
- *"Hayır, o öğrencinin daha özel bir eğitime ihtiyaç duyduğunu düşünüyorum." (K15).*
- *"Hayır, bence farklı sınıflarda eğitim almalı." (K43).*
- *"Hayır, normal sınıflarda eğitim almasını uygun bulmuyorum." (K57).*
- *"Hayır, özel olarak ilgilenmek gerektiği için." (K86).*
- *"Hayır, özel ilgi ve program gerektiriyor." (K111).*
- *"Hayır, çünkü yeterince ilgilenemiyorum." (K174).*

"Sınıf iklimini olumsuz etkileme" kategorisi % 13.33 yüzdilik pay ile üçüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan, en sık tekrarlanan kodlar şu şekildedir: farkındalık yaratma (f:9), toplumun bir parçası olma (f:5).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, "Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?" açık uçlu sorusuna verdikleri "Hayır" yanıtının nedenlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Hayır, dersin ahengi bozuluyor. Ders akışında sorun yaşıyoruz." (K13).*
- *"Hayır, sınıf iklimini bozabiliyor ve çok evrak yükü oluyor." (K19).*
- *"Hayır, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtabiliyor." (K32).*
- *"Hayır, şu an var. Sınıf yönetimi ve başarısını olumsuz etkiliyor." (K34).*
- *"Hayır, diğer öğrenciler tarafından dışlanabiliyor. Bu durum öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkilemiyor." (K55).*
- *"Hayır, sınıf disiplinini bozuyor. Onlara az zaman ayırabildiğimizden fazla öğrenemiyorlar." (K67).*

"Fiziksel ortamın yetersiz olması" kategorisi % 2.42 yüzdellik pay ile dördüncü sırada yer almaktadır. Kategoride yer alan kodlar şu şekildedir: kalabalık sınıf mevcudu (f:2), uygun olmayan sınıf ortamı (f:1), materyal eksikliği (f:1).

Öğretmenlerin bu kategoriye ve kategoriye ait kodları oluşturan, "Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?" açık uçlu sorusuna verdikleri "Hayır" yanıtının nedenlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- *"Hayır, sınıf mevcutları kalabalık olduğu için ona özel zaman ayırmak pek mümkün değil." (K46).*
- *"Hayır, mevcudum kalabalık." (K109).*
- *"Hayır. Çünkü ... ve sınıfların fiziksel şartları (öğrenci sayısı vs.)buna uygun değil." (K168).*
- *"Hayır. Çünkü sınıf ortamım uygun olmayabilir." (K193).*

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanımlama, metafor ile ifade etme, fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımlarını sağlamak üzere neler yapılabileceğine ve sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunma durumlarına dair görüşlerini ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma öğrencisini tanımlamak üzere; eğitim öğretim sürecinde, akranlarına kıyasla, gereksinimleri açısından, kişilik özellikleri ve toplumsal açıdan kaynaştırma öğrencisi temaları altında toplanan görüşler belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kaynaştırma öğrencilerini tanımlarken; *özel eğitime ihtiyacı olan, öğrenme güçlüğü çeken ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim gören* ifadelerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Literatürde araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Batu' nun (2000) kaynaştırma tanımında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri ortamları en az kısıtlayıcı ortam olarak nitelendirmesi dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanımlar iken kullandıkları *özel eğitime ihtiyacı olan, öğrenme güçlüğü çeken ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim gören* ifadeleri uzun yıllardır karşımıza çıkan, birçok kişi tarafından bu öğrencileri tanımlar iken tercih edilen kalıplaşmış tanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Geç öğrenme (Gök ve Erbaş, 2009; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012), öğrenme ortamını olumsuz etkileme (Sarı ve Bozgeyikli,

2003), uyum sorunu yaşama (Demirer, 2010) gibi ifadeler de kaynaştırma öğrencisini eğitim öğretim sürecinde tanımlayan, çalışma sonuçlarımızla paralellik gösteren ifadelerdir.

Kaynaştırma öğrencilerini belli özellikler bakımından akranlarına kıyasla ifade eden birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmalardan bazıları şöyledir: Aykır ve Çifci-Tekinarslan (2012) çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile akranlarının sosyal becerileri ve sorunlu davranışlarını karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerinin akranlarına göre az, sorunlu davranışlarının ise fazla olduğu görülmektedir. Biçer ve Sarı (2017) da çalışmalarında hafif düzeyde engeli olan öğrenciler ile akranlarının zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Sonuçta zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akranlarına göre zihin kuramı yeterliklerinde daha başarısız oldukları görülmektedir. Sarı ve Bozgeyikli (2003) nin çalışmalarında özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerini akranlarından farklı olarak ifade ettikleri göze çarpmaktadır. Özel gereksinimli birey tanımları incelendiğinde de akranlarından farklı ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Ataman (2003) a göre özel gereksinimli birey, farklı sebeplerden ötürü gelişim ve kişilik farklılıkları olan, akademik olarak akranlarının seviyesinden farklılık gösteren bireydir (akt. Kaptanoğlu, 2016). Özel gereksinimli bireyler akranlarının özelliklerinden önemli düzeyde farklılaşan özelliklere sahiptir (Karasu ve Mutlu, 2014). Kargın (2004) da özel gereksinimli bireyleri akranlarından farklı gereksinimleri olan birey olarak tanımlamaktadır (Bahar, 2018). Viale' nin (2012/2017) “*Bu kadar mavi kurdun arasındaki kırmızı bir kurt; güllerin arasındaki enginar, çilek bahçesindeki balkabağı ya da tertemiz bir gömlekteki salça lekesi gibidir.*” ifadeleri özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından farklı olduğunu işaret eder niteliktedir. Akranlarına kıyasla kaynaştırma öğrencilerini tanımlayan öğretmenler, bu öğrencileri akranlarından farklı ve toplumsal kalıpların dışında görmektedirler. Bu tanımlamaların toplumsal önyargıların bir işareti olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini gereksinimleri açısından yaptıkları tanımlamaların başında *özel ilgiye ihtiyaç duyma* ifadesi gelmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin özel ilgiye muhtaç olan bireyler olarak ifade eden birçok çalışma bulunmaktadır. Gök (2013) ün yürütmüş olduğu çalışmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı kaynaştırma öğrencileriyle özel ilgilenilmesi gerektiğinden

