



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENME İÇİN EVRENSEL TASARIM ÖĞRETMEN
ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

SELVİHAN EROĞLU GARİP

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENME İÇİN EVRENSEL TASARIM ÖĞRETMEN
ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

SELVİHAN EROĞLU GARİP

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

25/01/2022

Selvihan EROĞLU GARİP



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 24/02./2022

Tez Başlığı:

ÖĞRENME İÇİN EVRESEL TASARIM ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **67** sayfalık kısmına ilişkin, **24/02/2022** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 5 tir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input checked="" type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Selvihan EROĞLU GARİP

Öğrenci No : 2018950077

Anabilim Dalı : Özel Eğitim

Programı : Özel Eğitim

Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Selvihan EROĞLU GARİP
24.02.2022

Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA
24.02.2022

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltilme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu yolculuğa çıktığımda özel gereksinimli kabul edilsin ya da edilmesin kendi özgün yolculuğundaki her çocuğun en iyi öğrenebildiği yoldan öğrenmeye hakkı olduğunu dert edinmiş biri olarak bununla ilgili bilimsel verilere dayanan bir çalışma yapmak istemiştim. Nitekim çalışmamın sonuçları bütünleştirmeye ilişkin olumlu görüşlerin ve alınan eğitimlerin öğretmenlerin ders işleyişlerinde birtakım değişikliklere yol açtığını ortaya koydu. Bu değişikliklerin geleneksel müfredat ve uygulamalardan daha bütünleştirme olduğunu söylemek kuşku götürmez bir noktada dururken alanyazına küçük de olsa bir katkı sunmaktan çok mutluluk duymaktayım.

Tüm bu süreçte “Yaparsın” diyen ve benimle aynı düşünceleri paylaşan bir sesle yürüdüm. Ve bunun çok kıymetli bir noktada durduğunu düşünüyorum. Bu sesin sahibi değerli danışmanım Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA’ya gerekli olan her durumda bilgi, deneyim ve eğitimde bütünleştirme felsefesine ilişkin perspektifini benimle paylaştığı için teşekkür ediyorum.

Bilimsel bakış açıları, samimi yaklaşımları ve tezime sundukları önemli katkılar dolayısıyla kıymetli jüri üyelerim Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU ve Dr. Öğretim Üyesi Arzu TANRIVERDİ’ye teşekkür ediyorum.

Tezim boyunca her an yanımda olan anneme ve kardeşime, verileri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen ablama, bu zorlu süreçlerde beni anlayışla karşılayan ve destekleyen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu konuda beni anlayan, yolumu açan, destek olan herkese de ayrıca teşekkür ederim.

Öğrenenlerin bedensel ve zihinsel özelliklerine göre sınıflandırılmadığı, hiçbir çocuğun diğerlerinden ayrı bir noktada konumlandırılmadığı bir okulun mümkün olduğuna inanan ve bu meseleye bütünleştirmenin ayrıştırmaktan çok daha kolay olacağını idrak etme samimiyeti ile yaklaşabilen herkese tezime sundukları varoluşsal katkıları nedeniyle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	11
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	12
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Varsayımlar.....	13
1.6. Tanımlar.....	13
BÖLÜM II.....	14
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	14
BÖLÜM III.....	24
YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Modeli.....	24
3.2. Evren ve Örneklem.....	24
3.2.1. Ölçek Geliştirme Aşaması Örneklemi.....	25
3.2.2. Ana Uygulama Örneklemi.....	26
3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci.....	29
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu.....	30
3.3.1.2. Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET-ÖY).....	30
3.3.2. Veri Toplama Süreci.....	32
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	33
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	34
3.7. Araştırmacının Rolü.....	35
BÖLÜM IV.....	36
BULGULAR.....	36
4.1. Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Bulgular.....	36
4.2. Ana Uygulamaya İlişkin Bulgular.....	49
BÖLÜM V.....	55

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Tartışma.....	55
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	67
EK 1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu	82
EK 2. Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET-ÖY).....	83
EK 3. Katılımcı Onam Formu.....	87
EK 4. Uzman Görüş Formu	88
EK 5. Etik Kurul İzin Raporu ve Uygulama İzinleri	90
EK 6. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	94



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Birinci araştırma örnekleminin sosyo-demografik özelliklere göre dağılımı	25
Tablo 2 İkinci araştırma örnekleminin sosyo-demografik özelliklere göre dağılımı	26
Tablo 3 İkinci araştırma örnekleminin meslek deneyimlerine ilişkin betimleyici özellikler.....	27
Tablo 4 ÖET-ÖY iç tutarlılık katsayıları	36
Tablo 5 ÖET-ÖY açıklayıcı faktör analizi sonuçları	39
Tablo 6 ÖET-ÖY birinci düzey çok faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri	42
Tablo 7 ÖET-ÖY maddelerinin faktör yük değerleri.....	44
Tablo 8 ÖET-ÖY madde analizi sonuçları.....	46
Tablo 9 ÖET-ÖY test tekrar test Pearson korelasyon analizi sonuçları.....	42
Tablo 10 ÖET-ÖY test tekrar test ilişkili örneklemlerde t testi sonuçları	48
Tablo 11 ÖET-ÖY tüm ve alt ölçekler için tanımlayıcı istatistikler	49
Tablo 12 Aktif katılım ve destekler alt ölçeği regresyon analizi sonuçları.....	50
Tablo 13 İçeriğin sunumu alt ölçeği regresyon analizi sonuçları	51
Tablo 14 Motivasyon ve ifade alt ölçeği regresyon analizi sonuçları.....	50
Tablo 15 Fiziki düzenlemeler ve yönergeler alt ölçeği regresyon analizi sonuçları..	50
Tablo 16 Teknoloji ve materyal kullanımı alt ölçeği regresyon analizi sonuçları.....	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğrenme ağları.....	16
<i>Şekil 2.</i> Öğrenme için evrensel tasarımın ilkeleri.....	18
<i>Şekil 3.</i> Scree plot grafiği.....	41
<i>Şekil 4.</i> ÖET-ÖY'ye ilişkin çok faktörlü yapı.....	43



KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı faktör analizi

CAST: The Center for Applied Special Technology

DFA: Doğrulayıcı faktör analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖET: Öğrenme için evrensel tasarım

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



ÖZET

ÖĞRENME İÇİN EVRENSEL TASARIM ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ

Eğitimde güncel yaklaşımlardan olan öğrenme için evrensel tasarım (ÖET), evrensel tasarım ilkelerinin öğrenme-öğretim süreçlerine uygulanması ile oluşturulmuş ve beyin araştırmalarıyla desteklenmiş bir öğrenme tasarımıdır. Öğrenenleri ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini temel alan ÖET'e dayalı programlar öğrenen merkezli, öğrenme engellerini ortadan kaldıran, bireysel farklılıkları gözetken ve bireysel gereksinimlere yanıt veren esnek yapıdadır. ÖET'e dayalı öğrenme süreçlerinin geleneksel yaklaşımlara göre öğrenme çıktıları bakımından daha etkili olduğu görülmekle birlikte çalışmaların çoğunlukla tek bir derse ya da konuya ilişkin ÖET'e dayalı program tasarımı ve etkililiğini sınırlı görmektedir. Türkiye'de ise, ÖET konulu araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Dünyada olduğu kadar Türkiye'de de ÖET'in sistematik ve kapsamlı uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için ilk aşamada öğretmenlerin ÖET yeterliklerine etki eden etmenlerin belirlenmesi ve müdahalelerin bu doğrultuda geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacını, Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin ÖET öz-yeterliklerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Türkiye için alanyazında ÖET öz-yeterliklerine ilişkin herhangi bir ölçme aracı bulunmadığından, araştırma ölçek geliştirme ve ana uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Nicel olarak tasarlanan araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında, Öğrenme İçin Evrensel Tasarım – Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (ÖET-ÖY) psikometrik özellikleri sınanmıştır. Bu süreçte İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı K-12 devlet okulları ile özel okullarda görev yapan ve araştırmaya katılım onayı veren 321 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyo-Demografik Bilgi Formu ile kapsam geçerliği yapılan ve 46 maddeden oluşan ÖET-ÖY uygulanmıştır. Verilerin SPSS for Windows 25 ve AMOS programlarına aktarılmasıyla birlikte ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ÖET-ÖY iyi uyum indeksleriyle 28 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapı sergilemiştir. Ayırt edici geçerlik bulguları ise ölçeğin alt ve üst %27'lik puan dilimlerini anlamlı düzeyde ayırt ettiği yönündedir. Güvenirliğe ilişkin bulgular da, tüm ve alt ölçeklerde iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirliğinin doyurucu düzeyde olduğunu göstermiştir.

İkinci aşama olan ana uygulamada, aynı evren içerisinde yer alan ancak farklı katılımcılardan oluşan 311 kişilik bir örnekleme ölçek geliştirme aşamasında kullanılan Sosyo-Demografik Bilgi Formu ile ÖET-ÖY'nin son versiyonu uygulanmıştır.

Bulgular, ÖET-ÖY alt ölçek puanlarını anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik görüşler olduğunu göstermiştir. Buna göre cinsiyet tüm alt ölçeklerde; hizmet içi eğitim alma “Aktif katılım ve destekler” ile “Fiziki düzenlemeler ve yönergeler” alt ölçeklerinde; özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik olumlu görüşlerin “Fiziki düzenlemeler ve yönergeler” ile “Motivasyon ve ifade” alt ölçeklerinde yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bulgular, özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme konulu hizmet içi eğitimlerden yararlanmamış, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitimden yararlanmalarına olumlu bakmayan erkek öğretmenlerin ÖET öz-yeterliklerinin geliştirilmesi gereğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın gelecek dönemlerde ÖET öğretmen eğitimi programlarının şekillenmesine anlamlı katkılar getireceğine inanılmaktadır. Araştırmanın, Türkiye’de ÖET öğretmen öz-yeterliklerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını sunmasının da ikincil bir katkı olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme için evrensel tasarım, eğitimde bütünleştirme, öğretmen, öz-yeterlik, ölçek.

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING TEACHER SELF-EFFICACY SCALE

Universal design for learning (UDL), a modern understanding in education, is a learning design based on the principles of universal design and brain development studies. Learners and the learning processes are the foundations of UDL, where such programs display a learner-centered, learning barrier free and an individual differences perspective within a flexible approach. Although interventions based on a UDL approach are known to yield better learning outcomes compared to traditional approaches, studies are mostly known to test its effects on a single course or course subject. In Turkey, very few studies, to date have captured the concept of UDL. The first step in developing systematic and in-depth UDL programs and practices across the globe as well as Turkey seems to be identifying the factors responsible for teacher UDL efficacies. Therefore, the purpose of this study was to identify the possible predictors of teacher UDL self-efficacy working in Turkey. Due to a lack of a UDL self-efficacy instrument for the Turkish population, the study was conducted under two distinct stages: the instrument development phase and the main study.

In the instrument phase of the quantitative study, the psychometric properties of the Universal Design for Learning – Teacher Self-Efficacy Scale (UDL-TSES) were tested. A Demographics Form and the 46-item draft version of UDL-TSES, both developed by the researcher were administered to teachers working in K-12 public and private schools across Izmir and data derived from 321 participants were found suitable for analysis. Validity and reliability studies were conducted using SPSS 25 for Windows and AMOS. The results of exploratory and confirmatory factor analyses revealed a five-factor structure including a total of 28 items with good indices of fit. The scale was also shown to display discriminant validity via the lower and upper 27% score comparisons. Internal consistency estimates and test-retest comparisons revealed good reliability results for the whole as well as the sub-scales.

The main study involved the administration of the Socio-Demographic Form and the five factor version of UDL-TSES to an independent sample of 311 teachers working in public and private K-12 schools across Izmir. Results of multiple linear regressions revealed that gender, in-service training and view on the inclusion of special needs students were the significant predictors of UDL-TSES scores. Accordingly, gender was a predictor of all sub-scales, in-service training was for “Active involvement and supports” and “Physical

accommodations and given directions”, while view on the inclusion of special needs students was for “Physical accommodations and instructions” and “Motivation and self-expression” sub-scales. In light of these findings, male teachers who had not taken in-service training on mainstreaming and inclusion and who expressed negative views on the inclusion of special needs students were to be supported in UDL self-efficacy.

In sum, this study was considered to bring important contributions in terms of shaping future teacher training programs regarding UDL. It seems also important to point that the introduction of a valid and reliable measure for UDL teacher self-efficacy may be thought of as a second contribution for the Turkish literature on UDL.

Keywords: Universal design for learning, inclusive education, teacher, self-efficacy, rating scale.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Her birey ilgi alanları, gereksinimleri, bireysel farklılıkları, güçlü ve zayıf yönleriyle toplumun ve eğitim süreçlerinin bir parçasıdır. Bir üst yapı olarak eğitim, toplumsal değer yargıları, okuryazarlık, tarihsel değerlerin ve geleneklerin aktarımı, temel yaşam becerileri, uyumsal beceriler gibi birçok alanda doğrudan ve dolaylı olarak eğitim alan bireyler aracılığıyla toplumun üretimini ve yeniden üretimini sağlar (Ersoy, 1976; T. Yılmaz, 2014). Davranışlarda istendik yönde değişimlerin ortaya çıkarılması yoluyla toplumun yeniden inşasının sağlanması hedeflenir (A. K. Aslan, 2001). Bireyin ve toplumun gereksinimleri iç içe geçmiş olduğundan, birey ve toplum birbirini besler, destekler ve sürdürür. Bu noktada her bireyin toplumun bir parçası olarak devletin sağladığı eğitim olanaklarına erişebilmesi ve eğitimden kendisi için en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi gerekmektedir (Sart, 2015).

Eğitim hakkı, eşit fırsat ilkesinin gözetilmesi felsefesinden yola çıkılarak, devletlerin ayırım gözetmeden tüm vatandaşlarına ücretsiz olarak sağlamaları gereken bir hak olarak ulusal ve uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır (Çallı, 2009; TBMM, 1982). Bireylerin kendilerine sunulan herhangi bir haktan tam anlamıyla yararlanabilmeleri, o hakkın yasalarla güvence altına alınmasıyla doğrudan ilişkili olup, aynı zamanda yararlanılabilecek koşulların var olmasını ve her bireyin de bu koşullara erişiminin sağlanmasını gerektirir. Nitekim Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (Belçika Dil Davası, 1968), devletlerin söz konusu görevini “Devlet mevcut eğitim imkânlarından eşit olarak yararlanılmasını sağlamalıdır” ifadesiyle vurgulamıştır (Avrupa Konseyi, 2015). 1949 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarafından resmi boyutta kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde “Eğitim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlere saygının kuvvetlenmesini istihdaf etmelidir” denilmektedir (Gül, 2015a, İnsan Hakları Derneği, 2021). Her bireyin kendine özgü olduğu düşünüldüğünde, sınırlandırılmış ve tek bir doğru üzerinde temellendirilmiş bir eğitim anlayışının farklı potansiyelleri ve gereksinimleri olan bireylerin eğitimden eşit yararlanmalarını (Sart, 2015), bir diğer deyişle beyannamede de belirtildiği gibi “tam gelişmelerini” gerçekleştirebilmelerini sağlayamayacağı aşikârdır.

Eğitim hakkı yalnızca eğitime fiziksel erişim olarak ele alınmamalı, bireylerin eğitimin akademik ve sosyal boyutlarından yararlanabilmelerini de içermelidir (Bedrossian, 2018). Bireylerin eğitimin tüm boyutlarından eşit ve etkin biçimde yararlanabilmesi ise eğitim kurumunun ve programının mevcudiyetinin yanı sıra, kurumların fiziksel ve ekonomik

erişilebilirliğini, öğrenme-öğretme süreçlerinin eğitim biçimi ve esası bakımından kabul edilebilir standartları olmasını, programların gereksinimlere ve çeşitliliğe yanıt verebilecek biçimde esnek olmasını da gerektirmektedir (Demirtaş, 2019; Eğitim Reformu Girişimi, 2019). Böylelikle her bireyin eğitimin tüm boyutlarından etkin bir biçimde yararlanabilmesi ve en iyi öğrenebildiği şekilde eğitim alabilmesi, eğitimde fırsat eşitliği hakkının tam olarak karşılık bulmasını sağlayacaktır.

Her bireyin kendine özgü fiziksel ve biyolojik özellikleri ile içerisinde yetiştiği sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullar vardır. Bireylerin bu özelliklerinden dolayı herhangi bir ayrımcılığa uğramadan eğitime erişebilme, insan haklarına uygun olarak bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirebilme ve gerektiğinde çeşitli desteklerden yararlanabilme hakları vardır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; UNESCO, 1960). Söz konusu yasal güvencelere karşın uygulamada birtakım sorunların olduğu görülmektedir. Türkiye’de yaygın olan kaynaştırma uygulamaları özelinde değerlendirildiğinde, okulun ve sınıfın fiziki yapısına ilişkin sorunlar, tanılama, yerleştirme ve etiketleme sorunları, farklılıkların zenginlikten ziyade eksiklik olarak algılanması gibi durumlar öğrencilerin eğitime fiziki, akademik ve sosyal olarak erişimlerine yönelik sorunlar yaratmaktadır (Sart, 2015).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları güçlükleri bu bireylerin içinde yer aldığı ekolojinin en önemli aktörlerinden olan aile bireylerinin yaşadıkları güçlükler ile birlikte değerlendirmek yerinde olacaktır. Yetersizlikten etkilenmiş çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunların başında maddi sorunlar, zayıf sosyal destek ağları, tıbbi konularda yeterince bilgilendirilmeme, düşük yaşam doyumu, stres, çocuğun tüm bakımlarını üstlenme nedeniyle kendilerine yeterince zaman ayıramama gelmektedir (Avşaroğlu ve Okutan, 2018; Işıkhana, 2006). Bunun yanında alanyazın ailede yeti yitimi olan bir birey olmasının yoksulluk yarattığı ve/veya yoksulluğu şiddetlendirdiğini göstermektedir (Coleridge 1996; Özgökçeler, 2006; Özmen ve Çetinkaya, 2012). Aileler yaşadıkları sosyal ve psikolojik sorunların yanında yoksulluk ve dışlanmayla da baş etmek durumunda kalmaktadır (Aslan ve Şeker, 2013). Taşdemir (2016), kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin eğitim süreçleri ile ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini, bireyselleştirilmiş eğitim programı ekibinin yasal olarak aktif bir üyesi olmalarına karşın program hazırlanırken sürece dâhil edilmediklerini ve çoğunluğunun eğitim, tedavi ve bakım giderlerinde maddi desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Eğitim ortamlarında özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri gözetilmeksizin kurgulanan fiziki ve sosyal çevreler özel gereksinimli bireyleri kısıtlamalara maruz bırakmakta ve dezavantajlı konuma düşürmektedir (Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). Yüksel ve Tanrıverdi’ye (2019) göre bu dezavantajlılık durumunu yaratan bireyin

özellikleri değil; toplumsal yapı, yönetsel tutumlar ve bütünleştirmeden uzak uygulamalardır.

Özel yetenekli çocuklar ve aileleriyle yapılan çalışmalar, bu çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmediklerini düşündüklerini, genellikle yönlendirildikleri bilim ve sanat merkezlerinde ulaşım, donanım eksikliği ve zamanla ilgili sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir (Çamdeviren, 2014; Karakuş, 2010). Özel yetenekli çocukların okul yaşantılarına bakıldığında ise bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin akranlarından ileri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin akranlarına göre yüksek olması nedeniyle okul öncesi dönemden itibaren okula ve akranlarına uyum sağlamakta birtakım güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu çocuklar hızlı öğrendikleri için derste sıkılma, okula gitme ve ders çalışmada isteksizlik, yaratıcı ve sıra dışı fikirlerini yaşama geçirmek istediklerinde desteklenmeme, gösterdikleri yüksek performansların öğretmen tarafından reddedilmesi veya sürekli yüksek performans beklentisi nedeniyle başarı kaygısı yaşamaları gibi güçlüklerle baş etmek durumunda kalmaktadırlar (Bildiren, 2018).

Suçta sürüklenen çocuklar da eğitime katılımında birtakım güçlükler yaşamaktadırlar. Çocukların suçta sürüklenmesinin önlenmesinde ve suçta sürüklenen çocukların eğitim süreçlerine dâhil edilmesinde okul iklimi ve çocukların kendilerini ifade edebilmeleri oldukça önemlidir. Yoksulluk, göç, eğitimde yetersizlikler ve sosyal politikaların etkisizliği gibi nedenler suçta sürüklenen çocukların sayısında artışa neden olmaktadır (Haştemoğlu, 2012). Güler (2017), suçta sürüklenen çocukların biyopsikososyal değerlendirmelerini ele aldığı çalışmasında okula ve aileye bağlılığı olmayan, akran zorbalığına maruz kalan ve göç nedeniyle dışlanan çocukların önlem alınmaması durumunda düşük akademik başarı, saldırgan davranışlar ve suçta sürüklenme konularında daha riskli durumda olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu çocukların eğitim ortamlarına dâhil edilmeleri ve ayrımcılığa maruz kalmadan okul ve sınıf içerisinde var olabilmeleri için önlemler alınmasının, gerektiğinde sınıf ve okul içinde çeşitli destek hizmetler sağlanmasının bir gereklilik olduğu görülmektedir.

Özel yetenekliler ile suçta sürüklenen çocuklar, eğitime erişimde ciddi güçlüklerle karşılaşan çok sayıdaki gruplardan yalnızca ikisidir. Bu iki örnekte, norm gruptan, bir diğer deyişle “tipik gelişim gösteren” akranlardan farklı özellikler sergileyen tüm bireylerin temsil edildiği düşünülebilir. Özel gereksinimli olarak tanımlanan çocukların yaşadıkları koşullar ve eğitim süreçlerine genel olarak bakıldığında, ailelerin ve çocukların birçok sorun yaşıyor olmaları eğitimde bütünleştirme anlayışı ile tezatlık oluşturmaktadır. Nitekim halen yalnızca bir ya da birden fazla yetersizlikten etkilenmiş ve tıbbi ya da eğitsel tanı almış bireylerin özel

gereksinimli kabul edilmeleri, eğitim süreçlerinin şekillenmesinde halen tıbbi bakış açısının ve sağlamlılığın (ableism) temel dayanak noktası olduğunun bir göstergesi kabul edilebilir. Özel gereksinimli olmaya ilişkin bu sınırlayıcı bakış açısı, bireylerin yaşam boyu ya da yaşamlarının belirli dönemlerinde tıbbi, psikolojik, fiziksel ve/veya sosyal alanlarda desteğe gereksinim duyabileceğinin göz ardı edilmesine dayandığını söylemek mümkündür. Tüm bunların temelinde engellilik kavramının ele alınışı, engelliliğe yönelik toplumsal tutum ve davranışlar ile sağlancı (ableist) sosyal politikaların eğitime yansımaları yatmaktadır (V. Yılmaz, 2015).

Engellilik çalışmaları olarak anılan yazın, engelli bireylerin doğrudan veya dolaylı olarak ayrımcılığa maruz kaldıklarını ortaya koyarken sağlam bedenliliğin bir ideoloji olarak ele alınması ve başta sosyal bilimler olmak üzere alanyazının engelliliğe ilişkin bir perspektif kazanması gerektiğini savunmaktadır (Aytemur Sağıroğlu, 2017). İnsanların doğuştan gelen ve değiştirilmesi mümkün olmayan özelliklerine göre sınıflandırılması her ne kadar bilimsellik ve nesnellik iddiası taşısa da kültürel kalıpyargılar ve “sağlam bedenlilik” ideolojisi gölgesinde şekillenerek insanlar arasında bir hiyerarşi yaratmaktadır (Aytemur Sağıroğlu, 2020). Engellilik çalışmaları ise “sağlam bedenlilik ideolojisi”nin aksine engelliliği; sosyolojik, psikolojik ve sosyal etmenlerin göz önünde bulundurularak ele alınması gereken kişisel bir deneyim olarak tanımlarken bu alandaki toplumsal eğilime katkı sunacak çalışmaların üretimine olanak tanıyan disiplinlerarası bir yazın ortaya koymaktadır (Olkin ve Pledger, 2003; Tate ve Pledger, 2003).

Görünen ve görünmeyen yanlarıyla sağlancı politikalar üzerinde temellenmiş her zaman ve her konuda ortalama bir performans gösterdiği varsayılan bireyler için tasarlanmış bir eğitim sistemine bilinçli veya bilinçsiz bir itiraz üzerine ortaya çıkmış olan ÖET (Öğrenme için evrensel tasarım, UDL, universal design for learning) kavramına değinmeden önce engelliliği ele alan modellere değinmek yerinde olacaktır. Böylelikle engellilik kavramının toplumsal karşılığının tarihsel süreçte nasıl şekillendiği ve günümüzdeki yerini bulduğunu ortaya koymak engelliliğin ele alınışında yalnızca zihinsel olarak ortalama düzeyde olma veya fiziksel olarak herhangi bir yeti yitiminden etkilenmemiş olma çerçevesine sıkışmış bir yaklaşımın sığılığında kaçınmayı ve bu yaklaşımı tartışmaya açmayı mümkün kılacaktır. Söz konusu modeller ahlaki/geleneksel-ahlaki, tıbbi ve insan hakları temelli olan sosyal ve biyopsikososyal olarak gruplandırılmaktadır.

Engellilik kavramı uzun yıllar bireyin kendisi ile ilişkili bir durum olarak sosyal çevresinden bağımsız biçimde ele alınmıştır (Meşe, 2014). Ahlaki ya da geleneksel-ahlaki olarak bilinen model, engelliliğe ilişkin bilinen en eski modeldir. Engelli bireylere yönelik en

olumsuz tutum ve uygulamalara rastlanan bu model; engelliliğin ahlaki çöküntünün ve kötülüğün dışı vurumu olarak nitelendirildiği, engelli bireylerin ötekileştirildiği, duygusal ve fiziksel şiddete ve en sert toplumsal dışlanmalara maruz kaldığı bir model olarak 1800’lü yılların sonuna dek varlığını sürdürmüştür (Arıkan, 2002; Özgökçeler ve Alper, 2010). Dini ve politik kurumların toplumsal yaşamı şekillendirmede önemli bir rol oynadığı bu dönemde henüz yeterince organize olmamış üretim ilişkileri nedeniyle toplumsal yaşam ev-tarla arasında gerçekleşmekteydi. Herhangi bir yeti yitimi olan bireylerin gereksinimlerinin çoğunlukla aile bireyleri tarafından karşılanması ve geçim kaynağının genellikle küçük ölçekli işletmeler ya da tarımsal alanlar olması nedeniyle, engelli bireylerin aileleriyle birlikte iş gücüne katılabilmeleri kırsalda kendilerine bir özgürlük alanı yaratabilmelerini sağlıyordu. Merkezde ise bu bireyler dini bir bakışla merhamet görüyor ya da düzen dayatmalarının olduğu yerlerde suçlama ve cezalandırılma ile karşı karşıya kalıyorlardı (Kızılaslan, Zorluoğlu ve Yücel, 2016).

Modern bilimin doğuşu ile engelliliğin dini bir konu olmaktan çok tıbbi bir mesele olarak ele alınmaya başlanması, feodal üretim biçiminden kapitalizme geçiş süreci, istatistiki ve sosyal bilimlerin gelişmesi sonucu insanın tüm yönleriyle tanımlanması isteği ile ortaya çıkan normallik kavramı, sakatlığı bireysel ve bedensel bir sorun olarak tanımlayan tıbbi modeli ortaya çıkarmıştır (Yardımcı, 2015). 1800’lü yıllarda normal ve normallik kavramlarının Avrupa dillerine girmesi insan bedenine ilişkin normatif bir yaklaşım yaratmış, tıp ve istatistiğin de katkılarıyla “sakatlık” standarttan sapan, norm dışı bir durum olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Çimen, 2021; Aytemur Sağıroğlu, 2017). Sorunun kaynağını yeti yitimi ya da tıbbi tanı olarak gören bu yaklaşım, topluma uyum sağlaması gereken özneyi “normalleşmesi gereken birey” olarak tanımlamış, buna ölçüt olarak da “normal birey” ve “normal toplum” kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Şentürk, 2010). Türkiye Cumhuriyeti de dâhil olmak üzere pek çok ülkede bireylerin normal ve normal olmayan şeklinde sınıflanması “normal olmayanların” dışlanmasının daha olağan kabul edilebileceği bir zemin hazırlamıştır.

Söz konusu algı tanımlar ile doğrudan bağlantılıdır. Türk Dil Kurumu’na (2021) göre normal kavramı sıfat olarak “kurala uygun, alışılâgelen, olağan, düzgülü, aşırılığı olmayan, uygun”, isim olarak ise “aşırılığı, eksikliği ve taşkınlığı olmama, ortalama durum” olarak tanımlanmaktadır. Sözcüğün kökenini aldığı “norme” sözcüğü Fransızca "kural, standart, ölçü" anlamına gelirken Türkçe’de “yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt” şeklinde karşılık bulmaktadır (Etimoloji Türkçe, 2020; TDK, 2021). Buradan yola çıkıldığında, “normal birey” kavramının ülkemizde ve dünyadaki toplumsal karşılığının zihinsel, bedensel ve ruhsal olarak sağlam ve “tanımlanmış ölçütlere uygun” birey olduğu

görülmektedir. Sağlam bedenliliğin idealleştirilmesi, sakatlığın normal olmayan bireysel bir trajedi olarak tanımlanmasına yol açmış, bu durumdan birey ile ailesi sorumlu tutulmuştur. Dolayısıyla sakatlık “normalleştirilmesi”, tedavi edilmesi, tıbbi ve benzeri desteklerle düzeltilmesi gereken bir durum olarak algılanmıştır. Feodalizmden kapitalizme geçiş sürecinde üretim ilişkilerinin değişmesiyle kentleşme artmış, yaygın olan tarımsal yaşam alanları yerini kentlere bırakmaya başlamıştır. Sağlam bedenliliğin “normal” olarak tanımlanmasının sonucu olarak inşa edilen fiziksel, ekonomik ve toplumsal yaşam buna uygun olarak kurgulanmıştır (Aytemur Sağıroğlu, 2017). Engelliliğin istisnai bir durum olduğu ve bu nedenle engelli bireylerin toplumun birçok alanında göz ardı edilmelerinin kabul edilebilir bir yaklaşım olduğu, en iyi olasılıkla gereksinimlerine yönelik birtakım düzenlemeler yapılmasının yeterli olacağı anlayışı bu düşünceler üzerinde temellenmiştir. Toplumların kültürel tarihleri, bilim ve teknolojiye de değişimler ve sanat gibi birçok alanın etki ettiği ve aslında sürekli değişime uğrayan normallik kurguları olduğu düşünüldüğünde, insanların normal ve aykırı gibi sınıflamalara tabi tutulmasının ne kadar değişken ve kaygan bir zemine oturtulmaya çalışıldığı açıkça görülecektir (Polat, 2018).

İnsanların normal-anormal çizgisine göre kategorize edilmesi bu durumlardan nasıl etkilenildiğini göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Örneğin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin zihinsel yetersizliği olma deneyimleri düşünüldüğünde, orta-ağır olarak tanımlanmış bir bireyin tüm özbakım becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirebilmesi ve hafif olarak tanımlanmış bir bireyin özbakım becerilerinde birtakım desteklere ihtiyaç duyması içlerinde buldukları kategori ile açıklanamaz. Bu durum doğrudan bireylerin içinde buldukları sosyal çevre, aldıkları eğitim ve yaşadıkları koşullar gibi durumlarla açıklanabilir. Nitekim engelli bir erkekle engelli bir kadının engellilik deneyiminde toplumsal cinsiyete bağlı birtakım farklılıklar olurken (Ahmed, 2007; Duman ve Doğanay, 2017; Schiek ve Lawson 2011; Ünal, 2018) cinsiyetlerin bir spektrum olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşündüğümüzde bireylerin yaşam deneyimlerinin birçok etmene göre farklılaştığını da kabul etmemiz gerekecektir (Hopkins ve Richardson, 2021). Dolayısıyla her bireyi kendi koşullarında değerlendirilmelidir. Buradan hareketle sakatlıkların doğrudan bireyle değil çevreden ve koşullardan kaynaklandığını ve sakatlıktan etkilenme durumlarının bireyin içinde bulunduğu koşullarla birlikte değerlendirilerek açıklanması gerektiğini söylemek mümkündür.

Genel olarak değerlendirildiğinde, tıbbi model yeti yitimi olan bireylere yönelik çeşitli tedavi yöntemlerinin gelişmesi gibi olumlu nitelikler taşımakla birlikte toplumsal hayatın bir parçası olabilmelerine yönelik olanaklar yaratma ve sosyal sorunların çözümü konularında oldukça sınırlı kalmış, mekânsal, akademik, sosyal ve ekonomik bakımdan normatif olarak

inşa edilen toplumsal yapılar nedeniyle iyileştiriciden çok “sakatlayıcı” bir rol üstlenmiştir (Gürkaş, 2017; Kızılaslan ve diğerleri, 2015).

Tıbbi modele bir tepki olarak gelişen sosyal model, 1970’li yıllarda engelli hakları savunuculuğu çevresinde şekillenmiştir (Şentürk, 2010). Sosyal modelin ortaya çıkışında, engelliliği bireysel bir mesele olarak ele alan tıbbi modelin bir eleştirisi olarak, “engellerin” toplumsal çevreden kaynaklandığı düşüncesi etkili olmuştur (Oliver, 2009). Sosyal model, toplumsal koşulların çeşitli ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde inşa edilmesi durumunda birçok şeyi yerine getirebilecek olan bireylerin, toplumun inşa edilmişindeki alternatifsiz yapıdan kaynaklı birçok şeye erişebilmek veya basit işleri bile gerçekleştirebilmek için fazladan bir çaba göstermek durumunda kalmalarının bireylerden değil, toplumdaki kaynaklı bir sorun olduğuna işaret eder. Bu bağlamda düşünüldüğünde, engelli bireylerin sağlık, eğitim, iş edinme ve sosyal hizmetlere erişme gibi en temel haklarını kullanmakta engellerle karşılaşmaları bir insan hakları meselesi olarak ele alınmalıdır (Çağlayan, 2006). Nitekim 1960’larda ABD’de Bağımsız Yaşam Hareketi’yle başlayan ve engelliliğin yalnızca sağlık ve hastalıkla ilgili bir mesele olarak ele alınmasına karşı çıkan engelli hakları hareketi, engelli bireylerin özel ve kamusal alandaki haklarının düzenlenmesi ve iyileştirilmesine ilişkin yasal ve toplumsal düzenlemelerin gerekliliğini savunmuştur (Arıkan, 2002; Gleeson, 1999; Meşe, 2014; Özgökçeler ve Alper, 2010). Günümüzde tıbbi modelin tamamen olmasa da etkisini yitirmesinde ve sosyal modelin daha ön plana çıkmasında engelli hakları hareketinin önemi büyüktür. 1970’lerde engelli haklarına ilişkin çalışmalar devam etmiş, Zihinsel Engellilerin Haklarına İlişkin Bildiri (1971) ve Özürlü Hakları Bildirgesi (1975) gibi önemli metinlerin yayınlanması da bu dönemde olmuştur. Bağlayıcılığı olmayan ancak halen büyük ölçüde referans alınan bu metinler uluslararası hukukta kabul görmektedir.

1977’de George Engel’in kavramsallaştırdığı bir hastalık ya da yeti yitiminin değerlendirilmesinde biyolojik, psikolojik ve sosyal etmenlerin etkileşim içerisinde olduğu ve birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyeceği görüşüne dayanan biyopsikososyal model ortaya çıkmıştır (Nazlıgül ve Bozo, 2017; Korucu, Söylemez ve Oksay 2021). Diğer bir deyişle bireyin kendisi, ailesi ve sosyal çevresi göz önünde bulundurulmadan hastalık veya yeti yitiminin bireye etkisinin tam olarak anlaşılamayacağı ifade edilmektedir. Eğitim alanında da kendine yer bulmaya başlayan biyopsikososyal model, beyin ve periferik organların fiziksel uyarılara olduğu gibi sosyal değişkenlere de duyarlı olduğu temeline dayanmaktadır (Saygılı ve Ungan, t.y.). Özbekler ve Duyan (2009), çocukların biyopsikososyal gelişimlerini tehdit eden çeşitli sorunlarla karşılaşabildiklerini, bunun okul ortamında sosyal hizmet uzmanları istihdam edilerek okul sosyal hizmeti anlayışı ile ele alınmasının çocukların okul başarılarının

ve iyi olma hallerinin desteklenmesi açısından gerekli ve önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla her çocuğun belirli dönemlerde ya da yaşam boyu birtakım desteklere ihtiyaç duyabileceği kabul edilerek, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireysel gereksinimlerinin karşılanması, onun için güvenli bir öğrenme ortamının yaratılması ve öğrenmeye güdülenmesi gerekmektedir. 21. yüzyılda daha açık şekilde benimsenen bu bakış, örneğin Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme’de (2006) de, eğitim kurumlarının evrensel olarak tasarlanmasının önemi ile bireyleri destekleyebilecek mekanizmalara ve reflekslere sahip olması gerektiği şeklinde vurgulanmıştır.