bahsetmişlerdir. Bazıları ise kaynaştırma öğrencilerinin uyum sorunlarının çözümünde birebir ilgi göstermenin önemini vurgulamışlardır. Demirer' in (2010) yürütmüş olduğu çalışma sonuçları kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini ifade etme becerilerinin yeterli ilgi ve anlayış ile arttığı yönündedir. Özel ihtiyaçları, özel gereksinimleri olan kaynaştırma öğrencilerine eğitim öğretim süreçlerinde dersler BEP ile yürütülmektedir. Bu noktada dahi bu öğrencilerin özel ilgiye ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanımladıkları *kişilik özellikleri ile kaynaştırma* kategorisinde; sessiz olma, hassas olma gibi kodlar ön plana çıkmaktadır. Taylor, Asher ve Williams' ın (1987) yürütmüş oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri akranlarına göre daha içe kapanık olarak ifade ettikleri görülmektedir. Sadioğlu, Batu ve Bilgin' in (2012) yürütmüş oldukları çalışmada bazı öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini ifade edemedikleri ve sessiz kaldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Kaynaştırma öğrencilerinde var olduğu düşünülen ve öğretmenlerce de belirtilen özelliklerin bu öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda kaynaştırma öğrencilerini tanımlamaya yönelik kategorilerden bir diğeri de *toplumsal açıdan kaynaştırma öğrencisidir*. Toplumdan soyutlanmaması gereken kaynaştırma öğrencilerinin buldukları sınıflarda kabul görmemeleri sosyalleşme yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Batu, 2000). Karataş ve Arslan' ın (2018) yürüttükleri çalışmada zihinsel engeli bulunan öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabulü incelenmiştir ve sosyal kabul düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre zihinsel engeli bulunan öğrencileri daha çok kabul ettikleri görülmektedir. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008); çalışmalarında kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından en az tercih edilen ve daha fazla arkadaşına ihtiyaç duyan kitle olarak görüldüklerini belirtmektedirler. Leatherman (2007), kaynaştırma öğrencisinin başarıya ulaşmasının öğretmen ve akranları tarafından kabul edilmelerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Sınıf kurallarına uyma, sınıf düzeyinde ve akranları ile olumlu iletişime sahip olma gibi bazı akademik, sosyal özelliklerin kaynaştırma öğrencisinde bulunması arkadaşları tarafından kabul edilmesini sağlayacaktır (Doğan, 2010). Çalışmamızda öğretmenler kaynaştırma öğrencilerini toplumdan ayrı düşünmemektedirler. Sosyalleşmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar ve bunun için okul ortamlarını, genel

eğitim sınıflarını işaret etmektedirler. Ancak yapılan çalışmalarda bu öğrencilerin okul ortamlarında sosyal kabullerinin dűřük oluğu, arkadaşları tarafından sahiplenmeyişleri okul ortamlarının bu öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından çok da uygun olmadığı grűřlerini ortaya çıkarmaktadır.

Arařtırmaya katılan öđretmenler kaynařtırma öđrencisini metafor kullanarak ifade etmek űzere; duyuřsal özellik ve ihtiyaçları olan, uygun eđitim đretim ortamında geliřme gösteren, benzerlikler arasında farklılık yaratan, keřfedilmeyi bekleyen, öđrenme gűclűđű çeken - yavař öđrenen, kiřisel özellikleri ve sınıf yönetiminde zorluk çıkaran kaynařtırma đrencisi kategorileri altında toplanan grűřler belirtmiřlerdir. Talas' ın (2017) alıřmasında okul öncesi đretmenlerinin kaynařtırma öđrencilerine yönelik űrettikleri metafor gerekçeleri sonucu oluřan kategoriler çalıřmamızda oluřan kategoriler ile son derece benzerlik göstermektedir.

Tűm kategoriler incelendiđinde; öđretmenlerin kaynařtırma öđrencilerine yönelik űrettikleri metaforlar arasında en sık tekrarlanan metafor ifadesi “iek” olmuřtur. Bu çalıřmanın sonucuna benzer řekilde Altıntař, Baykan, Kahraman ve Altıntař' ın (2015) yűrűttűkleri çalıřmada da fen bilgisi đretmen adaylarının kaynařtırma öđrencilerine iliřkin űrettikleri ne çıkan metafor ifadesinin “iek” olduđu tespit edilmiřtir. iek benzetmesi, kaynařtırma öđrencisini duyuřsal özellikleri ve ihtiyaçları bakımından tanımlamaktadır ve bu öđrencilerin özellikle özel ilgiye muhtaç olduklarını iřaret etmektedir. Kaynařtırma öđrencilerini özel ilgiye ihtiyacı olan bireyler olarak ifade eden çalıřmalar bulunmaktadır (Uçuř, 2016; Talas, 2017; Bařgűl ve Uluçınar-Sađır, 2017; Açar, Kaya ve Gűneř, 2017).

Kök, Balcı ve Bilgiz (2017) in okul öncesi đretmen ve đretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar “*Geliřtirilebilen bir birey olarak kaynaştırma đrencisi*” kategorisinde toplanmış olup, çalışmamızda oluşturulan “*Uygun eğitim đretim ortamında gelişme gösteren kaynaştırma đrencisi*” kategorisine oldukça benzemektedir. Uygun eğitim đretim ortamlarının oluşturulması durumunda özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gelişme gösterdikleri grűlmektedir (Selimođlu ve Aydın, 2018). Bu kategori kaynaştırma öğrencilerimizin gelişimi açısından olumlu grűřler içermektedir. Kaynaştırma đrencileri, uygun öğrenme ortamları ile akademik, sosyal ve kişisel yönlerden gelişme gösterme potansiyeline sahiptirler.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini metafor yolu ile ifade ettikleri *benzerlikler arasında farklılık yaratan* kategorisinde; renk kodu ön plana çıkmaktadır. Sadioğlu ve diğerlerinin (2012) çalışmalarında öğretmenlerden biri kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akranlarını bilgilendirirken herkesin farklı olduğundan, herkesi birer renge benzettiğinden bahsettiği ve kaynaştırma öğrencilerini olumsuz renkler olarak işaret ettiği görülmektedir. Olumsuz renk ile ifade edilen kaynaştırma öğrencileri, toplumların zenginliklerindedir. Bu benzetmelerin bireylerin toplumsal önyargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin ürettikleri metafor ifadelerinin gerekçelerinin oluşturduğu kategorilerden biri de *sınıf yönetiminde zorluk çıkaran kaynaştırma öğrencisi* kategorisi olmuştur. Öğretmenlerin *freni patlak araba, cıva* gibi metaforlar ürettikleri görülmüştür, metafor gerekçelerinden kaynaştırma öğrencisinin sınıf yönetimi noktasında sorun çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Akalın' ın (2015) yürütmüş olduğu çalışmada; kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda yetkin olmadıkları, problemlerle karşılaştıkları ve özel gereksinimli öğrencilerin de olumsuz davranışlarda bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Anılan ve Kayacan (2015) çalışmalarında yaptıkları görüşmelerde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin davranış problemleri ve buna bağlı olarak sınıf yönetimi üzerine yöneldiklerini belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerle yaşanan problemler noktasında en çok olumsuz davranışlar ve bu davranışların yok edilmesi noktasında sıkıntılar yaşadıklarını belirten öğretmenler, bu noktada öğrencilerin aileleriyle ortak çalışmalar yaparak problemleri davranışlara çözüm aradıklarını vurgulamışlardır (Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017). Kaynaştırma öğrencileri, sınıf yönetiminde zorluk çıkarma hususunda olumsuz davranışlara sahip olma açısından ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler "*Fen Bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak adına neler yapıyorsunuz?*" açık uçlu sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda; farklı öğretim yöntemleri kullanma, materyal kullanımı, öğretim teknolojilerinden yararlanma ve öğretim ortamının düzenlenmesi başlıklı kategoriler altında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak üzere yaptıklarına dair oluşturdukları *farklı öğretim yöntemleri kullanma* kategorisinde; *deney yöntemi, yaparak yaşayarak öğrenme* gibi kodlar ön plana