İnsan hakları temelli modellerin, disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak engellilik çalışmalarının ve bütünleştirme felsefesinin gelişmesi ile dezavantajlı gruplar da özel gereksinim kapsamına dâhil edilmiş böylelikle özel gereksinimli birey kapsamı genişlemiştir (UNESCO, 2000; UNICEF, 2011). Bu haliyle herhangi bir klinik tanısı olan çocukların yanı sıra düşük sosyoekonomik koşullar altında yetişen, istismara maruz kalan, okula yönelik olumsuz tutum geliştirmiş, çeşitli nedenlerden dolayı ileride gelişimsel yetersizlik gösterme riski taşıyan, farklı etnik kökenden gelen, göç ve/veya mültecilik sebebiyle içinde bulunduğu topluma uyum sorunu yaşayan bireyler de özel gereksinimli kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bireylerin özel gereksinimli olarak değerlendirilmemelerinin nedeni herhangi bir fiziksel ya da sosyal dezavantajdan dolayı eğitim olanaklarından özel gereksinimli olmayan akranlarıyla eşit düzeyde yararlanamamalarıdır. Bu durumu çevresel etmenlerin bireylerin özel gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmasıyla ilişkilendiren eğitimde bütünleştirme anlayışı, eşitlik ve adalet temeli ile okulda var olan tüm bireylerin yararlanabileceği bir eğitim ortamı yaratma görüşünün benimsenmesine dayanmaktadır (Tanrıverdi ve Sarıca, 2021).

Eğitimde bütünleştirme anlayışının engelli bireyler başta olmak üzere tüm öğrenenler açısından önemli ve hak temelli bir noktada durduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programlarında da yer vermeye başlanan eğitimde bütünleştirme anlayışının eğitimde karşılık bulmadığı belirtilmektedir (Özan ve Sarıca, 2021; Tanrıverdi ve Sarıca, 2021). Nitekim kaynaştırma eğitiminin bazı toplumlarda varlığını sürdürmesi ve bazı akademik ve siyasi otoritelerce kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının eşanlı kullanılıyor olması bunun göstergeleri arasındadır (MEB, 2017, 2020). Dolayısıyla eşit olanakların uluslararası platformda yerini bulmuş olmasına karşın, her bakımdan “sağlam” olan öğrenenleri kabul etme çerçevesinde inşa edilmiş geleneksel eğitimin baskın olmayı sürdürdüğü ortaya çıkmaktadır.

Sağlamcılık anlayışına dayandırılmış olan geleneksel eğitim uygulamalarını reddeden eğitimde bütünleştirme felsefesi, beraberinde eğitim ortamlarında grup içi bireyselleştirmeyi savunarak öğrenme için evrensel tasarım (ÖET) kavramının gündeme gelmesini sağlamıştır. ÖET kısaca, tüm bireylerin eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için tasarlanmış esnek bir müfredat doğrultusunda eğitim alabilmelerine yönelik bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Munafö, 2020). Öğrenmeye ilişkin nörolojik faktörleri eğitim kuram ve uygulamalarına taşıyarak her birey için üst düzey öğrenmenin gerçekleşebilmesini hedefleyen ÖET (Tobin ve Behling, 2018), uyarlamaya gereksinimin en aza indirildiği, öğrenenlerin sınıf içerisinde ve dersin doğal akışı sırasında desteklendiği, her bireyin öğrenirken dönemsel ya da kalıcı desteklere ihtiyaç duyabileceğini kabul eden bir öğrenme-öğretim tasarımı ifade etmektedir. Buna göre, eğitim sistemine dâhil olan en dezavantajlı bireyleri dahi eğitim süreçlerine aktif olarak dâhil edecek ÖET temelli bir sistemin yalnız engelliler için değil tüm bireyler için ne derece gerekli olduğu açıkça görülmektedir (Dalton, 2022).

ÖET öğrencinin geribildirimlerini içeren, esnek ve öğretimin karşılıklı etkileşim ve iletişime dayalı olduğu bir süreçtir. ÖET'te öğrencilerin öz değerlendirme ve bireysel seçim yapmaya teşvik edilmesi, öğrencilere alternatifler sunulması, ifade ve etkileşim kurarken seçenekler arasından tercih yapmalarına olanak sağlanması vurgulanmaktadır (Zhang, Basham ve Carter, 2022). ÖET, Türkiye Cumhuriyeti'nin de benimsemiş olduğu bütünleştirme felsefesi ışığında değerlendirildiğinde oldukça elzem bir noktada durmaktadır.

ÖET ve eğitimde bütünleştirme felsefesi çok önemli ortak bir temele dayanmaktadır. Bütünleştirme bireylerin her yaşta özel gereksinimleri ve bunların derecesi fark etmeksizin eğitimde ve toplumun her alanında akranlarından herhangi bir ayrıma maruz kalmaksızın bir arada olmasını ve buna yönelik tüm uygulamaları ifade etmektedir (Sarıca ve Tanrıverdi, 2021). ÖET ve eğitimde bütünleştirme anlayışı aynı ortamda ve eşzamanlı olarak öğretimin gerçekleştirilmesi görüşünü benimsemektedir (Edyburn, 2005). Öğretimin evrensel olarak tasarlanması, her öğrenenin öğrenebileceği olanakların tüm öğrenenlere aynı ortamda ve eşzamanlı olarak sunulması anlamına gelmektedir. Eğitimde bütünleştirme felsefesi bağlamında da tüm bireylerin özel gereksinimi olsun ya da olmasın akranları ile aynı ortamda eğitim almaları esastır (Sarıca ve Tanrıverdi, 2021). Dolayısıyla sunulacak destek hizmetler herhangi bir ayırım olmaksızın eğitimin olağan akışı içerisinde gerçekleştirilmelidir.

Ortak noktaları kuşku götürmemekle birlikte, eğitimde bütünleştirme ve ÖET eşanlamlı kavramlar olarak değerlendirilmemelidir. ÖET öğretimin tasarlanmasına ve öğrenmenin gerçekleştirilmesine ilişkin geliştirilmiş bir öğretim sistemidir. Eğitimde bütünleştirme ise öğretim süreçlerinin evrensel olarak tasarlanmasına yönelik koşulların

yaratılmasını ve bireylerin eğitime ilişkin tüm süreç ve alanlarda desteklenmesini sağlayacak çok daha geniş kapsamlı bir eğitim anlayışıdır. Bu açıdan bakıldığında, ÖET özel eğitim anlayışının her öğrenci için düşünülebileceği bir bakış açısı olan “her çocuk özeldir” mantığıyla ele alınmalıdır. Eğitim hakkı temelli değerlendirildiğinde ise, her çocuğun eğitimden eşit yararlanabilmesinin koşulları sağlanmalıdır. Her bireyin sürekli ya da zaman zaman birtakım desteklere ihtiyaç duyabileceği düşünüldüğünde, sınıf içinde veya dışında bireye, akranlarına, aileye ve öğretmenlere verilecek desteklerin bireysel bir durum olmaktan çıkıp toplumsal bir mesele olarak ele alınması gerekmektedir (V. Yılmaz, 2015). Böylelikle kişisel özverinin yerini sistematik ve düzenli devlet veya kurum temelli destekler alacaktır. Tüm bunlar öğrenenin ve ailesinin çabaları üzerinden değil eğitim ortamı, öğretmen ve müfredat temelli olarak sağlanmalıdır (Sakarneh ve Nair, 2004; Travers ve diğerleri, 2010). Bu destekler, öğretimin akışı ile paralel olarak yürütülmeli ve her öğrenenin gereksinim duyduğu tüm alanlarda ayrımcılığa maruz kalmadan (Gül, 2015b) ve onuru zedelenmeden (Gül, 2015a) sağlanmalıdır.

Dünya genelinde belirli bir ilerlemenin gözlenebildiği eğitimde bütünleştirme uygulamalarının Türkiye’de ne aşamada olduğunu tartışmak anlamlı görünmektedir. Yükseköğretim Kurulu’nun girişimleriyle birlikte son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında eğitimde bütünleştirmeye ilişkin kazanımları içeren “Kapsayıcı Eğitim” başlıklı dersin eğitim fakülteleri genelinde tüm bölümlere sunuluyor olması önemli bir atılım olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2018). Eğitimde bütünleştirmeye ilişkin bilimsel araştırmaların da ulusal ve uluslararası alanyazında yer bulması bir diğer olumlu gelişmedir. Bunların yanında ilgili Türkiye Cumhuriyeti yasaları incelendiğinde, birbirinden farklı iki kavram olan kaynaştırma ve bütünleştirmenin eş anlamlı kullanılıyor olması (MEB, 2017, 2020), pratikte öğrencilerin olumsuzluklarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Nitekim eğitimde bütünleştirme, kaynaştırma uygulamalarından farklı olarak özel gereksinimliliği çok daha geniş bir boyutta ele almakta ve okulların her yönüyle bir sistem değişimi bünyesinde yapılanmalarını ve işlemlerini gerektirmektedir (Tanrıverdi ve Sarıca, 2021).

Eğitimde bütünleştirme özel gereksinimli bireyin gelişimini gözetmenin yanında, okulun vazgeçilmezi olan diğerlerini ve özellikle de dönüşümün kritik aktörlerinden olan öğretmenleri de değiştirmeyi hedeflemektedir. Nitekim öğrenenler kadar öğretmenlerin de erişilebilirlikle ilgili yoğun güçlükler yaşadıklarını vurgulayan çalışmalar dikkat çekmektedir (Çağlar, 2012; Çiftçi, 2019).

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programları öğretmenlere tek dil ve tek kültür üzerinde temellenen bir eğitim anlayışı ile ders verebilme niteliği kazandırmayı

amaçlamaktadır (Coşkun, 2016). Öğretim programlarının tek boyutlu yapısı gelişimsel tanısı olan öğrenenlerle birlikte yoksullukla mücadele eden, farklı etnik kökenden gelen, göç etmiş, suça sürüklenmiş ve anadili farklı olan çocuklar gibi özel gereksinimler sergileyen öğrenenler için uygun eğitim koşullarını sağlamakta yetersiz kalmaktadır (Sart, 2015). dolayısıyla öğretmenlerin ÖET çerçevesinde uygulamalara istekli ve donanımlı olmaları, eğitimde bütünleştirmenin yaşama geçirilmesinde bir önkoşul olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada da, öğretmenlerin, bir diğer deyişle öğretmenlerin ÖET yeterliklerinin ve bu yeterlikleri etkileyen değişkenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Söz konusu saptamaların, Türkiye'nin çağdaş eğitim anlayışını desteklemeye yönelik anlamlı bir çaba olacağına inanılmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın genel amacını, K-12 kademesinde görev yapan öğretmenlerin ÖET öz-yeterlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Türkiye'de çalışmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen ÖET öz-yeterliğini ölçmeye ilişkin bir ölçme aracı bulunmamasından dolayı, çalışma kapsamında ilgili bir ölçme aracının da geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Öğretimin çağdaş tanımı, istendik davranışın kazandırılmasının çok ötesine geçerek, bireyin kendi ilgileri, yetenekleri ve gereksinimleri doğrultusunda bilgi ve beceri edinmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla istendik davranış bireyden bireye farklılaşmakta, bu da öğretimin söz konusu bireysel tercihleri desteklemesini gerektirmektedir. Eğitimde bütünleştirme felsefesinin uygulamada yer bulması, öğretmenlerin öğretim süreçlerini ÖET ilkeleri doğrultusunda şekillendirmeleriyle yakından ilişkilidir. Nitekim ÖET'in eğitimde bütünleştirme anlayışını güçlendirdiği ve normallik söylemini önlemede etkili olduğu vurgulanan bir husustur (Fornauf ve Erickson, 2020). Bu doğrultuda var olan anlayışı uygulamalara yansıtılabilmek ve ilerleyen dönemlerde bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin ÖET temelli uygulamalarını desteklemek bir zorunluluk gibi görünmektedir. Uluslararası alanyazında 90'lı yıllardan başlayarak gündeme gelmiş bu bakışın, eğitimde bütünleştirmeye kapılarını açmış Türkiye'de öğretmenlerin kişisel yeterliklerine ilişkin görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve bu öz-yeterlik anlayışını etkileyen etmenlerin belirlenmesi önemli bir çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu değişkenlerin saptanmasının, kısa ve uzun dönemde öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin desenlenmesinde anlamlı bir yol gösterici olabileceğine inanılmaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen Öğrenme İçin Evrensel Tasarım-Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET-ÖY), Türkiye'de K-12 düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin anlaşılmasında ve ÖET araştırmalarında da kullanılacak bir ölçme aracının

ülke alanyazına kazandırılmasında önemli bir girişim olarak değerlendirilmiştir. Elbette yurt içi alanyazında ÖET felsefesi ve uygulamalarına ilişkin önemli çabalar söz konusudur ancak bu araştırmalar ÖET öz-yeterlikleriyle ilgili genel eğilimleri ortaya koyacak sayısal sonuçlar içermemektedir. Bu bağlamda ÖET-ÖY'nin ÖET çalışmalarına katkı sunması muhtemel görünmektedir. Nitekim öğretmenlerin görüşlerine başvurarak öğretimlerini nasıl planladıkları ve gerçekleştirdiklerini belirleyecek bir ölçme aracı, hâlihazırdaki eğitim uygulamalarının ÖET ilkeleriyle ne derece örtüşmekte olduğunu ve öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda ÖET'nin hangi boyutlarında yeterli, hangilerinde ise desteğe gereksinim duyduklarını belirlemek açısından anlamlı bir girişim olarak kabul edilmiştir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi, Türkiye'deki K-12 düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ÖET öz-yeterlik düzeylerini yordayan demografik ve mesleki deneyim değişkenlerini belirlemektir. Bu probleme ilişkin araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla Türkiye'de K-12 düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ÖET öz-yeterliklerini ölçebilmek adına bir ölçme aracının geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmanın problem cümlesi altında iki alt problem ortaya çıkmakta, bu alt problemler altında yanıt aranacak araştırma soruları ise aşağıda sıralanmaktadır:

1. Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (ÖET-ÖY) psikometrik özellikleri nelerdir? (ölçek geliştirme uygulaması)
 - a. ÖET-ÖY nasıl bir faktör yapısına sahiptir?
 - b. ÖET-ÖY'nin ayırt edici geçerliği var mıdır?
 - c. ÖET-ÖY'nin iç tutarlılık katsayıları nedir?
 - d. ÖET-ÖY'nin test-tekrar test güvenilirliği ne düzeydedir?
2. Öğretmenlere ilişkin demografik ve mesleki deneyim değişkenleri, öğretmenlerin ÖET-ÖY puanlarını ne düzeyde yordamaktadır? (ana uygulama)

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2020-2021 ile 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı K-12 düzeyinde özel okullar ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Ölçek geliştirme uygulamasının örneklemi 321 öğretmen ile sınırlıdır.
- Ana uygulamanın örneklemi 311 öğretmen ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine ilişkin görüşlerini içtenlikle beyan ettikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme için evrensel tasarım/Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET): Öğrenme-öğretme süreçlerinde geleneksel müfredatın içerik ve hedefler bakımından esnek yapılandırılmasını, en dezavantajlı öğrencileri dahi kapsayacak şekilde öğrenme yolu kadar öğretme yolu yaratmayı ve öğrenme önündeki fiziksel, duyuşsal, duyuşsal ve bilişsel tüm engelleri ortadan kaldırmayı hedefleyen bir destek sistemidir (Edyburn, 2005; Giné ve Font, 2007).

Bütünleştirme: Her bireyin bireysel gereksinimleri ve tercihleri doğrultusunda toplumun her alanına tam katılabilmeleri, bunu onurları zedelenmeden ve herhangi bir engele maruz kalmadan yapabilmelerini sağlayacak olanakların yaratılmasıdır (Tanrıverdi ve Sarıca, 2021).

Eğitimde bütünleştirme: Tüm bireylerin grup içi bireyselleştirme üzerine temellenen bir anlayışla eğitimin akademik ve sosyal tüm boyutlarından faydalanacak biçimde, herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaksızın akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmesini ve her bireyin eğitim gereksinimlerine yanıt verilmesine yönelik tüm uygulamaları ifade etmektedir (Murphy, 1996; Tanrıverdi ve Sarıca, 2021).

Sağlamcılık: Toplumun akademik, sosyal, fiziksel ve ekonomik olarak mükemmel bir “sağlam beden” üzerine inşa edilmesi nedeniyle belirlenen kalıpların dışında kalan bireylerin norm dışı kabul edilmesi, farklı muameleye maruz bırakılması, reddedilmesi ve dışlanması yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak yapılan ayrımcılık (Aytemur Sağıroğlu, 2020; Kenter, 2020; Oxford, 2021; Turanlı, 2020; Yıldız, Ömeroğlu ve Terim, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Mimarlık alanında ortaya çıkan evrensel tasarım kavramı, ürünlerin, ortamların uyarlamaya ve herhangi bir özel tasarıma ihtiyaç duymadan mümkün olan en geniş ölçüde tüm insanlar tarafından kullanılacak şekilde tasarlanması anlamına gelmektedir (Connell ve diğerleri, 1997; Çimen, 2021). Evrensel tasarım kavramının ortaya çıkması özel gereksinimleri olanların, yaşlıların, bebek arabası ile yolculuk edenlerin, herhangi bir yeti yitimi nedeniyle içeriklerin görsel, fiziksel veya işitsel tek erişimli yapısı nedeniyle erişmekte güçlük yaşayanların eğitim alanı da dâhil olmak üzere toplumsal yaşama katılımlarını artırma noktasında oldukça etkili olmuştur. Evrensel tasarım fiziki yapılanmanın planlama aşamasından itibaren erişilebilir tasarımlar yaratmayı hedefliyor olsa da, bu ilerici erişilebilirlik anlayışı var olan yapılarda da iyileştirmeler yapılmasını sağlamıştır. Buna karşın engelli bireylerin erişilebilirlik noktasında halen kendilerini toplum içerisinde ayrı bir grup olarak hissediyor olmaları; alınan önlemlerin yeterli olmadığını düşündürmekte ve karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik fiziki düzenlemelerin yanı sıra psikolojik ve sosyal önlemlerin de alınması gerektiğini göstermektedir (Hacıhasanoğlu, 2003).