çıkılmaktadır. Vural ve Yıkılmış' ın (2008) araştırmalarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin ders işlenirken soru-cevap, drama, yaparak yaşayarak öğrenme gibi öğretim yöntem ve tekniklerine daha sık başvurdukları görölmektedir. Çevik (2016) araştırmasında hafif zihinsel engeli olan ilkokul 4.sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğretim yöntemini kullanmıştır ve araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür. Uygulama esnasındaki videolar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle desteklenen Güven ve Tufan' ın (2010) yürüttükleri araştırmada işbirlikli öğretim yönteminin müzik derslerinde uygulanması kaynaştırma öğrencilerinin müzik dersine olan tutumlarını ve dersteki başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Avcioğlu' nun yürütmüş olduğu çalışmada (2012a), zihinsel yeterliliği olmayan çocuklarda işbirlikli öğrenme ortamında drama yönteminin sosyal beceriler kazandırmaya etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu yöntemin belirtilen öğrencilere sosyal beceri kazandırmada etkili olduğu görölmektedir. Yıldız' ın (2008) çalışmasında da öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere matematik becerilerinin öğretiminde tekrar yapma açasından uygunluğu göz önünde bulundurularak daha çok anlatım yöntemini tercih ettikleri; anlatım yönteminin yanısıra canlandırma, problem çözmeye gibi yöntemleri de kullandıklarını belirttikleri görölmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel niteliklerine uyumlu yöntem ve tekniklerin kullanımı birilerine bağımlı olmadan kullanabileceği hayat becerilerini edinmesine yardımcı olmaktadır (Akkuş, 2007). Araştırmamızda bazı öğretmenler tarafından başvurulan akran öğretimi, Sadioğlu ve diğerlerinin (2012) çalışmalarında öğretmenlerin başvurdukları yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi bütün öğrencilerin etkili öğrenmesine katkı sağlayacağı gibi kaynaştırma öğrencilerinin de öğrenmelerini kolay hale getirecektir (Kargın, Güldenoğlu ve şahin, 2010). Fen derslerinde, farklı öğrenme stillerine sahip olan tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere çeşitli öğretim stratejilerini kullanmak önemlidir (Ballone ve Czerniak, 2001). Uygun öğrenme ortamlarında gelişme gösterdiği düşünölen kaynaştırma öğrencileri, özel gereksinimleri olan bireyler olarak bireysel farklılıklarına uygun özel öğretim yöntemleri ile derslere aktif katılım sağlayabileceklerdir. Araştırmamızda ve literatürdeki çalışmalara bakıldığında öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin eğitim öğretim süreçlerinde derslere aktif katılmalarını sağlamak üzere farklı öğretim yöntemleri denemişlerdir ve bu yöntemlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak üzere yaptıklarına dair oluşturdukları *materyal kullanımı* kategorisinde; *görsel materyallerden yararlanma, basit materyaller kullanarak somutlaştırma* gibi kodlar ön plana çıkmaktadır. Akın'ın (2015) çalışmasında sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin görsel ve işitsel materyallerden faydalandıklarını belirttikleri görülmektedir. Avcıoğlu'nun (2012b) yürütmüş olduğu çalışmada öğretmenler materyal bulmada sorunlar yaşasalar da zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin olumlu gelişimlerini desteklemek adına öğrencilerin gereksinimlerine uygun materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Şimşek ve Karasu'nun (2016) çalışmalarında öğretmenler, akranlarından ziyade kaynaştırma öğrencileri için öğretimde materyal kullanımının daha gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yetersizliği olsun ya da olmasın öğrenciler; görsel, işitsel, öğrenmeyi somut hale getiren materyaller ile daha kolay ve daha uzun süre hatırlayacakları şekilde öğrenmektedirler. Bu noktada materyal kullanımı kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak üzere yaptıklarına dair oluşturdukları *öğretim teknolojilerinden yararlanma* kategorisinde; *akıllı tahta uygulamalarına dahil etme, video izletme* gibi kodlar ön plana çıkmaktadır. Günbegün ilerleyen ve gelişen teknoloji, özel gereksinimli bireylere birbirinden farklı birçok yetenek, tavır ve kavram eğitiminde öğrenme ortamı sunmaktadır. Akıllı tahta uygulamaları teknoloji destekli öğretim ortamlarında kullanılmakta ve özel gereksinimli öğrencilere farklı yetenek ve kavram öğretimi sunmaktadır (Sani-Bozkurt, 2017). Özel gereksinimli öğrencilere çeşitli alanlarda uygulanan video modellerle öğretim uygulamalarının etkili olduğuna dair alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır (Gülsöz ve Çıkkılı, 2018). Sola-Özgüç ve Cavkaytar (2016) taraflarından yürütülen, özel eğitim ortaokulunda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere teknoloji destekli öğrenme ortamı oluşturularak, bu öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki öğrenme becerilerini artırmayı amaçlayan çalışmada; Fen Bilimleri dersinde maddeyi tanıyalım ünitesi öğrenme becerilerinde gelişme gösterdikleri görülmüştür. Mackey'nin (2014) çalışmasında özel gereksinimli öğrencisi bulunan fen bilimleri öğretmeni, derslerini video destekli ve Sınıf Performans Sistemi (CPS) ile işlemiştir. CPS sistemi, kablosuz uzaktan kumanda ile ekrana yansıtılıp ünite öncesi ön test şeklinde kullanılmaktadır. Fen

bilimleri öğretmeni, bu yöntemin özel gereksinimli öğrencilerin sınav kaygısını azalttığını düşünmektedir. Çalışmanın sonucunda bu yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermiştir.

Öğretmenlerin fen bilimleri dersinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak üzere yaptıklarına dair oluşturdukları *öğretim ortamının düzenlenmesi* kategorisinde; *sınıf oturma planında öncelik verme* kodu ön plana çıkmaktadır. Vural ve Yıkılmış'ın (2008) çalışmalarına dahil olan öğretmenlerin öğretim ortamının düzenlenmesi hususunda sadece sıra düzenine önem verdikleri bu noktada kaynaştırma öğrencilerini daha çok ön sıralara oturttuklarını belirttikleri görülmüştür. Koomen'ın (2016) nitel çalışmasını yürüttüğü öğretmen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencisini ön sıraya oturttuğunu belirtmiştir; ancak öğrenme güçlüğü çeken öğrenci ile yapılan görüşmelerde öğrenci kendini yetersiz hissettiğinden orta sıralarda oturmak istediğini, ön sıralarda öğretmenin dikkat odağı olmak istemediğini belirtmiştir. Eldeniz-Çetin ve Acay-Sözbir'ın (2016) çalışmalarında öğretmenler sınıf ortamının düzenlenmesi hususunda kaynaştırma öğrencilerinin ön sıralara ve olumlu model teşkil edecek akranları ile oturtulması yönünde görüş bildirmişlerdir. Hasanoğlu'nun (2013) çalışmasında da benzer sonuçlar ile karşılaşmıştır, öğretmenler kaynaştırma öğrencilerini öğretmen masasının önüne oturttuklarını belirtmişlerdir. Ancak kaynaştırma öğrencisinin derse olan katılımını desteklemeyen öğretmen tutumları da bulunmaktadır. Diler'in (1998) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini arka sıralara oturtmaları, etkinliklere dahil etmemeleri ve görmezden gelmeleri kaynaştırma öğrencilerinin derse katılımını desteklemeyen öğretmen tutumu örnekleridir (akt. Gündüz, 2015). Araştırmamızda ve literatür ışığında öğretmenler; öğrenme ortamının düzenlenmesi hususunda sadece sınıf oturma düzenini dikkate almışlardır. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesini etkileyen ışık, ses, ısı, renk gibi değişkenleri dikkate almadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenler “*Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz? Neden belirtiniz.*” açık uçlu sorusuna verdikleri *evet* yanıtının gerekçeleri doğrultusunda; öğretmen yeterlikleri, topluma kazandırma, kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve akranları ile eğitim başlıklı kategoriler altında görüş bildirmişlerdir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasına ilişkin oluşturulan *öğretmen yeterlikleri* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *her bireyi kazanmaya değer*