Evrensel tasarım yedi ilkedен oluşmaktadır (Arslan, 2017; Başaran, 2021; Connell ve diğerleri, 1997; Hacıhasanoğlu, 2003):

1. *Eşit kullanım:* Aynı araçların farklı özellikleri olan bireyler için bireyleri etiketlemeden olmaksızın kullanılabilmesi anlamına gelmektedir. Gizlilik ve güvenlik tedbirlerinin de her kullanıcı için eşit ölçüde mevcut olmasını gerektirir.
2. *Kullanımda esneklik:* Farklı yetenekleri ve tercihleri olan bireyler için kullanım yöntemlerinde seçenekler sunulması ve farklı hızlardaki kullanıcılara uyarlanabilirlik sağlanması anlamına gelmektedir.
3. *Basit ve sezgisel kullanım:* Tasarımların bireylerin deneyimi, ön bilgileri ve konsantre ile ilişkili zihinsel durumlarının düzeyi fark etmeksizin anlaşılması ve kolaylıkla kullanılabilir olması anlamına gelmektedir.
4. *Algılanabilir bilgilendirme:* Bilginin görsel, işitsel, dokunsal ve hareketli olma gibi seçeneklerle farklı özellikleri olan bireyler için iletilebilir olması anlamına gelmektedir.
5. *Hataya tolerans:* Ufak kazalar veya istenmeyen durumlar nedeniyle oluşacak hasarların en aza indirgenmesidir.

6. *Düşük fiziksel çaba harcanması:* Tasarımların otomatik açılma ve kapanma, büyük düğmeler gibi kullanıcıların harcadığı zaman ve enerji kullanımı bakımından ekonomik olması ve tehlike ve hataları önlemek amacıyla kullanılacak uyarıların bulunmasıdır.

7. *Kullanım için yeterli genişlik ve alan:* Tekerlekli sandalye, sağ veya sol el kullanma durumu gibi farklı özelliklere sahip kullanıcılar için yaklaşma, erişim ve kullanımda yeterli alan ve rahat erişim sağlanmasıdır.

Evrensel tasarımın yukarıda sıralanan yedi ilkesinin, öğretim programları, öğretimde kullanılan materyaller, öğretim ortamları, çevrimiçi uygulamalar, siteler ve yazılımlara uygulanması sonucu ÖET kavramı ortaya çıkmıştır (Edyburn, 2005). ABD’de 1998 yılında çıkarılan Yardımcı Teknoloji Yasası (Assistive Technology Act of 1998) ile eğitim içeriklerine yönelik üretilen program içeriklerinin tüm öğrenenler için uygun seçenekler sunması gerektiği vurgulanmıştır. The Center for Applied Special Technology-CAST (Uygulamalı Özel Teknoloji Merkezi) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda ise evrensel tasarım ilkelerinin öğrenme-öğretme süreçlerine uygulanması, öğrenmenin nörobilimsel yapısıyla ilişkili beyin araştırmaları ile desteklenmiştir (Munafò, 2020; Rose ve Meyer, 2002). Böylelikle ÖET eğitime erişebilirlik, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin çeşitli iyileştirmeler yapılması, olumlu davranış destekleri ve heterojen bir yapıya sahip olan öğrencilerin öğrenmelerini etkin bir biçimde gerçekleştirebilme düşünceleri üzerinde temellenmiştir (Art, Chatman ve LeBental, 2022).

ÖET erişim, öğrenme, öğretme ve öğrenci katılımı önündeki fiziksel, duyuşsal, duyuşsal ve bilişsel engellerin ortadan kaldırılmasını hedefleyen bir destek sistemidir ve geleneksel müfredatın tüm öğrenenlerin erişimini sağlamak amaçlı kullanılmaktadır (Firchow, 2002; Giné ve Font, 2007). Eğitimciler bireylerin ve öğrenmelerin çeşitliliğini ele almasını, buna uygun olarak içerik ve hedefler sağlamasını, yöntemler, teknikler, çeşitli destek hizmetler ve değerlendirmeleri önermektedir (CAST, 2011, 2018; Domínguez ve Guerrero, 2019).

Kavramın içerdiği “evrensel” sözcüğü ile herkesin yararlandığı müfredatın her bireye uygunluğu kastedilmektedir (Edyburn, 2005). Her öğrenci sınıfa bireysel özellikleri, güçlü yanları, ihtiyaçları ve ilgileriyle gelir. Müfredatlar da bu farklılıkları gözetenek her bir öğrenen için öğrenme fırsatları sunmalıdır. Gerçek bir öğrenmenin olabilmesi için öğrenenin bilgi/beceri kazanmaya güdülenmesi, çeşitli stratejilerden yararlanması ve tüm bunları deneyimlerken kendisine esnek bir müfredatın sağlanması gerekmektedir (Bernacchio ve Mullen, 2007). Dolayısıyla tek bir standart uygulama her bireye uymayacaktır. “Evrensel” kavramı bu noktada herkes için tek bir optimal çözümden ziyade; mümkün olan en geniş

yelpazedeki öğrenenlerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak ve farklı öğrenme stillerine uygun esnek bir yaklaşımı ifade etmektedir (Arnett, 2010; Rose ve Meyer, 2006).

Bireyi öğrenmeye güdüleyen bir müfredatın nasıl kurgulanacağı sorusu ise öğretimin evrensel ve esnek biçimde yapılandırılması gerektiğini ifade eden “tasarım” kavramına karşılık gelmektedir. ÖET yaklaşımına göre öğrenme süreçleri ile araçları herkesin yararlanacağı şekilde tasarlanmış olur. Burada vurgulanan önemli bir nokta, söz konusu tasarımların sürecin planlama aşamasından itibaren esnek kullanımları da destekleyecek şekilde geliştirilmesinin bir zorunluluk teşkil etmesidir (Arnett, 2010). En dezavantajlı gruplara göre tasarlanmış öğrenme araçları, herkesi kapsayacak özelliklere sahip olma bağlamında daha güçlüdür. Örneğin altyazı ile tasarlanmış bir eğitici video içeriği, hem işitme yetersizliği olan bireylere hem işitenlere hem de o an sessiz olarak çalışması gerekenlere uygundur (Tobin ve Behling, 2018).

“Öğrenme” ifadesi, tüm bunların bir öğretim-öğrenme süreci anlamına geldiğini ifade etmektedir ancak burada öğrenme, tek bir öğrenme kavramını içermemektedir. Örneğin nörobilim öğrenmenin üç farklı ağın ortak çalışmasının bir sonucu olduğunu iddia etmektedir: tanıma ağları, stratejik ağlar ve duyuşsal ağlar (Arslan, 2017; Glass, 2013; Tobin ve Behling, 2018). Tanıma ağları öğrenmenin “Ne?” olduğu sorusuna yanıt verirken, beceriler ve stratejileri içeren stratejik ağlar öğrenmenin “Nasıl?” gerçekleştiğini tanımlar. Duyuşsal ağlar ise önemseme ve ilişkilendirme ile ilgili olup, öğrenmenin “Neden?” gerçekleştiğine ilişkin kısımdan sorumludur (Bkz. Şekil 1). Sonu olarak ÖET kavramı öğrenenler için etkili bir müfredatın tasarımına ve geliştirilmesine rehberlik etmektedir (Hall ve diğerleri, 2012).



Şekil 1. Öğrenme ağları.

ÖET bireylerin nasıl öğrendiğini ve öğrendiklerini nasıl ifade edebildiklerini temel olarak oluşturulmuş öğretimde çoklu temsil, öğrenilenin gösterilmesinde çoklu ifade ve farklı özellikleri olan bireylerin kapsanabilmesi için çoklu bağlanma kodlarının yaratılması olmak üzere üç ilkeiden oluşmaktadır (CAST, 2011; Glass, Meyer ve Rose, 2013; Meyer, Rose ve Gordon, 2014) (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Öğrenme için evrensel tasarımın ilkeleri.

- Öğrenenlerin bilgiyi algılama, kendilerine sunulan bilgiyi anlamlandırma ve öğrenme süreçleri farklılık gösterir. Bu nedenle her öğrenen için uygun tek bir temsil seçeneği yoktur. Her öğrenenin bireysel farklılıkları öğrenmede farklı araç-gereçlere ve/veya öğrenme süreçlerine gereksinim duyabilir ve duymaktadır da. Dolayısıyla etkili öğretim, öğrenenler için farklı temsil seçenekleri sunmayı bir anlamda şart koşmaktadır. Çoklu temsil, tanıma ağlarının desteklenebilmesi amacıyla öğretim

süreçlerinin öğrenenler için birden fazla duyuyu harekete geçirecek ve birden çok öğretim yöntem ve tekniğini içerecek şekilde yapılandırılmasını, öğrenme ve öğretme süreçlerinde esnek yollar sunulmasını ifade etmektedir (Hall ve diğerleri, 2012). Bu doğrultuda bilgiyi sunarken alternatif görsel (örneğin grafikler, video kayıtları, yazıda önemli yerlerin altına çizen animasyonlar) ve işitsel (örneğin şarkılar, tekerlemeler, farklı uyarıların sesleri) sunumlardan yararlanılması önerilmektedir. Bunun yanında basılı, işitsel ve çevrimiçi çeşitli materyallerin renk, boyut, ses yüksekliği, hız, yazı tipi ve benzeri özellikler bakımından çeşitli alternatifler sağlayabilecek nitelikte olması esastır (CAST, 2018). Basılı materyallerde sağlanması güç olabilen bu çeşitlilik, dijital materyallerde otomatik olarak bulunabileceğinden, dijital araçlardan da yararlanılması önerilmektedir. Ne var ki, her dijital materyalin de eşit düzeyde erişilebilir olduğu düşünülmemelidir. Caldwell, Cooper, Reid ve Vanderheiden (2008), web içeriği erişilebilirlik yönergeleri için hazırladıkları kılavuzda metinsiz veya yeniden boyutlandırılabilir metinli, sesli, sessiz, işaret dili veya genişletilmiş sesli açıklama sunabilen, yönergelerde çeşitliliğe sahip, farklı dillere ve okuma düzeylerine uyum sağlayabilen, ön ve arka plandaki bilginin rahatlıkla ayırt edilebilmesinin sağlandığı web araçlarının mümkün olan en geniş kullanıcı yelpazesi için kullanılabilirliğin artırılabilirliğini vurgulamışlardır. Konunun önemli noktalarının altına çizilmesi, önemli bilgilerin belirgin şekilde vurgulanması, farklı dil ve kültürlerle ilişkin hoşgörülü bir yaklaşımın materyallere olduğu kadar öğretim süreçlerine de uygulanması önemlidir. Eğitim ortamlarında eski bilgilerin aktif edilmesi, sözlük desteği gibi çeşitli destekler de çoklu temsil ilkesine ilişkindir.

- Stratejik ağların desteklenebilmesi üzerine temellendirilen çoklu ifade ilkesi bireylerin öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkindir. Bu ilke, öğrenenlerin öğrenebildiği yoldan öğrenmelerini ve öğrendiklerini sergileyebilmek için farklı seçeneklere sahip olmalarını ifade etmektedir (Rose ve Meyer, 2002). Öğrendiklerini ifade edebilmek strateji ve organize edebilme becerisi gerektirdiğinden, öğrencilerin eylemlerinde birtakım farklılıklar gösterebileceklerini kabul etmek gerekir (Başaran, 2021). Tek bir ifade seçeneği sunmak bazı bireyler için uygun olurken bazı bireylerin duygu, düşünce ve öğrendiklerini ifade etmelerinde sınırlılık yaratabilir. Bu nedenle öğrenenlere fiziksel etkinliklerde, yürütücü işlevlerde, ifade ve iletişimde seçenekler sunulmalıdır. Örneğin, bazı bireyler öğrendiklerini konuşarak daha iyi ifade edebilirken bazı bireyler yazmayı tercih edebilir. Yazmayı tercih eden bazı bireyler defter ve kalem ile daha rahat hissederken bazıları tablet kullanmayı tercih edebilir. Öğrenenin düzeyinde

ve gereksinimleri doğrultusunda yardımcı teknolojilerden yararlanılarak öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması hedeflenir (Rose Hasselbring, Stahl ve Zabala, 2005).

- Çoklu bağlanma kodları, duyuşsal ağların desteklenebilmesi amacıyla öğrenen ile birden fazla etkileşim yolu kurulması ve bu yolla öğrenen-öğreten arasındaki bağın güçlenmesi ile öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesidir. Her öğrenenin ilgileri ve gereksinimleri farklı olduğundan, öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenenle çeşitli bağlantılar kurulması yoluyla öğrenilecek içeriğe ilgilerinin sağlanmasının, öğrenmeye güdülenmesinin sağlanması ve sürdürülmesini ifade etmektedir (CAST, 2018). Öğrenenin “Neden?” gerçekleştiğine ilişkindir. Duyuşsal ağlarla ilgili olan bu ilke çerçevesinde öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılmada istekli olmaları, öğrenme çabalarını sürdürmeleri ve öz düzenleme sağlamaları hedeflenir (Arslan, 2017; Craig, Smith ve Frey 2019). Öğrenenlerin süreç içerisinde sık sık ve spesifik geri bildirimler almalarının, öz-değerlendirme becerilerini geliştirmelerinin, farklı hızlarda ve tekrar sayısında öğrenmelerine ilişkin tolerans sağlanmasının ve dikkatlerinin aktif tutulmasının öğrenmeye olan motivasyonu artırarak daha etkili bir öğrenme süreci yaratacağı temeline dayanmaktadır (CAST, 2018).

1990’lı yıllarda gelişmeye başlayan ÖET kavramı, uluslararası alanyazında oldukça geniş yer bulmaya başlamıştır (Connell ve diğerleri, 1997; Edyburn, 2005; Glass ve diğerleri, 2013; Hall, Meyer ve Rose, 2012; Rodríguez ve Fernández, 2019; Rose ve Meyer, 2002). Genellikle yetersizlikleri olan bireylerle ilişkilendirilen ÖET, öğrenenlerin neyi, neden ve nasıl öğrendiğinin nörobilime dayanan bir çerçevesini oluşturması nedeniyle tüm öğrenenler için önemli bir noktada durmaktadır (Edyburn, 2005; Tobin ve Behling, 2018). Dalton (2020), dil, kültür, inanç, öğrenme ve gereksinim çeşitliliğinin bir istisna olmadığını aksine norm kabul edilenin çeşitlilik olduğunu belirttiği çalışmasında, bireylerin geçmişlerinin ve deneyimlerinin farklılaşması nedeniyle öğretmenlerin bu çeşitliliği karşılayacak bütünleştirme bir yaklaşıma sahip olma yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmektedir.

Dalton’un bütünleştirme eğitimi iddiasına karşın ÖET’e ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak kuramsal boyutta ilerlemesi ve bütünleştirme uygulamaların özellikle özel gereksinimli öğrenciler bakımından gerçek etkilerinin analiz edildiği çalışmaların sınırlı kalması dikkat çekmekte (Oliveira, Munster ve Gonçaves, 2019), bu tür araştırmaların ivedilikle artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Boothe, Lohmann, Donnell ve Hall, 2018).

Murphy (2020) ise ÖET'in nörobilime dayalı bir öğretim tasarımı olmasına karşın bütünlüklü bir ÖET müdahale programını geliştirilip test edilmemiş olması nedeniyle ÖET'in "kanıta dayalı uygulamalar" çerçevesinde ele alınamayacağını savunmaktadır. Kanıta dayalı uygulamalar özel eğitim kapsamında özellikle son yıllarda önem kazandığından bu eleştirinin önemli bir noktada durduğu kabul edilebilir. Fakat bu görüş alanyazın incelemesi ile birlikte değerlendirilmelidir. Nitekim alanyazında ÖET'e dayalı kapsamlı bir tasarımın etkililiğinin incelendiği bütünlüklü çalışmalara rastlanılmamasına karşın belli bir ders, alan veya konu üzerine tasarlanan ÖET uygulamalarının öğrenenler açısından olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalara ulaşılmıştır (Dewi ve Dalimunthe, 2009; Seok, DaCosta ve Hodges, 2018).

ÖET ile tasarlanan derslerin belirgin bir sonucunun artan akademik başarı ve derslere yönelik olumlu tutumlar olduğu görülmektedir (Derer, 2018; Hu ve Huang, 2022; Yavuzaslan, 2018). Yavuzaslan'ın (2018) dördüncü sınıf öğrencilerine ÖET'e dayalı matematik öğretimi yaptığı çalışmasının sonuçlarına bakıldığında yapılan öğretimin matematik başarısını ve matematik dersine yönelik olumlu tutumları artırdığı görülmüştür. Covid-19 pandemisi sürecinde yardımcı teknolojilerin ve bilişim teknolojilerinin kullanıldığı ÖET'e dayalı çevrimiçi yabancı dil öğretiminin; öğrencilerin İngilizce yeterliklerini artırdığı ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığı görülmüştür (Hu ve Huang, 2022). Sekizinci sınıf öğrencilerine ÖET temelli İngilizce öğretiminin yapıldığı bir diğer çalışmada ise ÖET'e dayalı öğretimin öğrencilerin öz-yeterlik inancına ve üstbilişsel farkındalıklarına da olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Derer, 2018). Yurttabir (2019) fiziksel veya zihinsel nedenlere bağlı olarak öğrenmekte güçlük yaşayan bireylere (ortopedik engelli, görme engelli, işitme engelli, down sendromlu, disleksi olan) yönelik ÖET'e dayalı yabancı dil öğretimi tasarlanabilmesi için öğretim planlarında çeşitliliğe yer verilmesi, esnekliğin sağlanması ve çoklu zekâ kuramının da gözetilmesi gerektiğini belirtmiştir. Glass ve diğerleri (2013), sanatın çeşitliliğe yanıt verme kapasitesi, zengin içerikler sunması ve kültürel algıları desteklemesi özelliklerinin ÖET ilkeleri ile birleştiğinde öğrenme için ilgi çekici seçenekler sunduğunu belirttikleri çalışmalarında, kritik olanın engelli bireylerin eğitime erişimini sağlamak değil öğrenenler arasında ayırım yapılmaksızın tüm öğrenenler için öğrenme fırsatları yaratmak olduğunu dile getirmişlerdir.

Seok ve diğerleri (2018), ÖET'in etkililiğini test eden çalışmaları inceledikleri derlemede inceledikleri on yedi çalışmanın on beşinin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenenler için etkili sonuçlar bildirdiğini tespit etmişlerdir. Dewi ve Dalimunthe (2009) de ÖET ilkelerinin kullanıldığı on iki araştırmayı incelediği meta analiz çalışmasında, ÖET'in yetersizlikleri olan

ve olmayan tüm öğrenenler için öğrenmenin kalitesini artırdığı sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda öğretmenler ve öğrenenler açısından yüksek memnuniyet oranlarını ortaya çıkarması da, öğretim bir süreç olarak değerlendirildiğinde, ÖET'in uygulandığı sınıfların atmosferine ilişkin fikir verici bir bulgu olarak görülebilir (Cumming ve Rose, 2021). Buradan yola çıkılarak ÖET temelli uygulamaların mevcut öğretim programına dayalı öğretim ile kıyaslandığında öğrenenlerin kazanımları ve öğretmenlerin memnuniyeti açısından daha iyi sonuçlar verdiği söylenebilir (Izzo, Murray ve Novak, 2008; Hu ve Huang, 2022; Seok ve diğerleri, 2018; Yavuzaslan, 2018).

ÖET'in öğretmenlere yukarıda da sözü edilen belirgin bir memnuniyet durumu yaratmasına karşın birtakım ihtiyaçlar doğurduğu görülmektedir. Izzo ve diğerlerinin (2008) yükseköğretimde eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve etkilerini ölçmek üzere tasarladıkları çalışmalarında, üniversite akademik personelinin en çok ihtiyaç duyduğu öğrenme alanının ÖET olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlerin ÖET'e yönelik çevrimiçi eğitim aldıkları bir çalışmadaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların ÖET'i sınıflarında kullanmaya istekli oldukları ancak bu alanda daha fazla mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür (Evmenova, 2018). Craig ve diğerleri (2019), bir ilçede K-12 düzeyinde görev yapan yetmiş üç öğretmenin ÖET yeterliklerini ÖET eğitimi öncesi ve sonrasında ölçtüklerinde, eğitimin öğretmenlerin ÖET yeterliklerini artırdığını tespit etmişlerdir. Doğrudan gözlemlere de yer verilen bu çalışmada ayrıca ÖET süreçlerinde öğretmenlerin de öğrenen olarak değerlendirilmesinin ve desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Öğretmenlerle ilişkili bazı araştırmalarda doğrudan ÖET kavramı ortaya atılmamış olsa da öğretimsel uyarlamalar olarak adlandırılan ve ortam, öğretim ve materyallerde grup içi bireyselleştirmenin esas olduğu eğitim öğretim yaklaşımlarının ele alındığı görülmektedir. Örneğin; Vural ve Yıkılmış'ın (2008) sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretimsel uyarlamalarına ilişkin çalışmasında; katılımcıların çoğunun öğrencilere uygun sıra düzeni oluşturduğu, içeriğin sunumundaki yöntemlerde uyarlamalar yaptığı, programa dayalı uyarlamalar noktasında ise zaman, öğretimin diğer paydaşlarından destek alma ve bilgili olma noktasında güçlükler yaşadıkları ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan on iki sınıf öğretmeni ile yapılan bir başka çalışmada ise sınıf içerisinde kullandıkları yöntemlerin sınırlı kaldığı, fiziki uyarlama yapmadıkları ve sınıf yönetimi için yüksek ses kullandıklarını belirttikleri görülmüştür (Koç, Gürgür ve Uysal, 2018). Özkubat, Sanır ve Özmen'in (2021) sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bulunan sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmadaki katılımcılar sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve ifade ettikleri uygulamaları gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf

öğretmenlerine öğretimsel uyarlamalara yönelik yapılan bilgilendirmenin ise uyarlamalara ilişkin görüşlerinde olumlu değişiklikler yarattığı saptanmıştır (Bilgiç, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları öğretimsel uyarlamalara odaklanan çalışmalarda ise öğretmenlerin yapılan etkinlikleri tekrar etme, farklı materyallere yer verme ve öğrencilerle bire bir ilgilenme gibi uygulamalardan yararlandıkları görülmüştür (Ersan ve Kartal, 2020). Okul öncesi öğretmenlerle yapılan bir başka çalışmada ise katılımcıların yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, etkinlikleri basitleştirme ve ilgi çeken etkinlikler tasarlama gibi uyarlamalar yaptıkları ancak uyarlamalar konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Yıkılmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu, 2018).

Sınıf içi uyarlamalarda olduğu gibi farklı zorluk seviyesinde öğrenenler için yapılan grup içi uygulamaları içeren farklılaştırılmış öğretim ile ÖET’i karşılaştıran çalışmalara da erişilmiştir (Arnett, 2010; Jiménez, Graf ve Rose, 2007). Bu çalışmalardan bazıları ÖET’e dayalı bir müfredatın doğası gereği farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamaları da kapsayacağı ve öğretim sonrası geriye dönük uyarlamalar yapılmasındansa evrensel bir farklılaştırma yaratacağını belirtmişlerdir (Arnett, 2010; Jiménez ve diğerleri, 2007). Buna göre farklılaştırılmış öğretim ÖET’in bir parçası olarak değerlendirilebilir. Buna karşı çıkan çalışmalar ise farklılaştırılmış öğretimin temel bir öğretimin gerçekleştirilmesinin ardından ortalamanın “üstünde” ve “altında” kalanlar için ortaya çıkan farklılıklara uygun bir öğretim tasarladığını savunmaktadır (Baglieri, Valle, Connor ve Gallagher, 2011; Franz, Ivy ve McKissick, 2016). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimi farklılığın ortaya çıkmasından sonra yapılan tepkisel uygulamalar olarak değerlendirirken ÖET’i farklılık ortaya çıkmadan önce tasarlanan evrensel bir proaktif tasarım olarak kabul etmektedirler. Baglieri ve diğerleri (2011) farklılaştırılmış öğretimin ortadan kaldırmaya çalıştığı ayrı öğretim sürecini doğası gereği yeniden yarattığını ve güçlü yönlerin yanında öğrenenlerin zayıf yönlerine de odaklandığını belirtmiştir.

Eğitimde bütünleştirme felsefesine göre öğretimsel uyarlamalar kadar sınıf ve okul içi destek hizmetlerin de önemli olduğunu söylemek mümkündür. Buna karşın destek hizmetlerin ÖET çerçevesinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin de kanıt temelli çalışmalara rastlanılmamıştır. Buna karşın Kennedy ve diğerleri (2018) bu konuya ilişkin kırk beş araştırmayı sentezledikleri çalışmalarında, bütünleştirme bir okul yaratmak için farklı gereksinimleri olan öğrencilere fizyoterapi, konuşma terapisi ve ergoterapi gibi tıbbi destek hizmetlerin okul temelli uygulamalar bünyesinde sunulmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. İnceledikleri çalışmalar doğrudan ÖET ile ilişkilendirilmiş çalışmalar

olmamakla birlikte özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek hizmetlerin ÖET kapsamında nasıl kullanılabilceğine ilişkin yol gösterici olması açısından önem arz etmektedir.

Ulusal alanyazın özelinde dikkat çekici bir durum olarak ÖET kavramının 2010’lu yılların sonuna doğru kullanılmaya başlandığı ve teknolojinin belirgin bir tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Akkurt, 2016; Arslan, 2017, 2019; Başaran, 2021; Özgüç ve Cavkaytar 2015; Şenel, Şenel ve Günaydın, 2019).

Açık ve uzaktan eğitimin çeşitlilik gösteren bir kitleye hitap etmesi nedeniyle evrensel bir yapıda tasarlanması gerektiğine vurgu yapan Akkurt (2016), ÖET’in açık ve uzaktan eğitim sistemine nasıl uygulanabileceğini temel alan araştırma sorusu çerçevesinde; öğrenenlere seçenekler sunulması, eğitsel ve teknik destek hizmetlerin sağlanması, fiziki erişilebilirlik ve bireysel farklılıkların gözetilmesine ilişkin ölçütler geliştirmiştir. Söz konusu çalışmada teknoloji kullanımı önemli bir etken olarak belirtilirken tasarım aşamasından itibaren uygulama ve değerlendirme aşamalarına kadar yardımcı teknolojilerin kullanılabilceği bir alt yapının oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır.

Çevrimiçi içeriklere bakıldığında ise içeriklerin çoğunlukla ÖET ilkelerine uygun olmamasının önemli bir güçlük olduğu görülmektedir (Özgüç ve Cavkaytar, 2015). Şenel ve diğerleri (2019), yabancı dil öğretimi için tasarlanmış yirmi altı mobil uygulamayı inceledikleri çalışmalarında uygulamaların daha çok “içeriğin sunumu” boyutunda yetersiz kaldığı belirtmişlerdir. ÖET ilkelerine uygun olarak geliştirilen web tabanlı yazılım aracılığıyla zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci grubuna yapılan öğretimin öğrenenlerin akademik çıktılarının yanı sıra sosyal becerileri ve bağımsız yaşam becerilerini de olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde (Özgüç ve Cavkaytar, 2015); ÖET ilkelerinin teknoloji destekli yazılımlara uygulanmasının eğitimin akademik boyutunun yanı sıra sosyal boyutu bakımından da önemli olduğu görülmektedir.

ÖET alanyazını, bu felsefeyle yürütülen eğitim uygulamalarının öğrenen ve öğretmenler açısından çeşitli avantajlarını vurgular niteliktedir. Söz konusu avantajların belirtilmesine karşın, Türkiye’de olduğu kadar dünyada da konuya gerektiği kadar odaklanılmıyor olması dikkat çeken bir noktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın yürütülüyor olması, araştırmacının alan için anlamlı bir çabaya girişmiş olduğunu düşündürmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve süreci, tasarım, geliştirme ve uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ile araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel olarak tasarlanan bu araştırma, ölçme aracı geliştirme ve ana uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci uygulama, Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin sınıandığı bir ölçek geliştirme çalışması olarak yapılandırılmış ve birinci alt problemin içeriğinde yer alan sorular yanıtlanmıştır. İkinci aşama olan ana uygulama ise, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup, ölçeğin son halinin farklı bir örnekleme uygulanarak ikinci alt problemin altında yer alan araştırma sorularının yanıtlanmasına hizmet etmiştir.

Ana uygulamada yer alan bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir:

- a. *Demografik değişkenler*: cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yılı, görev yapılan kurum [devlet/özel], mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, özel eğitim, kaynaştırma veya bütünleştirme uygulamalarına ilişkin lisans döneminde ders alma
- b. *Mesleki deneyim değişkenleri*: özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitim alma, meslek yaşamında özel gereksinimli öğrenci okutma, verilerin toplandığı dönemde özel gereksinimli öğrenci okutuyor olma, “evrensel tasarım” kavramından haberdar olma, “öğrenme için evrensel tasarım” kavramından haberdar olma, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarına katılımlarına ilişkin görüş

3.2. Evren ve Örneklem

Ölçek geliştirme aşamasının evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler, ana uygulamanın evrenini ise, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur.

3.2.1. Ölçek Geliştirme Aşaması Örnekleme

Ölçek geliştirme aşamasının verileri İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak (Ek 5) kartopu örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (1996), faktör analizi çalışması için ölçme aracıda yer alan madde sayısının beş katı kadar katılımcının yeterli olduğunu belirtmektedir. Buna göre ulaşılan öğretmenlerden dönüş yapanların tümü çalışmaya dâhil edildiğinde katılımcı sayısının faktör analizi için hedeflenen sayının üzerinde olduğu görülmektedir (n=321). Ölçme araçları gönüllü katılımcılara çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır. Katılımcılardan çevrimiçi formları yanıtladıktan sonra araştırma evreninde yer alan diğer tanıdık öğretmenlere ulaştırmaları istenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasının örnekleme ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek geliştirme aşaması örnekleminin sosyo-demografik özelliklere göre dağılımı

Değişkenler	n	%
Yaş (min-maks /ort±ss)	22-64 / 41,90±9,51	
Cinsiyet	Kadın	256 / 79,8
	Erkek	65 / 20,2
Eğitim Durumu	Ön lisans	20 / 6,2
	Lisans	254 / 79,1
	Lisansüstü	47 / 14,6
Görev Yılı	0-5	39 / 12,1
	6-10	50 / 15,6
	11-15	49 / 15,3
	16-20	44 / 13,7
	20+	139 / 43,3
	Okul öncesi	49 / 15,3

Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	74	23,1
	Ortaokul	120	37,4
	Lise	78	24,3
Çalışılan Kurum	Devlet Okulu	272	84,7
	Özel Okul	49	15,3
Mezun Olunan Lisans Programı	Eğitim Fakültesi	230	71,7
	Diğer	91	28,3
Eğitim Fakültesi Bölümü	Sınıf Öğretmenliği	54	16,8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	12,1
	Özel Eğitim Öğretmenliği	12	3,7
	Diğer Branşlar (Türkçe öğretmenliği, Fen bilgisi öğretmenliği, vb)	125	38,9
Toplam		321	100,0

Katılımcıların demografik özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, örneklemin büyük oranda lisans eğitimini tamamlamış, orta yetişkinlik döneminde, devlet okullarında görev yapan, kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ünün eğitim fakültesinden farklı fakültelerden mezun olmaları ve yaklaşık yarısının 20 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip olması söz konusudur.

3.2.2. Ana Uygulama Örneklemi

Ana uygulamanın örneklemini İzmir'in merkez ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Gerekli izinlerin alınması sonrasında İzmir'in 11 merkez ilçesinin Milli Eğitim Müdürlüklerine gidilerek veri toplama araçlarının çevrimiçi ortamda okul müdürlerine iletilmesi sağlanmıştır. İlgili bağlantı okul müdürleri aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler için İzmir'e bağlı özel okullarda ya da devlet okullarında görev yapıyor olma çalışmaya dâhil etme ölçütü; son bir yıl içerisinde "öğrenme için evrensel tasarım" ile ilgili bir araştırmaya katılmış

olma ve birinci araştırmada katılımcı olarak yer alma ise çalışmadan dışlama lutleri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ikinci araştırmaya katılmaya gönüllü olan 36 ğretmen elenerek, 311 öğretmenden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Ana uygulamada yer alan örneklemenin sosyo-demografik zellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ana uygulama örneklemenin sosyo-demografik özelliklere göre dağılımı

Değişkenler		n	%
Yaş (min-maks /ort±ss)		21-65 / 41,22±9,21	
Cinsiyet	Kadın	245	78,8
	Erkek	66	21,2
Eğitim Durumu	n lisans	9	2,9
	Lisans	260	83,6
	Lisansüstü	42	13,5
Görev Yılı	0-5	41	13,2
	6-10	34	10,9
	11-15	56	18,0
	16-20	57	18,3
	20-25	71	22,8
	25+	52	16,7
Görev Yapılan Okul Kademesi	Okul ncesi	30	9,6
	İlkokul	95	30,5
	Ortaokul	117	37,6
	Lise	69	22,2
Çalışılan Kurum	Devlet Okulu	264	84,9

	Özel Okul	47	15,1
Mezun Olunan Lisans Programı	Eğitim Fakültesi	205	65,9
	Diğer	106	34,1
Eğitim Fakültesi Bölümü	Eğitim fakültesi dışında bir bölüm ve formasyon	81	26,0
	Sınıf Öğretmenliği	63	20,3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	31	10,0
	Özel Eğitim Öğretmenliği	10	3,2
	Diğer Branşlar (Türkçe öğretmenliği, Fen bilgisi öğretmenliği, vb)	126	40,5
Toplam		311	100,0

Ana uygulama örnekleminin, ölçek geliştirme aşaması örneklemine benzer olarak çoğunlukla orta yaş, bir lisans programı tamamlamış, devlet okullarında görev yapan kadınlardan oluştuğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin görev yılları incelendiğinde ise beş yıllık aralıklarda homojen bir dağılım olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlasının eğitim fakültesi mezunu oldukları belirlenmiştir. Tablo 3'te katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin kendilerine sorulan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtların dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3

Ana uygulama örnekleminin meslek deneyimlerine ilişkin betimleyici özellikler

Değişkenler		n	%
Lisans döneminde özel eğitim, kaynaştırma ya da bütünleştirme ile ilgili ders alma	Evet	109	35,0
	Hayır	202	65,0
	Evet	140	45,0

Özel eğitim, kaynaştırma ya da bütünleştirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma	Hayır	171	55,0
	Evet	252	81,0
Meslek yaşamında özel gereksinimli öğrenci okutma	Hayır	59	19,0
	Evet	161	51,8
Sınıfında şu anda özel gereksinimli öğrenci okutma	Hayır	150	48,2
	Evet	58	18,6
“Evrensel tasarım” kavramından haberdar olma	Hayır	253	81,4
	Evet	42	13,5
“Öğrenme için evrensel tasarım” kavramından haberdar olma	Hayır	269	86,5
	Toplam	311	100,0

Bulgulara göre katılımcıların %35’inin özel eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirme ile ilgili hizmet öncesi, %55’inin ise hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğunun meslek yaşamında özel gereksinimli öğrenci okutmuş olduğu, araştırmanın gerçekleştiği eğitim-öğretim yılında ise yaklaşık yarısının sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların “evrensel tasarım” ve/veya “öğrenme için evrensel tasarım” kavramından haberdar olma oranlarının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın her iki aşamasında da demografik veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyo-Demografik Bilgi Formu (Ek-1) ile toplanmıştır. Katılımcıların ÖET öz-yeterliklerine ilişkin veriler, ölçek geliştirme aşamasında ÖET-ÖY’nin 46 maddeden oluşan ilk haliyle, ana uygulamada ise birinci aşamada gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik çalışmaları sonrasında beş faktör altında toplanan 28 maddelik ÖET-ÖY’yle (Ek-2) toplanmıştır. Her iki örneklem için araştırmaya katılım onayı Katılımcı Onam Formu (Ek-3) yoluyla alınmıştır.

3.3.1.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Sosyo-Demografik Bilgi Formu, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgileri edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form katılımcılar tarafından ölçek sorularına geçme öncesinde doldurulmuştur. On dört maddeden oluşan form, katılımcıların demografik (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan program, görev yılı, görev yapılan kurum [devlet/özel], görev yapılan kademe, kaynaştırma ve/veya bütünleştirme konulu hizmet öncesi ve/veya hizmet içi eğitim alma) ve mesleki deneyim (evrensel tasarımı/öğrenme için evrensel tasarım kavramlarından haberdar olma ve özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımcılarına ilişkin görüş) değişkenlerine ilişkin soruları içermektedir. Ölçek geliştirme aşaması örnekleme yalnızca demografik bilgileri içeren sorular sorulmuştur. Kişisel verilerin gizliliği ilkesi doğrultusunda katılımcılardan herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiştir.