bulma, gelişiminin verdiği motive edici duyguya sahip olma kodları ön plana çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde destekleyici çıkarımlara rastlanmaktadır. Çalışoğlu ve Tanışır' a göre (2018) özel gereksinimli öğrencilerdeki akademik ve sosyal alanlardaki yükseliş, öğretmenleri motive eder. Çimen-Öztürk ve Eratay' ın (2010) çalışmalarında bazı öğretmenlerin özel eğitim alanında görev yapmanın ve olumlu sonuçlar almanın mutluluk verici olduğunu belirtmişlerdir. Rouse' un (2008) çalışmasında öğretmenler, çocukların çoğu için bir fark yaratmak teması altında özel gereksinimli öğrencilere yardım etme arzusunun motive edici olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler tüm öğrencilerinin olumlu yöndeki gelişimlerini görmek isterler. Ancak başaracağı düşünülmeyen ya da az başaracağı öngörülen öğrenciler ile öğretmenler ilgilendiklerinde ve onların olumlu gelişimlerini sağlamak üzere çabaladıklarında, sonuç olarak gelişimlerine şahit olduklarında öğretmenlerin duygusal olarak kendilerini daha iyi hissedecekleri düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında görmek isteme sebepleri arasındadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanımlamaya yönelik oluşturdukları *toplumsal açıdan kaynaştırma öğrencisi kategorisi*, kaynaştırma öğrencisi olmasını isteyen öğretmenler tarafından gerekçe olarak tekrar karşımıza çıkmaktadır. *Topluma kazandırma* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *toplumun bir parçası olma* kodu ön plana çıkmaktadır. Topluma uyum göstermesi beklenen özel gereksinimli bireylerin toplumda var olmaları gerekir (Bahar, 2018). Kaynaştırmanın ana hedefi, özel gereksinimli bireylerin toplumdaki soyutlanmamasını, kendilerini toplumun bir parçası olarak hissetmelerini sağlamaktır (Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı, 2018).

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasına ilişkin oluşturulan *kaynaştırma öğrencisinin özellikleri* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *özel bireyler olma* kodu ön plana çıkmaktadır. Kaynaştırma öğrencileri birçok davranış, hal ve tavırlar bakımından farklıdır. Bu farklılık bu bireyleri toplum içinde özel kılmaktadır.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasına ilişkin oluşturulan *akranları ile eğitim* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *akranlarına bazı değer ve tutumlar kazandırma* kodu ön plana çıkmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin akranları; hoşgörü, paylaşma, farklılıklara karşı saygı gibi değerler kazanırlar (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018). Ağgül-Yalçın ve Yalçın' ın (2018) çalışmalarına dahil olan öğretmenlerin çoğunluğunun, drama yöntemi ile

kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına empati duygusu oluşturmaya ve konu ile ilgili farkındalık yaratmaya çabaladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Empati duygusunun gelişmesi bireyler arası ilişkiler ve iletişimde oldukça önem arz etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları, yetersizlik alanları akranları tarafından olumsuz bir durum olarak gündeme gelmemelidir. Bu noktada tüm öğrencilerin empati duygusunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aslında kaynaştırma öğrencilerinin varlığı empati duygusunu geliştirici ortamlar sunmaktadır. Özel eğitim öğretmeninin önerisiyle fen bilimleri öğretmeni tarafından uygulanan akran öğretimi ile davranış sorunları olan kaynaştırma öğrencisinde akademik ve davranışsal yönlerden olumlu gelişmeler görülmüştür (Watt, Therrien ve Kaldenberg, 2014). Bu çalışma araştırmamızdaki *akran desteği ile gelişim gösterme* kodunu destekler niteliktedir. Buradan hareketle, özel gereksinimli öğrenciler kendilerini kabul eden akranları ile birlikte daha kolay öğrenebilmektedirler, çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler “*Kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz? Neden belirtiniz.*” açık uçlu sorusuna verdikleri *hayır* yanıtının gerekçeleri doğrultusunda; öğretmen performansını olumsuz etkileme, diğer, sınıf iklimini olumsuz etkileme ve fiziksel ortamın yetersiz olması başlıklı kategoriler altında görüş bildirmişlerdir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmamasına ilişkin oluşturulan *öğretmen performansını olumsuz etkileme* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *yeterli eğitime sahip olmama* kodu ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında istememe sebeplerinin başında kaynaştırma eğitimi üzerine yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını düşünmeleri gelmektedir (Abels, 2015). Babaoğlu ve Yılmaz’ ın (2010) çalışmalarında, çalışma grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi hususunda yeterli eğitime sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Gün-Şahin ve Gürbüz’ ün (2016) yürüttükleri çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü kaynaştırma eğitimi hususunda kendilerini yetersiz görmektedirler. Çalışoğlu ve Tanışır’ ın (2018) çalışmalarına dahil olan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi hususunda yeterli eğitime sahip olmadıklarından ve bu eğitimin ne olduğunu çalışma hayatında öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Temel (2000) in çalışmasında benzer sonuçlara ulaştığı görülmekte ve sözgelimi daha önce kaynaştırma öğrencisi olan ve özel eğitim dersi

alan öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi noktasında daha yeterli görseler de genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hususunda bilgi eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. İzci (2005) nin yürütmüş olduğu çalışmada da kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıya ulaşamamasındaki sebeplerden biri olarak sınıf öğretmenlerinin bu konudaki bilgi ve beceri eksikliği gösterilmiştir. Sanır' ın (2009) çalışmasında sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi hususunda yeterli bilgi ve donanımı sağlamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Gündüz' ün (2015) çalışmasında kaynaştırma eğitimi hususunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Benzer bir sonuçla Malak' ın (2013) çalışmasında öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi hususunda yeterli bilgi ve eğitime sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Forlin' in (2001) çalışmasında öğretmenler; yeterli eğitime sahip olmama, kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramama ve iş yüklerinin artmasından yakınmaktadırlar. Bradshaw ve Mundia (2006) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin sebeplerinin başında kaynaştırma eğitimi hususunda yetersiz bilgi ve tecrübeye sahip olmalarının geldiğini belirtmektedirler. Bu yönüyle öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında bulunmamalarını istemelerinin özellikle kaynaştırma eğitimi hususunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmamasına ilişkin oluşturulan *diğer* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *özel eğitime ihtiyaç duyma* kodu ön plana çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına göre daha büyük farklılıklara sahip öğrencilerde, tam zamanlı kaynaştırma yetersiz kalmakta ve özel eğitim faaliyetlerinin devreye girmesi gerekmektedir (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012).