3.3.1.2. Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET-ÖY)

Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği-ÖET-ÖY öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamaları sırasında ÖET ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirmeleri beklenen davranışlara/uygulamalara ilişkin kişisel değerlendirmelerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracı olup, bu araştırmanın birinci aşamasında geliştirilmiştir. Ölçek beş faktörde toplanan 28 maddeden oluşmakta ve yaklaşık 10 dakikada tamamlanmaktadır. Maddeler 1-Beni hiç tanımlamıyor, 7-Beni tamamen tanımlıyor arasında puanlanan yedili Likert tipi derecelendirmeye göre doldurulmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196'dır. Yüksek puan, öğretmenin ÖET'e ilişkin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar, Bulgular bölümünde verilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin özet bilgiler ise aşağıdaki gibidir:

Aktif Katılım ve Destekler: Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini takip edebilmeleri, öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması, yardımcı teknolojilerden yararlanılması ve katılımın güdülenmesi ile ilgili yedi madde içermektedir.

İçeriğin Sunumu: Öğretim yöntem ve teknikleri, derste kullanılan dil, derse ilginin aktif tutulması, dersin işleniş hızı, dersin öğrenenler için farklı zorluk seviyelerinde görevleri içerecek şekilde yürütülmesi, derste kullanılan yardımlar ile ilgili yedi madde içermektedir.

Motivasyon ve İfade: Ön bilgilerin aktifleştirilmesi, öğrenmeye güdüleme, güdülenme için farklı seçenekler yaratılması, derse katılım ve ifade seçenekleri sunulması, gelenek ve görenekler gibi farklılıklara yönelik esneklik, öğrenilen bilgilerin işlevi ve gerçek yaşamla ilişkilendirme ile ilgili altı madde içermektedir.

Fiziki Düzenlemeler ve Yönergeler: Fiziki düzenlemeler, sınıf içi erişebilirlik, algılanabilir bilgilendirme ile ilgili beş madde içermektedir.

Teknoloji ve Materyal Kullanımı: Teknolojik araçlar ve farklı duylara ilişkin materyallerin kullanımı ile ilgili üç madde içermektedir.

ÖET-ÖY'nin taslak formu 46 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 1-Beni hiç tanımlamıyor, 7-Beni tamamen tanımlıyor arasında puanlanan yedili Likert tipi derecelendirmeye göre doldurulmaktadır. ÖET'e yönelik geniş kapsamlı alanyazın taraması ışığında (Arslan, 2017, 2019; CAST, 2011, 2018; Domínguez ve Guerrero 2019; Giné ve Font, 2007; Glass ve diğerleri, 2013; Hall ve diğerleri, 2012; Meyer ve diğerleri, 2014; Rose ve Meyer, 2002, 2006), ÖET ilkeleri doğrultusunda ders öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenlerin açık, net ve anlaşılır biçimde yazılmasıyla oluşturulan maddeler, ölçek maddesi olmaya uygun ve tutarlı hale getirilerek kapsam geçerliği çalışması için hazır hale getirilmiştir.

Kapsam geçerliği ölçek maddelerinin ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçmede nitelik ve nicelik bakımından uygunluğunun belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Kapsam geçerliğinde ölçeğin ilgili olduğu alanın uzmanlarının belirlediği standartlar ve görüşler ölçüt olarak ele alınmaktadır (Cureton, 1951; Kelecioğlu ve Şahin, 2014). Araştırmacı tarafından hazırlanan her maddenin uygunluğuna yönelik soruların yanı sıra ölçek formunun bütününe ilişkin açık uçlu soruları içeren Uzman Görüş Formu (Ek-4), özel eğitim ve evrensel tasarım alanında çalışan bir doktor öğretim üyesi, bütünleştirme, kaynaştırma ve mesleki gelişim alanında çalışan bir doktor öğretim üyesi, bir rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan bir bilim uzmanı ile Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim alanında çalışan iki yardımcı doçent olmak üzere beş uzmana ulaştırılmıştır. Başvurulan uzmanların tümü ölçeğin ÖET öğretmen öz-yeterliklerini belirlemeye uygun bir ölçek olduğu şeklinde dönüt vermiştir. Uzmanlardan her bir maddeye ilişkin alınan görüşler tek tek incelenerek değerlendirilmiş, ölçek adayı forma 46 maddeden oluşan hali verilmiştir. Bulgular, ÖET-ÖY'nin kapsam geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Kapsam geçerliği tamamlanan formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilerek ölçek geliştirme aşaması tamamlanmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

- Veri toplama araçları araştırmacı tarafından Google Forms formatında hazırlanarak birinci araştırmaya katılan ve araştırmacı tarafından telefon numaralarına ulaşılan öğretmenlere Whatsapp uygulaması üzerinden iletilmiştir. Öğretmenler formları doldurma aşamasında örnekleme yer alan diğer öğretmenlere formları ulaştırmışlardır. Böylelikle birinci araştırmanın verileri toplanmış ve araştırmacı tarafından Windows 10 Excel programı yardımıyla SPSS 25 for Windows ile AMOS ortamlarına aktarılmıştır.
- Ölçek geliştirme aşamasının örnekleme yer alan ve test-tekrar test çalışmasına katılmaya gönüllü olan öğretmenlere (n=41), yaklaşık 4-5 hafta sonra bir SMS atılacağı ve ÖET-ÖY'yi yeniden doldurmaları gerektiği bilgisi verilmiştir. Bu gruba ikinci kez ulaşabilmek için kendilerinden telefon numaraları istenmiş ve bu bilgiler bilgisayar ortamında saklanmıştır. İlk uygulamadan beş hafta sonra ÖET-ÖY Google Forms aracılığıyla gruba yeniden uygulanmış ve elde edilen veriler Windows 10 Excel ortamından SPSS 25 for Windows ortamına taşınmıştır. Son katılımcıdan gelen verileri takiben, katılımcılardan alınan kişisel bilgiler bilgisayar ortamından silinerek imha edilmiştir.
- ÖET-ÖY'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesini içeren birinci aşamanın sonrasında, ölçeğin son halini farklı bir grupta uygulayarak öğretmen ÖET yeterliklerini çeşitli demografik özelliklere göre incelemek amacıyla ana uygulamaya geçilmiştir. Araştırmacı gerekli izinleri alarak ölçek geliştirme aşamasında yer alan katılımcılardan farklı bir örnekleme ulaşarak bu kez ÖET-ÖY'nin 28 maddeden oluşan beş faktörlü versiyonunu yine Google Forms üzerinden ikinci örnekleme uygulamıştır. Örnekleme ulaşılabilmesi için bu aşamada okul müdürlerinden destek alınmıştır. Toplanan veriler Windows 10 Excel ortamından SPSS 25 for Windows'a aktarılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Tezin başlangıç dönemi olan Eylül 2019'dan Aralık 2019'a kadar geçen zaman diliminde danışman ile yapılan toplantılar doğrultusunda araştırma fikri geliştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçek geliştirme sürecine ilişkin aşamalar belirlenmiştir. Ocak 2020-Şubat 2020 aralığında ise ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılarak ölçeğin dayandırılacağı kuramsal çerçeve çizilmiştir.

Yaşanan pandemi nedeniyle resmi izinler alınarak Mart 2020'den Eylül 2020'ye kadar tez yazımı sürecine ara verilmiştir.

Pandemi sonrasında Eylül 2020 döneminde tekrar danışman ile görüşmeler başlatılmış, Kasım 2020'ye kadar güncel alanyazın taraması yapılarak kuramsal yapı gerekli görülen güncel çalışmalarla desteklenmiştir. Bu süreçte geliştirilecek ölçek için madde havuzu oluşturulmuş, araştırmanın evreni ve örnekleme belirlenmiştir.

Aralık 2020'den Şubat 2021'e kadar geçen süreçte ise kapsam geçerliği çalışmaları tamamlanmıştır. Aday ölçek maddeleri kapsam geçerliği çalışması için uzman görüşüne sunulmuştur. ÖET ve bütünleştirme alanında çalışan iki uzmana ölçek adayları form gönderilmiştir. İki uzmandan gelen ayrıntılı dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra özel eğitim bölümü, evrensel tasarım, rehberlik ve araştırma merkezi, eğitimde bütünleştirme alanında çalışan üç uzmana formun düzeltmeler yapılmış hali gönderilmiştir. Bu üç uzmandan alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe uygulama öncesi son hali verilmiştir.

Nisan-Mayıs 2021 tarihleri arasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için gerekli izinler alınmıştır. İzin alma süreci tamamlandığı Haziran 2021'de uygulama için belirlenen örneklemeden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek yapı geçerliği, ayırt edici geçerlik ve iç tutarlık analizleri yapılmıştır. Temmuz 2021'de test-tekrar test güvenilirliği analizi için belirlenen örnekleme ölçek ikinci kez uygulanmıştır. Ağustos 2021'den Ekim 2021'e kadar geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının analizleri tamamlanarak elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

Kasım 2021'de ana uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Akabinde ise Aralık ayı boyunca ana uygulamanın verileri toplanmıştır. Ocak 2022'de ise ana uygulama kapsamında yer alan araştırma sorularını yanıtlamak için betimsel ve kestirimsel istatistikler yoluyla veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular raporlandıktan sonra araştırmanın tartışma ve sonuç bölümleri yazılarak tez yazım süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 25.0 programı ile AMOS kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyo-Demografik Bilgi Formu'nda yer alan değişkenler doğrultusunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimleyici istatistiksel teknikler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin normalliğinin sınanmasında normallik testlerinin yanı sıra histogram, Q-Q grafiği ve kutu-çizgi (box-plot) grafikleri ile çarpıklık ve basıklık, varyasyon katsayısı dağılım ölçüleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Hayran ve Hayran, 2011).

Ölçek geliştirme aşamasında katılımcıların aldığı ölçek puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamadığı saptanmıştır. Bu durumda verilerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki ise, Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir (Kul, 2014). Ölçeğin yapı geçerliği SPSS 25 for Windows ortamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), AMOS ortamında ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) teknikleriyle sınanmıştır. Ölçeğin ayırt edici geçerliği ise alt ve üst %27'lik grupların ilişkisiz örneklemlerde t-testi aracılığıyla karşılaştırılması tekniğiyle incelenmiştir. Test tekrar test sonuçlarının değerlendirilmesinde Pearson korelasyon analizi ile ilişkili örneklemlerde t- testinden yararlanılmış, iç tutarlılık ise Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir.

Ana uygulamada, verilerin normal dağılım ölçütlerini karşıladığı saptanmış ve analizler parametrik testler kullanılarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda ÖET-ÖY puanlarını yordayan bağımsız değişkenleri saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde 0.01 ve 0.05 anlamlılık düzeyleri benimsenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

- Ölçek maddeleri detaylı bir alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuştur.
- Benzer ölçek çalışmaları kapsamlıca incelenmiştir.
- Veri girişi tamamlandıktan sonra verilerin, %25'i seçkisiz atama ile seçilerek veri girişi kontrol edilmiştir.
- Birinci araştırma sonrasında psikometrik özellikleri incelenen ÖET-ÖY, geliştirilme aşamasına benzer şekilde İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşan bir diğer gruba uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla ana uygulamaya katılan öğretmenlerin ölçek geliştirme aşamasına katılmamış olmaları ölçütü belirlenmiştir. Ana uygulamaya katılan öğretmenlere ölçek sorularının öncesinde son bir yıl içinde ÖET konulu bir çalışmaya katılıp katılmadıkları sorulmuş, katılan öğretmenler örneklemden çıkarılmıştır.
- Araştırmanın amaç, önem, bulgular ve tartışma boyutlarında geçerliğini belirlemek amacıyla, nihai rapor araştırmayla doğrudan bir bağlantısı olmayan emekli bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2014'te Ankara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olmuştur. Aynı yıl MEB'e bağlı bir devlet okulunda öğretmen olarak göreve başlamıştır. Zihinsel yetersizlikten hafif, orta ya da ağır düzeyde etkilenmiş ilkokul ve ortaokul dönemindeki çocuklarla, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğundan etkilenmiş çocuklarla çalışmıştır. Halen İzmir ilinde bir genel eğitim ortaokulun özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Araştırmacı her bireyin tüm hizmetlere eşit koşullarda ulaşabilmesine ilişkin inancı ve eğitimde bütünleştirme felsefesi bağlamında eğitimin erişilebilirliğinin artırılması gerektiğine ilişkin dünya görüşü doğrultusunda araştırma fikrini geliştirmiştir. Geniş bir alanyazın araştırması sonucunda ÖET'e ilişkin öğretmen yeterliklerine odaklanan yerli bir ölçme aracı eksikliği görmesi doğrultusunda araştırmanın genel çerçevesini belirlemiş ve danışmanıya gerçekteştirdiği sohbetlerle araştırmanın amaç ve kapsamını uygun dayanaklar çerçevesinde planlamıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, ölçeğin geliştirilmesi, araştırmanın etik koşullar altında yürütülmesi, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, verilerin analizi ve raporlanması süreçlerinde aktif rol almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın her iki aşamasına ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Bulgular

Birinci aşamada, birinci örneklemden elde edilen veriler yoluyla ÖET-ÖY'nin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu bölümde sırasıyla yapı geçerliği, ayırt edici geçerlik, iç tutarlılık ve test-tekrar test sonuçları sunulmuştur.

Yapı geçerliği çalışmaları öncesinde, tüm ölçek ve maddeler bazında Cronbach Alpha değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere, tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı oldukça yüksektir. Maddelerin bütünlü ilişkisini gösteren madde toplam puan korelasyonları bulguları ise, ilk aşamada ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasının gerekli olmadığını göstermektedir.

Tablo 4

ÖET-ÖY iç tutarlılık katsayıları

	Madde Silindiğinde Ortalama	Madde Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S1	281,90	0,373	0,954
S2	281,99	0,481	0,953
S3	282,48	0,505	0,953
S4	281,95	0,495	0,953
S5	281,96	0,624	0,953
S6	282,17	0,579	0,953
S7	282,31	0,585	0,953
S8	282,39	0,667	0,952

S9	282,45	0,633	0,952
S10	282,17	0,682	0,952
S11	282,64	0,416	0,954
S12	282,21	0,592	0,953
S13	282,90	0,625	0,953
S14	283,31	0,623	0,953
S15	282,21	0,546	0,953
S16	283,05	0,549	0,953
S17	282,72	0,555	0,953
S18	282,34	0,698	0,952
S19	282,08	0,690	0,952
S20	282,14	0,572	0,953
S21	281,93	0,553	0,953
S22	282,13	0,609	0,953
S23	281,95	0,564	0,953
S24	281,99	0,663	0,953
S25	282,12	0,402	0,954
S26	282,07	0,616	0,953
S27	282,33	0,692	0,952
S28	282,45	0,712	0,952
S29	282,63	0,615	0,953
S30	281,98	0,579	0,953
S31	281,89	0,642	0,953

S32	282,07	0,604	0,953
S33	282,19	0,576	0,953
S34	282,16	0,338	0,954
S35	281,79	0,530	0,953
S36	281,78	0,495	0,953
S37	281,94	0,539	0,953
S38	282,40	0,541	0,953
S39	282,30	0,320	0,954
S40	282,09	0,565	0,953
S41	282,19	0,659	0,952
S42	282,00	0,472	0,953
S43	283,11	0,619	0,953
S44	283,01	0,604	0,953
S45	282,61	0,463	0,954
S46	282,49	0,569	0,953
Tüm ölçek Cronbach Alpha katsayısı			0,954

AFA öncesinde, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin-KMO değerinin (0,895; $\chi^2(378)=4960,322$) örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “mükemmel derecede yeterli” olduğu ve Bartlett Küresellik Testi’nden elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu ($\chi^2(378)=4960,322$, $p<0,01$) saptanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu doğrulandıktan sonra ölçeğin faktör yapısının incelenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) ve Varimax döndürme yöntemleri kullanılarak AFA analizleri yürütülmüştür. Tüm maddeler için faktör deseni incelendiğinde, ölçeğin beş boyutlu halinin en ideal şekilde isimlendirilebildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla ölçek beş boyuta zorlanmış ve faktör deseninin kabul edilebilir olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca binişiklik

gösteren ve AFA ile DFA’da faktör yükleri düşük olan bazı maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Bu maddelerin atılmasıyla birlikte analiz yinelenmiş, binişiklik gösteren ve teorik boyutlar dışında dağılan herhangi bir maddenin olmadığı dikkat çekmiştir. Nihai model incelendiğinde, tüm ölçeğin varyansın %61,087’sini açıkladığı gözlenmiştir. Alt faktörlerin ise varyansı açıklama düzeyleri sırasıyla %16,445, %14,185, %12,074, %10,229 ve %8,154’tür.