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmamasına ilişkin oluşturulan *sınıf iklimini olumsuz etkileme* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *sınıf atmosferini bozma* kodu ön plana çıkmaktadır. Hasanoğlu' nun (2013) çalışmasında görüşmeler sonucunda bazı öğretmen ve normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ile sınıf düzenini bozmaları noktasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gündüz' ün (2015) çalışmasında öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin sınıf düzenini bozdukları, akranlarının derse olan ilgilerini dağıttıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmamasına ilişkin oluşturulan *fiziksel ortamın yetersiz olması* kategorisinde toplanan gerekçeler arasında *kalabalık sınıf*

mevcudu kodu ön plana çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde kalabalık sınıf mevcudunun kaynaştırma eğitiminde sorun olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Bilen (2007), Akkoyun (2007), Yigen (2008), Güldü (2010); Batu vd. (2017) yürüttükleri çalışmaların katılımcılarının sınıf mevcutlarının kalabalık oluşunu kaynaştırma eğitimi sürecinde sorun olarak bildirdikleri görülmektedir. Deniz ve Çoban' ın (2019) çalışmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşadıkları sorunlar arasında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını dile getirdikleri görülmüştür.

Alanyazında fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların yeterli sayıda olmayışından kaynaklı bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2 SONUÇLAR

Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, oluşturulan alt problemler ışığında sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma öğrencilerini özel eğitime ve özel ilgiye ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımladıkları, akranlarından farklı olduklarını vurguladıkları görülmüştür.

Kaynaştırma öğrencilerini metafor ile tanımlayan öğretmenlerin; daha çok çiçek ve bebek metaforlarını ürettikleri, gerekçe olarak da bu öğrencilerin özel ilgiye, bakıma muhtaç olduklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin uygun eğitim öğretim ortamlarında öğrenebileceklerini hamur, mermer, kil gibi benzetmelerle vurgulamışlardır.

Fen bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak üzere; öğretmenlerin, öğretim ortamının düzenlenmesine; farklı öğretim yöntemler, materyaller, öğretim teknolojileri kullanımına başvurdukları görülmüştür. Öğretim ortamının düzenlenmesinde sınıf oturma planında öğretmenler tarafından kaynaştırma öğrencilerine öncelik tanındığı; ışık, ses, güvenli fiziki sınıf ortamı gibi öğretim ortamının düzenlenmesi hususundaki diğer faktörlerden bahsedilmediği ve bu yönde değişikliklere gidilmediği görülmüştür. Öğretim yöntemlerinden deney yöntemi ve materyallerden görsel materyalleri en fazla tercih ettikleri saptanmıştır.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasını isteyen öğretmenlerin; her bireyi kazanmaya değer bulma, öğrencinin gelişiminin verdiği motive edici duyguya sahip olma gibi gerekçeler sundukları görülmektedir. Ayrıca toplumun bakış açısını değiştirme, akranlarına bazı değer ve tutumlar kazandırma gibi belirtilen görüşler kaynaştırmanın yararları ile paralellik gösterir niteliktedir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasını istemeyen öğretmenlerin; kaynaştırma eğitimi hususunda yeterli eğitime sahip olmama, öğrenciye yeterli zaman ayıramama, tam zamanlı kaynaştırmayı faydasız görme gibi gerekçeler sundukları görülmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyma, özel ilgi gerektirme, sınıf iklimini olumsuz etkileme gibi hususlar da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında istememe sebepleri arasındadır.

5.3 ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

- Uygun eğitim öğretim ortamlarında gelişme göstermesi beklenen kaynaştırma öğrencilerine özel eğitim sınıflarına benzer imkanlar içeren genel eğitim sınıfları oluşturulup akranları ile eğitimleri sürdürülebilir.
- Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda yapılması gereken sınıfın fiziki yapısı, öğretim süreçleri gibi uyarlamalara ve etkili sınıf yönetimine yönelik öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Branş öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve özel gereksinimli öğrencilerin katılım sağladıkları çalıştaylar düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulamaya dayalı staj eğitimi verilebilir.
- Görsel, işitsel ve kavramları somut hale getiren materyaller ile öğrenen kaynaştırma öğrencilerine özel materyaller tasarlanabilir.
- Sakarya ili merkez ilçelerinden veri toplanan bu çalışmaya ilaveten Sakarya ilinin diğer ilçelerinde ve başka illerde benzer çalışmalar yürütülebilir.

- Bu çalışma; geniş alan tasarımı ile Fizik, Kimya ve Biyoloji disiplinlerinin bütünleşmesi ve ayrıntılı bilgiden ziyade evrensel doğruların sunulduğu Fen bilimleri derslerine giren öğretmenler ile yürütülmüştür. Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin alınması şeklinde de çalışmalar yapılabilir.
- Kaynaştırma uygulamaları sürecinde en önemli faktörlerden biri olan öğretmenlerin, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abels, S. (2015). Scaffolding Inquiry-Based Science and Chemistry Education In Inclusive Classrooms. *New Developments In Science Education Research*, 77-95.
https://www.researchgate.net/profile/Simone_Abels/publication/296976238_Scaffolding_inquiry-based_science_and_chemistry_education_in_inclusive_classrooms/links/5706808d08aec668ed95d22f.pdf sayfasından 04.07.2019 tarihinde erişildi.
- Açar, D., Kaya, G. ve Güneş, G. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Metafor Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944.
- Ağgül-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(1), 367-383. doi 10.17051/ilkonline.2018.413784
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları (İnterdisipliner) Anabilim dalı.
- Akın, E. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitiminde Çoklu Ortam Araçlarından Faydalanmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 384-393.
- Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, N. (2007). *Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Akman, B., Mercan-Uzun, E. ve Yazıcı, D. (2018). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim-Online Dergisi*, 4(2), 55-64.
- Altıntaş, G., Baykan, Ö., Kahraman, E. ve Altıntaş, S.U. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni ve Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 273-282.
- Anderson, C.J.K., Klassen, R.M. ve Georgiou, G.K. (2007). Inclusion In Australia What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147. doi: 10.1177/0143034307078086
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 74-90.
- Appleton, J.V. (1995). Analysing Qualitative Interview Data: Addressing Issues Of Validity and Reliability. *Journal Of Advanced Nursing*, 22, 993-997.
- Avcıoğlu, H. (2012a). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 110-125.
- Avcıoğlu, H. (2012b). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education*, 1(2), 118-133.
- Aydın, E. (2009). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Yönetici ve Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 10(3), 1293-1322.
- Aykır, T. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 345-354.
- Bahar, M. (2018). *Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfların Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ballone, L. M. ve Czerniak, C. M. (2001). Teachers' Beliefs About Accommodating Students' Learning Styles In Science Classes. *Electronic Journal Of Science Education*, 6(2), 2-46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463146.pdf> adresinden erişildi.
- Balkan-Kıyıcı, F. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Günlük Yaşamları İle Bilimsel Bilgileri İlişkilendirebilme Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Balo, E.D. (2015). *İlkokullardaki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
- Barut, Y. (2012). Özel Eğitim Ve Özel Gereksinimli Çocuklar. Yaşar Barut (Ed.) & Murat Vural (Ed.), *Özel Eğitim*(s.14-58). İstanbul: Lisans.
- Başgül, M. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitimle İlgili Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 249-280.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*.

Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., ve Şahin, S (2017). Okul öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420.
- Bayar, M. (2017). *Amasya İlinde İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
- Baykan, Ö. (2011). Kaynaştırma Eğitimi. Yaşar Barut (Ed.) & Murat Vural (Ed.), *Özel Eğitim*(s.60-80). İstanbul: Lisans.
- Ben-Ari, M. (1998). Constructivism In Computer Science Education. *Jl. Of Computers In Mathematics and Science Teaching*, 20(1), 45-73.
- Bıçer, E. ve Sarı, O.T. (2017). Normal Gelişim Gösteren ve Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Zihin Kuramı ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 13(2), 261-276.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Bradshaw, L. ve Mundia, L. (2006). Attitudes To and Concerns About Inclusive Education: Bruneian Inservice and Preservice Teachers. *International Journal Of Special Education*, 21(1), 35-41.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22.Baskı) Ankara: Pegem.
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005). Entegre Eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 69-79.
- Chiappetta, E.L. ve Koballa, T. (2004). Quizzing Students On The Myths Of Science. *The Science Teacher*, November 2004, 58-61.
- Cook, B.G., Semmel, M.I. & Gerber, M.M. (1999). Attitudes Of Principals and Special Education Teachers Toward The Inclusion Of Students With Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 40(4), 199-207.
- Cote, D. (2007). Problem-Based Learning Software For Students With Disabilities. *Intervention In School and Clinic*, 43(1), 29-37.
- Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz Çocuklar-Eğitim*, (2.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. (2018). Okullarda Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Çepni, S. (2016). Bilim, Fen, Teknoloji Kavramlarının Eğitim Programlarına Yansımaları. Salih Çepni(Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*(s.2-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
- Çetinkaya, S. (2018). *Eğitici ve Veli Bakış Açılırları İle İlkokul Çağındaki Engelli Öğrencilerin Eğitim Sorunları Kırıkkale Örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

- Çevik, M. (2016). Fen Bilimleri Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkokulda Öğrenim Görmekte Olan Hafif Düzeyde Zihinsel Engele Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Education Sciences 11*(1), 36-48.
- Çınar, D. (2007). *İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine ve Akademik Risk Alma Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı.
- Çınar, S. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Konularını Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeylerinin Belirlenmesi: Canlılar ve Hayat Öğrenme Alanı Örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı.
- Çiftci, C. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Alguları İle Kaynaşturmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Çimen-Öztürk, C. ve Eratay, E. (2010). Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi 10*(2), 145-159.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı.
- Değer, Ş. (2018). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı.

- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Demirbilek, M. (2013). Zihinsel Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Gereksinimleri. *Turkish Journal Of Family Medicine and Primary Care (Tjfmpe)* 7(3), 58-64.
- Demirer, A. (2010). *Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Sanat Eleştirisi Yöntemiyle Topluma Kazandırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı.
- 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.
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Sentez Çalışması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/672662> adresinden erişildi.
- Denizli, H. (2015). *Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin ve Fen Bilimleri Dersini Alan Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Anabilim Dalı.
- Dikmenli, M., Çardak, O. ve Yener, D. (2012). Science Student Teachers' Metaphors For Scientists. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 51-66.

- Doğan, M.K. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Doğangün, B. (2008). Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sempozyum Dizisi No:62*, 157-174.
- Downing, J.E. ve Peckham-Hardin, K.D. (2007). Inclusive Education: What Makes It A Good Education for Students With Moderate To Severe Disabilities? *Research & Practice for Persons With Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.
- Duran-Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Eldeniz-Çetin, M. ve Acay-Sözbir, S. (2016). Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Bilgilerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2221-2238.
- Emam, M. M. ve Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and Primary School Teachers’ Attitudes Towards Inclusive Education İn Egypt: The Role Of Experience and Self Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 976-985.
- Eraslan-Çapan, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 140-154.

- Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11*, 415-452.
- Erdoğan, N. (2017). *İlkokul ve Ortaokullardaki Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Ertunç, E.N. (2008). *Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Florian, L. (2008). Special Or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal Of Special Education, 35*(4), 202-208.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying Potential Stressors For Regular Class Teachers, *Educational Research, 43*(3), 235-245. doi: 10.1080/00131880110081017.
- Gezer, M.S. (2017). *Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Rol Algularının Belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı.
- Gök, G. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu*

Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı.

Groenewalt, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55.

Güldü, B. (2010). *Sivas İli Örneği' nde Kaynaştırma Eğitimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Gülsöz, T. ve Çıkılı, Y. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Soğuk İçecek Hazırlama ve Sunma Becerisinin Video Model İle Öğretimin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 210-229.

Gündüz, A. (2015). *Özel ve Devlet İlkokullarındaki Birinci Sınıf Kaynaştırma Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Güneş, A.Ö. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

Gün-Şahin, Z. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma Öğrencilerini Eğiten Ortaokul Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160.

- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 689-701.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Müzik Dersleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(2), 557-573.
- Hammond, H. ve Ingalls, L. (2003). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results From Elementary School Teachers In Three Southwestern Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Hay, J.F., Smit, J. ve Paulsen, M. (2001). Teacher Preparedness For Inclusive Education. *South African Journal of Education*, 21(4), 213-218.
- İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Jo, S. ve Ku, J.O. (2011). Problem Based Learning Using Real-Time Data In Science Education For The Gifted. *Gifted Education International*, 27, 263-273.
- Kabasakal, Z.; Girli, A.; Okun, B.; Çelik N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Programı.
- Karaca, M.A. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı.
- Karaduman-Kutlu, R. (2005). *John Dewey' nin Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.

- Karaer, G. (2017). Fen Bilimleri Öğretiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Mine Sönmez Kartal (Ed.) Özlem Toper Korkmaz (Ed.), *Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 39-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karaman, H. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen Adayları Bakış Açıklarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin Perspektifinden Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Muş İl Örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Karataş, Z. ve Arslan, E. (2018). Ortaokulda Öğrenim Gören Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Gelişim Gösteren Akranları Tarafından Sosyal Kabullerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 495-513.
- Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2431-2464.
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki Kaynaştırma Uygulamalarının Niteliğinin Arttırılmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1997). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı: İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: YÖK Öğretmen Eğitimi Dizi.

Kaptanoğlu, H. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi ve Bilgi Düzeylerinin Saptanması*. Yüksek lisans tezi. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Kaya, A. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ve Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Kaya, İ. (2017). *Türkiyedeki Ortaokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Derslerinde Kaynaştırma Eğitimi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

Kelleci, D. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.

Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2017). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Fen Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Isı ve Sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 914-942.

Kim, J-R. (2011). Influence Of Teacher Preparation Programmes On Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(3), 355-377, doi: 10.1080/13603110903030097.

Kirch, S.A., Bargerhurff, M.E., Cowan, H. ve Wheatly, M. (2007). Reflections Of Educators In Pursuit Of Inclusive Science Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 663-692. doi: 10.1007/s10972-007-9052-9.

- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı, 4(1)*, 391-415.
- Koomen, M.H. (2016). Inclusive Science Education: Learning From Wizard. *Cult Stud Of Sci Educ, 11*, 293–325. doi:10.1007/s11422-015-9668-6
- Korkmaz, H. (2002). *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İlköğretimde Program Geliştirme ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kök, M., Balcı, A. ve Bilgiz, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Metaforları. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi, 9(36)*, 290-302, doi: 10.15189/1308-8041
- Köse, K. (2017). *Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan Kaynaştırma Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmenleri Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitim Bilim Dalı.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. & Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretimi ile İlgili Yeni Anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2)*, 221-237.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı
- Leatherman, J.M. (2007). “I Just See All Children As Children”: Teachers Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report, 12(4)*, 594-611.
- Lee, F.L.M., Yeung, A.S., Tracey, D. ve Barker, K. (2015). Inclusion Of Children With Special Needs In Early Childhood Education: What Teacher

- Characteristics Matter. *Topics In Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88, doi: 10.1177/0271121414566014
- Mackey, M. (2014). Inclusive Education In The United States: Middle School General Education Teachers' Approaches To Inclusion. *International Journal Of Instruction*, 7(2), 5-20.
- Malak, M.S. (2013). Inclusive Education Reform In Bangladesh: Pre-Service Teachers' Responses to Include Students with Special Educational Needs In Regular Classrooms. *International Journal Of Instruction*, 6(1), 195-214.
- Maunganidze, L., Kasayira, J.M., Ruhode, N., Shonhiwa, L. ve Sodi, T. (2007). Teacher Attitudes Towards The Inclusion Of Children With Mild Hearing Impairments Into The Regular School Settings. *Journal Of Psychology In Africa*, 17(1), 141-144, doi: 10.1080/14330237.2007.10820160
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. A.Gümüş ve M.S.Durgun). Ankara: Bilgesu Yayınevi. (Eserin orijinali 1990' da yayımlandı).
- McComas, W.F. (2014). Inclusion Science Education. William F. McComas (Ed.), *The Language Of Science Education*(s.48). Boston: Sence Publishers.
- McComas, W.F. (2014). Science Education. William F. McComas (Ed.), *The Language Of Science Education*(s.86). Boston: Sence Publishers.
- McHatton, P.A. ve Parker, A. (2013). Purposeful Preparation: Longitudinally Exploring Inclusion Attitudes of General and Special Education Pre-Service Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186-203, doi: 10.1177/0888406413491611
- McGinnis, J.R. (2013). Teaching Science to Learners With Special Needs. *Theory Into Practice*, 52(1), 43-50, doi: 10.1080/07351690.2013.743776.
- MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, (2018).
- MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mete, P., Çapraz, C. ve Yıldırım, A. (2017). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Fen Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 289-304.

- Meriç, G. ve Tezcan, R. (2005). Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Örnek Ülkeler Kapsamında Değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri). *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 7(1), 62-82.
- Mihladız, G. ve Doğan, A. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 380-395. doi: 10.16986/HUJE.2016017220
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. United States Of America: Sage.
- Mukhopadhyay, S., Nenty, H.J. ve Abosi, O. (2012). Inclusive Education For Learners With Disabilities In Botswana Primary Schools. *SAGE Open*, 1-9, doi: 10.1177/2158244012451584.
- Nacaroğlu, G. (2014) *Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarını Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Onur, M. (2009). *Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kâğıthane İlçesi Örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları ve Mesleki Deneyimleri Açısından Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-74.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, Temmuz 7). 30471. Resmi Gazete.
- Özmen, R.G. (2017). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (369-393). Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, M. (2011). *Türkiye' de Engelli Gerçeği*. (ISBN:978-605-4383-07-8). İstanbul: MÜSİAD.
- Özyürek, M. (1998). Görme Engelliler. *Özel Eğitim* (129-154). Eskişehir: TC Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı
- Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators To Inclusive Education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Rekaa, H., Hanisch, H. ve Ytterhus, B. (2019). Inclusion In Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55, doi: 10.1080/1034912X.2018.1435852
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role For Teachers And Teacher Education? *Education In The North*, 16, 6-11.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E.S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel Eğitimde Dijital Destek: Yardımcı Teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Schmitt, M.R. ve Desselle, S.P. (2009). Pharmacists' Attitudes Toward Technician Certification: A Qualitative Study. *J Pharm Technol*, 25, 79-88.
- Selimoğlu, H. ve Aydın, A. (2018). Akran Öğretiminin Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal Kabulü ve Benlik Saygısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, Advance Online Publication. doi: 10.16986/HUJE.2018042227.

Sharma, U. ve Nuttal, A. (2014). The Impact Of Training On Pre-service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy Towards Inclusion. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 44(2), 142-155, doi: 10.1080/1359866X.2015.1081672.

Skrutvold, K. (1996). "Hands – On Science" , *Newslinks*, 16(1).

Sola-Özgüç, C. ve Cavkaytar, A. (2016). Zihin Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Bulunduğu Bir Sınıfta Öğretim Etkinliklerinin Teknoloji Desteği İle Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(188), 197-226.

Sorani Villanueva, S., McMahon, S.D., Crouch, R. ve Keys, C. B. (2014). School Problems and Solutions For Students With Disabilities: A Qualitative Examination. *Journal of Prevention & İntervention in The Community*, 42(1), 58-71, doi: 10.1080/10852352.2014.855060

Sönmez, A. (2017). *Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Müzik Eğitime İlişkin Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri Anabilim Dalı.

Sönmez-Kartal, M. (2017). Özel Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi ve Önemi. Mine Sönmez Kartal (Ed.) Özlem Toper Korkmaz (Ed.), *Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilimler Öğretimi* içinde (s.3-20). Ankara: Pegem Akademi.

Spector-Levy, O. ve Yifrach, M. (2019). If Science Teachers Are Positively Inclined Toward Inclusive Education, Why Is It So Difficult? *Res Sci Educ*, 49, 737–766. doi: 10.1007/s11165-017-9636-0.

Subban, İ. ve Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions Of Inclusive Education In Victoria, Australia. *International Journal Of Special Education* 21(1), 42-52.

Swain, K.D., Nordness, P.D ve Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative*

Education For Children and Youth, 56(2), 75-81, doi: 10.1080/1045988X.2011.565386

- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116-135.
- Şensoy, Ö. (2009). *Fen Eğitiminde Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Araştırma Soruşturma Tabanlı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri, Öz Yeterlik Düzeyleri ve Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Şimşek, E. ve Karasu, T. (2016). Din Eğitiminde Engellilere Yönelik Öğretim Materyalleri (Öğretmen Görüşlerine Dayalı). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 37, 51-74.
- Talas, S. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Kaynaştırma Öğrencisi” Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Journal Of International Management, Educationaland Economics Perspectives* 5 (2), 34-44.
- Taylor, A.R., Asher, S. R. ve Williams, G.A. (1987). The Social Adaptation Of Mainstreamed Mildly Retarded Children. *Child Development*, 58(5), 1321-1334. <http://dx.doi.org/10.2307/1130624>.
- Temel, Z.F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tobin, K. (1986), Secondary Science Laboratory Activities, *European Journal Of Science Education*, 8(2), 199-211, doi: 10.1080/0140528860080208.
- Tongar, H.K. (2018). *Korkutarak Değil Sevdirek Din Eğitimi*. İstanbul: Hayykitap.
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel Eğitim İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı* (s. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Toy, S.N. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmış

yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Treder, D.W., Morse, W.C. ve Ferron, J.M. (2000). The Relationship Between Teacher Effectiveness and Teacher Attitudes Toward Issues Related To Inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 202-210.