AFA’da istatistiksel anlamlılık kadar teorik anlamlılık da önemli olduğundan, ölçeğin faktör deseni araştırmacı tarafından isimlendirilmiştir. Bu doğrultuda alt ölçekler “aktif katılım ve destekler”, “içeriğin sunumu”, “motivasyon ve ifade”, “fiziki düzenlemeler ve yönergeler” ve “teknoloji ve materyal kullanımı” olarak kavramsallaştırılmıştır. AFA’dan elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

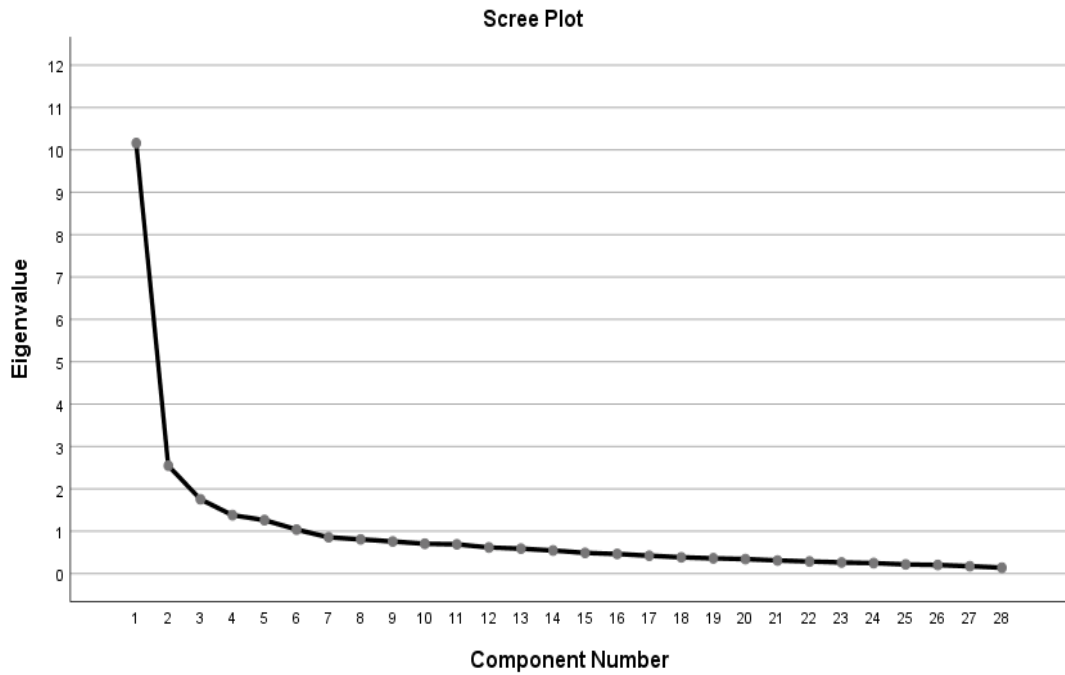
Tablo 5

ÖET-ÖY açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Faktörler ve maddeler	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer	Faktör Yüğü
<i>F1: Aktif Katılım ve Destekler</i>			
S44			0,827
S43			0,777
S14			0,772
S13	16,445	10,160	0,731
S16			0,635
S17			0,610
S45			0,538
<i>F2: İçeriğin Sunumu</i>			
S35			0,749
S36	14,185	2,547	0,734

S30			0,707
S31			0,702
S32			0,613
S24			0,576
S22			0,509
<i>F3: Motivasyon ve İfade</i>			
S21			0,764
S20			0,698
S40	12,074	1,756	0,663
S37			0,655
S12			0,527
S29			0,483
<i>F4: Fiziki Düzenlemeler ve Yönergeler</i>			
S2			0,775
S1			0,763
S3	10,229	1,380	0,642
S9			0,609
S8			0,561
<i>F5: Teknoloji ve Materyal Kullanımı</i>			
S25			0,786
S15	8,154	1,262	0,746
S26			0,624

AFA bulgularıyla paralel olarak, scree plot grafiğinin de beş faktörlü yapıyı desteklediği görülmüştür (Bkz. Şekil 3). Yatay eksende faktör sayısının dikey eksende ise özdeğerlerin yer aldığı grafik incelendiğinde, yüksek ivmeli düşüşün beşinci noktadan itibaren azaldığı görülmektedir. Birinci noktadan başlayan inişlerin eğilimi varyansa yapılan katkı derecesini göstermektedir. Beşinci noktadan sonra oluşan her bir faktörün varyansa yaptığı katkı azalmakta ve ilave edilebilecek varyansların katkılarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak özdeğer ve varyans yüzdeleri ile grafikten elde edilen bulgular, ÖET-ÖY'nin beş faktörlü yapıya uygun olduğunu göstermiştir.



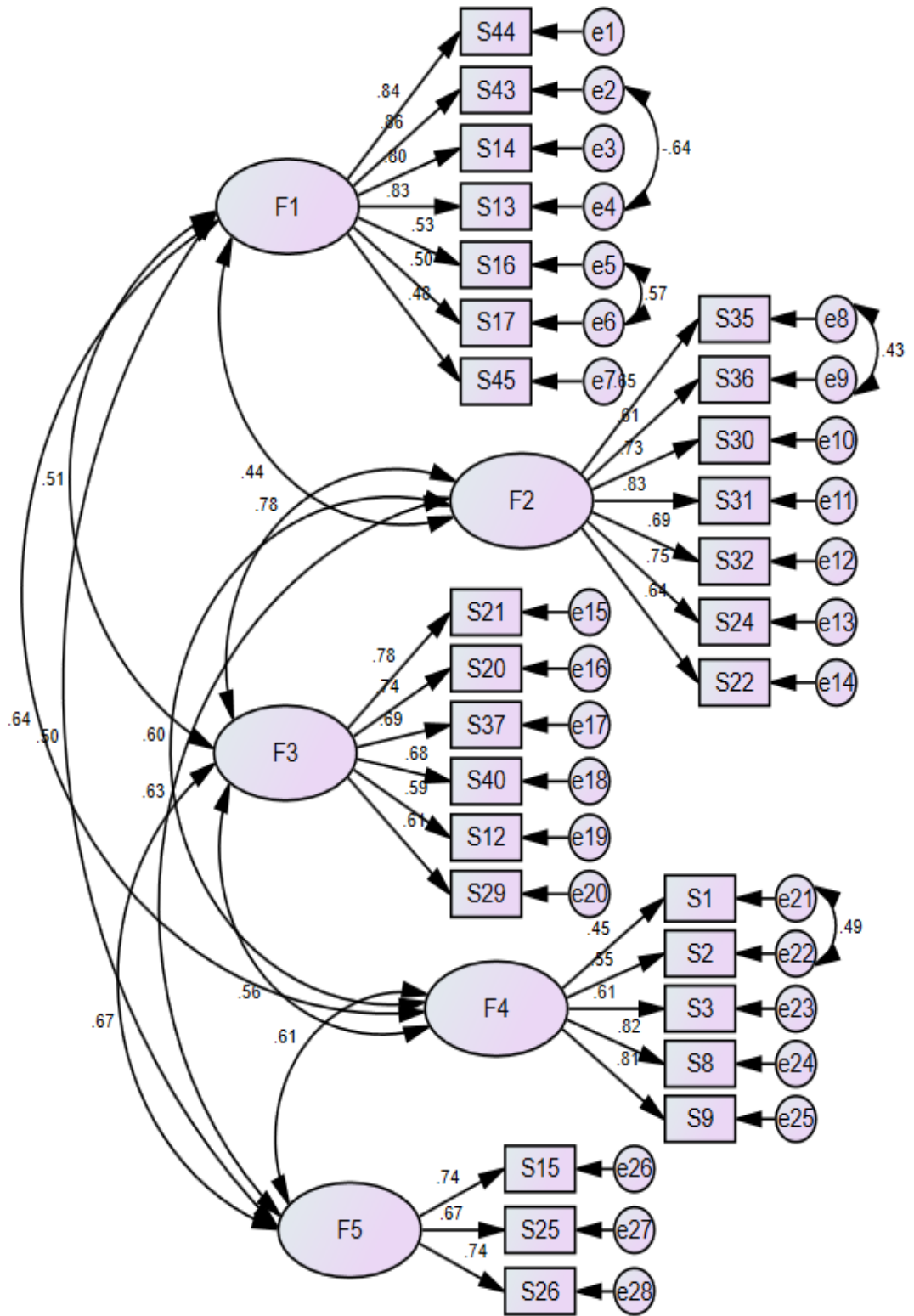
Şekil 3. Scree plot grafiği.

Yapı geçerliği çalışmasının ikinci aşamasında, AFA sonuçlarını doğrulamak amacıyla verilere DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin yapısal eşitlik modelleme sonucu $p=0,000$ düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan 28 madde ve çok faktörlü ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 6, Şekil 4). Analize alınan modelde birtakım iyileştirmeler yapılması gereği ortaya çıkmıştır. İyileştirme yapılırken MI değerleri yüksek hatalar arasında kovaryans oluşturulmuştur. Birinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre ÖET-ÖY uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir uyuma, χ^2 ise 2,846 değeri ile mükemmel uyuma işaret etmiştir ($p=0,00$).

Tablo 6

ÖET-ÖY birinci düzey çok faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Uyum İyiliği Ölçümleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Ölçek Uyum
CMIN/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	2,846
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,80 \leq GFI$	0,834
AGFI	$0,90 \leq AGFI$	$0,80 \leq AGFI$	0,800
CFI	$0,95 \leq CFI$	$0,85 \leq CFI$	0,869
RMSEA	$0,0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,06 \leq RMSEA \leq 1,0$	0,076
TLI	$0,90 \leq TLI$	$0,80 \leq TLI$	0,853
NFI	$0,90 \leq TLI$	$0,80 \leq TLI$	0,813
IFI	$0,95 \leq IFI$	$0,85 \leq IFI$	0,870



Şekil 4. ÖET-ÖY'ye ilişkin çok faktörlü yapı.

Maddelere ilişkin t istatistikleri incelendiğinde, bütün maddelerin anlamlı olduğu görülmektedir. Alanyazında faktör yük değerleri için kabul gören sınır 0,30'dur (Seçer, 2018). ÖET-ÖY maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde, bu değerlerin altında bir madde olmadığı, dolayısıyla faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7

ÖET-ÖY maddelerinin faktör yük değerleri

			Faktör yükü	Std. hata	C.R. (t istatistik)	P
S44	<---	F1	0,841			
S43	<---		0,860	0,059	18,436	*
S14	<---		0,804	0,059	17,664	*
S13	<---		0,831	0,054	17,406	*
S16	<---		0,532	0,067	10,150	*
S17	<---		0,504	0,062	9,508	*
S45	<---		0,479	0,054	8,965	*
S35	<---	F2	0,648			
S36	<---		0,613	0,073	12,767	*
S30	<---		0,735	0,130	11,164	*
S31	<---		0,830	0,116	12,236	*
S32	<---		0,689	0,134	10,599	*
S24	<---		0,752	0,129	11,370	*
S22	<---		0,639	0,164	9,958	*
S21	<---	F3	0,780			
S20	<---		0,736	0,087	13,266	*
S37	<---		0,686	0,076	12,258	*

S40	<---		0,677	0,082	12,079	*
S12	<---		0,590	0,089	10,370	*
S29	<---		0,613	0,127	10,809	*
S1	<---	F4	0,452			
S2	<---		0,551	0,145	9,179	*
S3	<---		0,613	0,323	6,971	*
S8	<---		0,822	0,300	7,783	*
S9	<---		0,815	0,321	7,766	*
S15	<---	F5	0,740			
S25	<---		0,672	0,078	10,435	*
S26	<---		0,742	0,064	11,241	*

* $p < 0,05$ için anlamlı değerler.

Aşağıda yer alan Tablo 8’de görüldüğü gibi, tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Alpha katsayısı) 0,925’tir. Ölçeğin alt boyutları için de ayrı ayrı hesaplanan Alpha katsayısı incelendiğinde “aktif katılım ve destekler” için 0,873; “içeriğin sunumu” için 0,866; “motivasyon ve ifade” için 0,817; “fiziki düzenlemeler ve yönergeler” için 0,804; “teknoloji ve materyal kullanımı” için ise 0,760 olarak hesaplanmıştır. Bayram’a (2004) göre, Cronbach Alpha değerinin güvenilirlik için 0,70’in üzerinde olması yeterlidir. Bu durumda ölçeğin tüm ve alt boyutlarda yüksek güvenilirlik sergilediği tespit edilmiştir. Faktör yük değerlerine bakıldığında ise, bu değerlerin 0.452 ile 0.860 arasında değiştiği görülmekte, bu da maddelerin ilgili faktörü açıklamada yeterli olduklarına dair etkili bir kanıt olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 8’e göre ayrıca, ayırt edici geçerlik için uygulanan alt ve üst %27’lik puan dilimlerinin ilişkisiz örneklemelerde t-testi karşılaştırması sonuçları da, iki grubun puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir (Bkz. Tablo 8).

Tablo 8

ÖET-ÖY madde analizi sonuçları

	Madde toplam puan korelasyonu	t (alt ve üst %27'lik dilimler)	p (alt ve üst %27'lik dilimler)
<i>Faktör 1: Alpha =0,873</i>			
S44	0,762	17,769	0,000**
S43	0,727	19,454	0,000**
S14	0,725	20,91	0,000**
S13	0,686	15,817	0,000**
S16	0,593	14,561	0,000**
S17	0,587	12,905	0,000**
S45	0,482	11,763	0,000**
<i>Faktör 2: Alpha =0,866</i>			
S35	0,634	7,737	0,000**
S36	0,614	7,121	0,000**
S30	0,688	11,111	0,000**
S31	0,745	10,580	0,000**
S32	0,639	13,824	0,000**
S24	0,668	12,113	0,000**
S22	0,586	12,000	0,000**
<i>Faktör 3: Alpha =0,817</i>			
S21	0,692	10,028	0,000**

S20	0,641	12,679	0,000**
S40	0,628	12,474	0,000**
S37	0,599	8,631	0,000**
S12	0,514	12,402	0,000**
S29	0,532	14,075	0,000**
Faktör 4: Alpha =0,804			
S2	0,625	8,677	0,000**
S1	0,514	6,828	0,000**
S3	0,575	12,292	0,000**
S9	0,659	14,089	0,000**
S8	0,637	14,125	0,000**
Faktör 5: Alpha =0,760			
S25	0,623	11,459	0,000**
S15	0,628	12,732	0,000**
S26	0,553	13,073	0,000**
Toplam Alpha = 0,925			

$n = 321$, * $n_1 = n_2 = 87$

** $p < 0,05$

Test-tekrar test güvenilirlik analizlerinin sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da görülmektedir. Tablo 9'a göre, tüm ölçek ve alt ölçeklerin ikili ölçümleri arasındaki korelasyonlar olumlu yönde anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Buna destekleyecek şekilde ilişkili örneklem için t-testi bulguları (Tablo 10), iki ölçümde elde edilen puan ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır ($p \geq 0.05$).

Tablo 9

ÖET-ÖY test tekrar test Pearson korelasyon analizi sonuçları

İlk Test	Tekrar Test					
	Aktif Katılım ve Destekler	İçeriğin Sunumu	Motivasyon ve İfade	Fiziki Düzenlemeler ve Yönergeler	Teknoloji ve Materyal Kullanımı	ÖET
Aktif Katılım ve Destekler	0,814*	0,565*	0,578*	0,735*	0,418*	0,763*
İçeriğin Sunumu	0,665*	0,713*	0,700*	0,663*	0,705*	0,772*
Motivasyon ve İfade	0,725*	0,658*	0,715*	0,591*	0,453*	0,737*
Fiziki Düzenlemeler ve Yönergeler	0,642*	0,681*	0,700*	0,752*	0,619*	0,758*
Teknoloji ve Materyal Kullanımı	0,677*	0,734*	0,639*	0,604*	0,824*	0,747*
ÖET	0,856*	0,735*	0,739*	0,804*	0,642*	0,887*

* p<0,01

Tablo 10

ÖET-ÖY test tekrar test ilişkili örneklemlerde t testi sonuçları

	İlk Test ($\bar{X} \pm SS$)	Tekrar Test ($\bar{X} \pm SS$)	t	P
Aktif Katılım ve Destekler	5,50±1,44	5,65±1,27	-1,135	0,263
İçeriğin Sunumu	6,66±0,46	6,58±0,64	1,234	0,224

Motivasyon ve İfade	6,30±0,66	6,35±0,80	-0,586	0,561
Fiziki Düzenlemeler ve Yönergeler	6,35±0,75	6,20±0,91	1,746	0,088
Teknoloji ve Materyal Kullanımı	6,44±0,78	6,43±0,8	0,113	0,911
ÖET	6,25±0,71	6,24±0,77	0,156	0,876

Bu başlıkta son olarak, katılımcıların beş faktöre göre tanımlanan ÖET-ÖY'den aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

ÖET-ÖY tüm ve alt ölçekler için tanımlayıcı istatistikler

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS
Aktif Katılım ve Destekler	321	1,43	7,00	5,60	1,22
İçeriğin Sunumu	321	2,71	7,00	6,61	0,56
Motivasyon ve İfade	321	2,00	7,00	6,40	0,71
Fiziki Düzenlemeler ve Yönergeler	321	1,00	7,00	6,31	0,86
Teknoloji ve Materyal Kullanımı	321	2,00	7,00	6,42	0,88
ÖET	321	2,64	7,00	6,23	0,67

4.2. Ana Uygulamaya İlişkin Bulgular

Ana uygulamada, tüm bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan ÖET-ÖY'den alınan puanları yordama düzeyleri incelenmiştir. Bu doğrultuda tüm alt ölçeklerden alınan puanlar için regresyon modelleri kurulmuştur. Kurulan modellerin tümünde otokorelasyon ve/veya çoklu bağlantı sorununun olmadığı saptanmıştır (tüm analizlerde Durbin-Watson katsayıları kabul edilir düzeydedir ve VIF değerleri 10'dan düşüktür).

“Aktif katılım ve destekler” alt ölçek puanları üzerinde etkisi olan değişkenleri araştırmak üzere yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre F değerine karşılık gelen anlamlılık düzeyine bakıldığında, kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F=6,203$; $p<0,05$). Bağımsız değişkenlere ait beta katsayısı, t ve anlamlılık düzeyi incelendiğinde, hizmet içi eğitim alma ($t=2,587$; $p<0,05$) ve cinsiyetin ($t=2,147$; $p<0,05$) “aktif katılım ve destekler” üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Kurulan model ile “aktif katılım ve destekler” üzerindeki değişimin %3,3’ü açıklanmaktadır (düzenlenmiş $R^2=0,032$). Kadın öğretmenlerin erkeklere göre “aktif katılım ve destekler” alt ölçeği puanları 0,389, hizmet içi eğitim alanların almayanlara göre ise 0,386 daha fazladır. (Bkz. Tablo 12).

Tablo 12

Aktif katılım ve destekler alt ölçeği regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken: Aktif Katılım ve Destekler					F	Model (p)	R ²	Durbin Watson
	β	SH	Beta	t	p				
Sabit	4,721	0,169		27,894	0,000*				
Hizmet içi eğitim	0,386	0,149	0,145	2,587	0,010*	6,203	0,002*	0,032	2,005
Cinsiyet	0,389	0,181	0,120	2,147	0,033*				

* $p<0,05$

*referans kategorisi cinsiyet için erkek; hizmet içi eğitim için hayır

“İçeriğin sunumu” alt ölçeği puanlarını etkileyen değişkenlerin incelendiği regresyon analizinde, F değerine karşılık gelen anlamlılık düzeyine göre kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F=23,706$; $p<0,05$). Bağımsız değişkenlere ait beta katsayısı, t ve anlamlılık düzeyine bakıldığında, cinsiyet değişkeninin ($t=5,816$; $p<0,05$) bu alt ölçeğin puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Kurulan model ile cinsiyetin “içeriğin sunumu” üzerindeki değişimin %12,8’ini açıkladığı görülmektedir (Düzenlenmiş $R^2=0,128$). Buna göre kadın katılımcıların “içeriğin sunumu” alt ölçek puanları, erkeklere kıyasla 0,487 daha fazladır (Bkz. Tablo 13).