Turan-Gürhopur, F.D. ve İşler-Dalgıç, A. (2017). Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Ebeveynlerde Aile Yüğü. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 9-16.

Tüfekçioğlu, U. (1998). *İşitme Kaybı ve İşitmeyi Kolaylaştıran Cihazlar*. İşitme Özürlü Çocuklar Eğitim ve Araştırma Vakfı Yayınları.

Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli Örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.

Uçuş, Ş. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ve Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitime İlişkin Metaforik Algularının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388.

Unianu, E.M. (2012). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 900-904.

URL1, <http://www.kamudan.com/egitim/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-her-cocugun-mufredati-kendi-icinde-h25833.html> adresinden 10.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Üzümcü, M. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmış doktora tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

Viale, M. (2017). *Mavi Kurtlar Kenti*. (Çev.N.Uğur-Dalay). İstanbul: Çınar Yayınları. (Eserin orijinali 2012' de yayımlandı).

Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(2), 141-159.

- Watt, S.J., Therrien, W.J. ve Kaldenberg, E. (2014). Meeting The Diverce Needs Of Students With EBD In Inclusive Science Classrooms. *EBD In Inclusive Science Winter (2014)*, 14-19.
- Watt, S.J., Therrien, W.J., Kaldenberg, E. ve Taylor, J. (2013). Promoting Inclusive Practices In Inquiry-Based Science Classrooms. *TEACHING Exceptionel Children*, 45(4), 40-48.
- Weisel, A. ve Dror, O. (2006). School Climate, Sense Of Efficacy And Israeli Teachers' Attitudes Toward İncusion Of Students With Special Needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174, doi: 10.1177/1746197906064677
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma Modeli İle Eğitilen Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulamasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*, (4.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yekeler, B. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Bazı Psiko Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi(Sivas Merkez İlköğretim Okulları Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. e Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M.C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/90927> adresinden erişildi.
- Yıldız, S. (2008). *Özel Eğitim Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı.

- Yılmaz, E. (2015). *Bir İlkokuldaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- York, J. ve Tundidor, M. (1995). Issues Raised In The Name Of Inclusion: Perspectives Of Educators, Parents, and Students. *JASH*, 20(1), 31-44.
- Yorulmaz, A. (2015). *Kaynaştırma Eğitimi Veren İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaştığı Problemler Batman İl Örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Fakültesi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Zembylas, M. ve Isenbarger, L. (2002). Teaching Science To Students With Learning Disabilities: Subverting The Myths Of Labeling Through Teachers' Caring and Enthusiasm. *Research In Science Education*, 32, 55–79.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenler; bu kişisel bilgi formu, “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi” konulu yüksek lisans tez için hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda demografik özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Sorulara samimi bir şekilde vereceğiniz cevaplar, araştırmamızın geçerliliğini artıracaktır. Soruların tamamını doldurmanızı diler, çalışmamıza katkıda bulunduğunuz için hepinize teşekkür ederiz.

Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ

SAÜ Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Okulunuzun Bağlı Olduğu İlçe:

Adapazarı () Erenler () Serdivan ()

1.Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2.Yaşınız:

20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 ()

3. Meslekteki kıdem yılınız:

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıldan fazla ()

4. Branşınız:

Sınıf Öğretmeni () Fen Bilimleri Öğretmeni ()

5.Medeni Durumunuz:

Bekar () Evli ()

6.Çocuğunuz var mı?

Evet () Hayır ()

7.Özel eğitime gereksinim duyan çocuğunuz var mı?

Evet () Hayır ()

8.Öğretim Durumunuz:

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

9.Mezun Olduğunuz Fakülte:

Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi ()

Eğitim Enstitüsü () Diğer

10. Eğitiminiz süresince kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir ders aldınız mı?

Evet () Hayır ()

11. Kaynaştırma eğitimi ile alakalı kurs, seminer, vb. faaliyetlere katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

12. Mesleki hayatınızda kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?

Evet () Hayır ()

13. Kaynaştırma öğrencisine yönelik sınıf düzenlemesi yaptınız mı?

Evet () Hayır ()

EK 2. AÇIK UÇLU SORU FORMU

1. Kaynaştırma öğrencisini nasıl tanımlarsınız?

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

2. *Metafor: Bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir (Aydın, 2010).*

Kaynaştırma öğrencisini metafor yaparak ifade ediniz.

Kaynaştırma öğrencisibenzer;
çünkü.....

.....

3. Fen Bilimleri derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak adına neler yapıyorsunuz?

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

4. Girdiğiniz sınıflarda kaynaştırma öğrenciniz olsun ister misiniz?

Evet () Neden? (Lütfen belirtiniz.)

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

Hayır () Neden? (Lütfen belirtiniz.)

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

Kararsızım ()

EK 3. OKULLARDA VERİ TOPLAMA İZİNİ

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.9286945
Konu : Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ

10.05.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 13.04.2018 tarihli ve 67236739-044-E.5518 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi EABD Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ tarafından uygulanacak olan "*Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*" konulu anket çalışmasının uygun görüldüğü ile ilgili 09/05/2018 tarihli ve 9203326 sayılı Valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fazilet DURMUŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Valilik onayı (1 sayfa)
2-Anket çalışması (5 sayfa)

DAĞITIM:
-Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
-Adapazarı, Erenler ve Serdivan Kaymaklığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır

1.1.05.2018

Fatih ADEMOĞLU
Müdür

Resmî Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Elektronik Ağ: <http://sakarya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gülây DURSUN VHKİ
Tel : (0 264) 251 36 14-15-16 Dahili:1231
Faks: (0 264) 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fc2e-57ef-32e5-b934-58ea kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/03/2018-E.3663



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.03/
Konu : 81/09 Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ

Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ

İlgi : Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ 23/02/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Etik Kurulu Başkanlığının 07.03.2018 tarihli ve 81 sayılı toplantısında alınan "9" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Haluk SELVİ
Etik Kurulu Başkanı

9-Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ'un "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ'un "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi" başlıklı çalışmasının Etik açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Doğrulama İçin : http://193.140.253.232/evraksolun_sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=0204V4N21

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adres:
sakaryaunivembel@hu01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta:ozel@etik@sakarya.edu.tr Elektronik Ağı: www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında Kastamonu' nun Tosya ilçesinde doğan Ayşe Nur ŞARE AKKUŞ; ilk, orta ve lise eğitimini Sakarya' nın Akyazı ilçesinde tamamladı. 2006 yılında Atatürk Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı' nda lisans eğitimine başlayıp, 2010 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2011 yılında Şırnak Merkez' de MEB' e bağlı bir okulda göreve başladı. 2014 yılında Sakarya' nın Akyazı ilçesindeki bir okula il dışı tayin ile atandı. 2016 yılında Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı' nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2017 yılında il içi tayin ile atandığı Sakarya Akyazı' daki bir okulda görevine devam etmektedir.

Mail adresi: aysenursare54@hotmail.com