Tablo 13

İçeriğin sunumu alt ölçeği regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken: İçeriğin Sunumu					F	Model (p)	R ²	Durbin Watson
	β	SH	Beta	t	p				
Sabit	5,846	0,106		55,116	0,000				
Cinsiyet	0,487	0,084	0,313	5,816	0,000				
Özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüş	0,047	0,017	0,145	2,689	0,008	23,706	0,000*	0,128	2,100

* p<0,05

*referans kategorisi cinsiyet için erkek

“Motivasyon ve ifade” alt ölçeği puanları üzerinde etkili olan değişkenleri saptamak amacıyla gerçekleştirilen regresyon analiz sonucuna göre F değerine karşılık gelen anlamlılık düzeyine bakıldığında, kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=22,566; p<0,05). Bağımsız değişkenlere ait beta katsayısı, t ve anlamlılık düzeyine bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımlarına ilişkin görüş (t=2,726; p<0,05) ve cinsiyet (t=5,615; p<0,05) değişkenlerinin, “motivasyon ve ifade” puanlarındaki değişimin %12,2’sini açıkladığı görülmektedir (Düzenlenmiş R²=0,122). Buna göre kadınların “motivasyon ve ifade” puanları erkeklere göre 0,563 daha yüksektir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımlarına yönelik görüşlerdeki 1 birim artış, “motivasyon ve ifade” puanlarında 0,057’lik artışa neden olmaktadır (Bkz. Tablo 14).

Tablo 14

Motivasyon ve ifade alt ölçeği regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken: Motivasyon ve İfade	
---------------------------------------	--

Bağımsız Değişken	β	SH	Beta	t	p	F	Model (p)	R ²	Durbin Watson
Sabit	5,543	0,127		43,710	0,000				
Cinsiyet	0,563	0,100	0,303	5,615	0,000				
Özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüş	0,057	0,021	0,147	2,726	0,007	22,566	0,000*	0,122	1,986

* p<0,05

* referans kategorisi cinsiyet için erkek

“Fiziki düzenlemeler ve yönergeler” alt ölçeğine ilişkin regresyon analizinde, F değeri anlamlılık düzeyine göre kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=10,246; p<0,05). Bağımsız değişkenlere ait beta katsayı, t ve anlamlılık düzeyine bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımlarına yönelik görüş (t=2,726; p<0,05), cinsiyet (t=5,615; p<0,05) ve hizmet içi eğitim alma (t=2,140; p<0,05) değişkenlerinin bu alt ölçek puanlarındaki değişimin %8,2’sini açıkladığı ortaya çıkmaktadır (Düzenlenmiş R²=0,082). Kadınların erkeklere göre “fiziki düzenlemeler ve yönergeler” puanları 0,380, hizmet içi eğitim alanların ise almayanlara göre 0,222 daha fazladır. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüş değişkeni puanlarındaki 1 birim artış “fiziki düzenlemeler ve yönergeler” puanlarında 0,085’lik artışa neden olmaktadır (Bkz. Tablo 15).

Tablo 15

Fiziki düzenlemeler ve yönergeler alt ölçeği regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken: Fiziki Düzenlemeler ve Yönergeler									
Bağımsız Değişken	β	SH	Beta	t	p	F	Model (p)	R ²	Durbin Watson

Sabit	5,259	0,162		32,443	0,000				
Özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüş	0,085	0,027	0,178	3,202	0,002	10,246	0,000*	0,082	2,028
Cinsiyet	0,380	0,127	0,166	2,995	0,003				
Hizmet içi eğitim	0,222	0,104	0,118	2,140	0,033				

* p<0,05 * referans kategorisi cinsiyet için erkek; hizmet içi eğitim için hayır

“Teknoloji ve materyal kullanımı” alt ölçeğine yönelik yürütülen regresyon analizi sonuçları, kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmiştir (F=9,717; p<0,05). Bağımsız değişkenlere ait beta katsayısı, t ve anlamlılık düzeyi incelendiğinde, cinsiyetin (t=3,117; p<0,05) “teknoloji ve materyal kullanımı” alt ölçek puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Buna göre cinsiyet bağımsız değişkenler arasında tek yordayıcı değişken olarak bağımlı değişken üzerindeki değişimin %2,7’sini açıklamaktadır (Düzenlenmiş $R^2=0,027$). Formüle göre kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla “teknoloji ve materyal kullanımı” alt ölçeği puanlarından 0,364 daha yüksektir (Bkz. Tablo 16).

Tablo 16

Teknoloji ve materyal kullanımı alt ölçeği regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken: Teknoloji ve Materyal Kullanımı									
Bağımsız Değişken	β	SH	Beta	t	p	F	Model (p)	R ²	Durbin Watson
Sabit	6,081	0,104		58,655	0,000				
Cinsiyet	0,364	0,117	0,175	3,117	0,002	9,717	0,002*	0,027	2,122

* p<0,05 * referans kategorisi cinsiyet için erkek

Çoklu regresyon sonuçlarına genel olarak bakıldığında, farklı alt ölçeklerde farklı değişkenlerin yordayıcı olmasıyla birlikte, cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik görüşlerin etkilerinin olduğu saptanmıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırma, K-12 düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ÖET öz-yeterliklerini etkileyen etmenleri belirlemeyi hedefleyen ve iki aşamada gerçekleştirilen bir süreci içermiştir. Genel amacı doğrultusunda, ilk olarak eğitimde güncel yaklaşımlardan biri olan ÖET'e ilişkin güçlü psikometrik özellikler ortaya koyan bir ölçme aracı geliştirilmiş, bunu takiben bu araç yoluyla öğretmenlerin ÖET'e ilişkin öz-yeterlik düzeylerini etkileyen değişkenler belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, her iki aşamada da anlamlı bir çaba ve katkıdan söz edilebileceği düşünülmektedir.

Öncelikle, sınırlı alanyazının olduğu kritik bir alanda durum saptamasının bir zorunluluk teşkil etmesi söz konusudur. Bu bağlamda, öğretmenlerin ÖET becerilerinin desteklenmesinin bir gereklilik olup olmadığı ve gerekliyse bu becerilerin öğretmenlere ilişkin hangi etmenlerin dikkate alınarak ne yönde desteklenmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın ilk basamağında, öğretmen ÖET öz-yeterliklerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçebilmek için geliştirilen ÖET-ÖY'nin doyurucu psikometrik özellikler sergilediği ortaya konmuş, dolayısıyla durum saptamasının ilk basamağına anlamlı bir katkı sağlanabildiği sonucuna varılmıştır.

ÖET-ÖY'in geçerlik çalışmaları AFA ve DFA bulgularının birbirini destekleyici sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. ÖET-ÖY, Craig ve diğerlerinin (2019) mesleki gelişim programı uyguladıkları öğretmenlerin ÖET becerilerini ölçmek amacıyla kullandıkları rubriğin beş faktörlü yapısı ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu rubrikte faktörler "içerik odaklı eğitim", "aktif öğrenme", "etkili uygulamaların modellenmesi", "geribildirim ve yansıtma" ve "sürdürülebilir süre" olarak isimlendirilirken; ÖET-ÖY'deki faktörleşmeye uygun olarak "aktif katılım ve destekler", "içeriğin sunumu", "motivasyon ve ifade", "fiziki düzenlemeler ve yönergeler" ve "teknoloji ve materyal kullanımı" olarak isimlendirilmiştir. Bununla birlikte ortaya çıkan beş faktörlü yapının ÖET'in üç ikeli yapısından farklı bir tablo ortaya koyduğu gözlenmiştir (CAST, 2011; Meyer ve diğerleri, 2014). ÖET-ÖY'nin faktörleşmede sergilediği söz konusu farklılığın nedenlerini ilgili koşullar çerçevesinde tartışmak gerekecektir.

Ölçekte "aktif katılım ve destekler" olarak adlandırılan faktörde öğrenme engellerinin ortadan kaldırılmasına yönelik maddeler toplanmaktadır. Bu faktör öğrencilerin öğrenmelerini takip edebilmeleri için kontrol listelerinin ve yardımcı teknolojilerin kullanımı gibi geleneksel

öğretim yöntemlerinde genellikle kullanılmayan veya çok az kullanılan ancak ÖET’te öğrenenlerin özzerleştirilmesi bakımından önemli olan maddeleri kapsamaktadır (Glass, 2013; Wehmeyer, 2006). Bu nedenle iki yaklaşımın daha az paralellik gösterdiği noktalara ilişkin bu maddelerin ölçek içerisinde bir faktör oluşturması olası görünmektedir. Nitekim istatistiksel bir anlamlılık olmamasına karşın katılımcıların alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, “aktif katılım ve destekler” alt ölçek puan ortalamasının diğer alt ölçeklerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Faktörleşmede ikinci dikkat çekici nokta, teknoloji ve materyal kullanımına ilişkin maddelerin bir faktörde toplanmasıdır. Teknoloji kullanımı ÖET içinde önemli bir yer tutuyor olsa da, ÖET içinde ayrı bir ilke olarak ele alınmamaktadır (Edyburn, 2005; Wehmeyer, 2006). ÖET-ÖY’de bunun ayrı bir faktör olarak belirmesinin bir nedeni Covid-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının artması ve koşullar gereği teknolojiyi önceki dönemlere göre daha etkin kullanarak bu konuda ustalaşmaları olarak düşünülebilir (Ferhat, Demirbilek ve Demirtaş, 2021; Kırmızıgül, 2020; Tamah, Triwidayati ve Utami, 2020; Turan, 2020). Dolayısıyla ölçeğin psikometrik özelliklerinin, Covid-19 gibi öğretim süreçlerini etkileyen benzer bir durumun yaşanmadığı, bir diğer deyişle yaşamın olağan koşullarda sürebildiği bir dönemde yeniden gözden geçirilmesi uygun gibi görünmektedir.

Bu konuyu değerlendirirken dikkate alınması gereken önemli bir husus, katılımcıların ÖET kavramından önceden haberdar olma durumlarıyla ilişkilidir. Bulgularda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğu bu kavrama önceden aşina olmadıklarını belirtmişlerdi. Dolayısıyla ÖET ilkeleri çerçevesinde yeterince öz-yeterlik geliştirmemiş olmalarının büyük bir olasılık olarak karşımıza çıkması söz konusu olabilir. Buna göre ortaya çıkan beş faktörlü yapının, geleneksel öğretim yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlikleri öne çıkarmış olabileceğini söylemek mümkündür. Ne var ki bu durum ÖET-ÖY’nin ÖET boyutlarıyla uyumsuz bir durumu bir noktaya kadar açıklayabilecektir. Buna göre, bir önceki paragrafta farklı bir gerekçeyle getirilen ölçek revizyonu önerisini, öğretmenlere ÖET alanında mesleki gelişim olanaklarının yaygınlaştırma sonrası yapılması, öğretmen ÖET öz-yeterliklerini daha gerçekçi ortaya koyabilen bir ölçek oluşturulması bakımından yinelenmek yararlı olacaktır.

Ölçek geliştirme aşaması sonrasında gerçekleştirilen ana uygulamanın bulguları genel olarak incelendiğinde, ÖET-ÖY puanlarını anlamlı düzeyde yordayan değişkenlerin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma ve özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüş olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi ve kendi tercihleri doğrultusunda derse katılımlarına yönelik maddeleri içeren “motivasyon ve ifade” alt ölçeği ile öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin maddeleri içeren “içeriğin sunumu” alt ölçeğinde cinsiyetin ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik görüşlerin yordayıcı değişkenler olduğu saptanmıştır. Bu iki alt ölçek bir bakıma öğrenci odaklılığı ve grup içi bireyselleştirme anlayışıyla eğitim öğretim etkinlikleri yürütmeyi ifade etmektedir. Alanyazında kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla uygulamalarda daha öğrenci odaklı olduğu vurgulanmaktadır (Sabbe ve Aelterman, 2007). Bununla birlikte eğitimcinin grup içi bireyselleştirme yapabilmesi, bütünleştirmeye yönelik tutumlarıyla bir diğer deyişle özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına yönelik görüşleriyle yakından ilişkilidir (Emam ve Al-Mahdy, 2020). Dolayısıyla elde edilen bulguların alan yazınla desteklenen akla yatkın bir sonuç verdiğini söylemek mümkündür.

Bulgulara göre özel eğitim, kaynaştırma ve/veya bütünleştirmeye ilişkin hizmetiçi içi eğitim almanın ve cinsiyetin öğrenme engellerinin ortadan kaldırılmasına yönelik maddeleri içeren “aktif katılım ve destekler” alt boyutunda yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Alt ölçekte toplanan maddelere bakıldığında, hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği programında veya bütünleştirme konulu hizmet içi eğitimler kapsamında sağlanan bilgi ve becerileri içerdiği görülmektedir (öğrenci performansını bireysel boyutta izleme, yardımcı teknoloji kullanımı gibi). Kapsayıcı eğitim dersi, eğitim fakültelerinde tüm branşlara oldukça yeni bir tarihte sunulmaya başlanmıştır (YÖK, 2018). Diğer fakültelerin çoğunda ise benzer bir ders hizmet öncesinde sunulmamaktadır. Dolayısıyla çoğu öğretmen için söz konusu bilgi ve becerilerin kazanımı ancak hizmet içi eğitim yoluyla sağlanabilmektedir. Bu da hizmet içi eğitim alanlarla almayanlar arasında belirli bir farklılık yaratmış olup bu araştırmanın örneklemini çerçevesinde hizmet içi eğitim alanların kendilerini daha yeterli görmelerine yol açmış olabilir. Kadın öğretmen olmanın kendi başına ve erkeklere kıyasla bütünleştirme uygulamaları ve öğrenci odaklılık bağlamlarında öz-yeterlik için avantaj oluşturduğu da dikkate alındığında (Emam ve Al-Mahdy, 2020; Sabbe ve Aelterman, 2007; Topchyan ve Woehler, 2020), cinsiyetin de hizmet içi eğitim alma ile birlikte yordayıcı bir değişken olması beklendik bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Materyallere ve yönergelere erişilebilirliğin artırılmasına yönelik düzenlemeleri içeren “fiziki düzenlemeler ve yönergeler” alt boyutunda ise özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüşler, cinsiyet ve özel eğitim, kaynaştırma ve/veya bütünleştirmeye ilişkin hizmetiçi içi eğitim almanın yordayıcı olduğu görülmüştür. Sınıf içerisinde fiziki düzenlemeler yapılması, teknik bilgiye dayanmakta ve öğretmenlerin bu

konuda bilgi ve/veya beceri boyutlarında bir eğitimden geçirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim almanın, öğretmenlerin kendilerini fiziksel düzenlemelerde daha yeterli algılamalarına katkıda bulunması makul bir sonuç olarak görülebilir. Bilgiç'in (2020) fiziksel ve öğretimsel uyarlama bilgi paketi yoluyla öğretmenlere eğitim sunduğu çalışmasında, eğitim sonrasında katılımcıların sınıflarında uyarlama yapmaya daha olumlu baktıkları bulgusu, "fiziki düzenlemeler ve yönergeler" alt ölçeğinde hizmet içi eğitimin yordayıcı bir değişken olmasını destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin sınıf içerisinde fiziki düzenlemeler yapmaya yönelik güdülenmelerini artırdığını söylemek mümkündür. Buna karşın alanyazında öğretmenlerin bu konuya ilişkin araştırmalarda mesleki gelişim olanaklarına ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür (Yıkılmış ve diğerleri, 2018). Bu çalışmalar eğitimlerin yararlı olabildiğini ancak öğretmenlerin araştırmalarda belirttikleri bilgi eksikliğinin süregittiğini, dolayısıyla da hizmet içi eğitimlerin artırılmasının ivedi olduğunu düşündürmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik görüşler bu alt ölçek puanlarını etkileyen ikinci bir değişken olarak belirmiştir. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları ile bunu uygulamaya yansıtma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Buell, Hallam, GamelMcCormick ve Scheer, 1999). Dolayısıyla hizmet içi eğitim alma değişkeninde olduğu gibi eğitimde bütünleştirmeye yönelik görüşlerin de sınıf içi erişimin sağlanmasını doğrudan yansıtan bu alt ölçek puanlarında olumlu bir artışa neden olması alanyazınla ilişkili bir noktada konumlanmaktadır. Alanyazında kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla bütünleştirme uygulamalarında kendilerini daha yeterli algıladıklarına ilişkin bulgular (Emam ve Al-Mahdy, 2020; Sabbe ve Aelterman, 2007; Topchyan ve Woehler, 2020) üçüncü yordayıcı değişken olan cinsiyetin de bu alt ölçekte anlamlı bir yordayıcı olmasını anlaşılabilir kılmaktadır.

Bu noktada getirilebilecek bir öneri, hizmet içi eğitim ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik görüşler bağımsız değişkenlerinden herhangi birinin alt ölçek puanında aracı değişken olup olmadığını belirlemesidir. Nitekim Bilgiç (2020) araştırmasında öğretmenlere sağlanan uyarlama eğitiminin uyarlama yapmaya yönelik olumlu görüşleri artırdığını saptamıştır. Bu da bütünleştirme ve/veya ÖET'e yönelik hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına (özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımları) yönelik olumlu görüş geliştirmesi ile fiziksel düzenleme ve yönergelerde kendilerini yeterli algılamaları arasında bir aracı değişken olma olasılığını düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkeninin tüm alt ölçeklerde yordayıcı bir değişken olarak belirmesi bu bulguların toplumsal cinsiyet zemininde ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Toplumun yeniden üretimine ilişkin analizler, erkek egemen ilişkilerin ve toplumsal yapıların yeniden üretildiğini göstermekte ve eşitlikçi bir toplum yaratılabilmesi için kapsamlı bir çabaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Yaman, 2019). Buradan yola çıkıldığında her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de kadın ve erkek olmanın mesleki deneyimlerde farklılıklar yarattığını söylemek mümkündür. Örneğin Sabbe ve Aelterman'nin (2007) derleme çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha öğrenci odaklı yaklaşımları benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının kendilerine ve karşı cinse ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, katılımcıların görüşlerinin toplumsal cinsiyete dayalı kalıp yargılar üzerinde temellendiği görülmektedir (G. Aslan, 2015). Buna göre öğretmen adayları tarafından kadınlar “anne” ve “eş” rolleri ile özdeşleştirilirken daha duygusal, hassas ve zayıf olarak; erkekler ise daha duygusuz ve kaba olarak tanımlanmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarının erkek öğretmenlerden daha farklı olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Umman'da bütünleştirme uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlendiği bir ölçek geliştirme çalışmasında işbirliği kurma ve bütünleştirme öğretimi tekniklerinde kadın öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır (Emam ve Al-Mahdy, 2020). Alkharusi (2011) ise kadın fen bilgisi öğretmenlerinin erkek öğretmenlere kıyasla sınav sorusu yazma ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle paylaşmada kendilerini daha yeterli gördüklerini bulmuştur. Benzer şekilde Topchyan ve Woehler (2020), kadın öğretmenlerin erkeklere oranla görevlerinde bilişsel ve sosyal düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla yukarıda özetlenen araştırmalarda kadın öğretmenler lehine elde edilen bulgular arasında paralellik gözlenmiş ve cinsiyet faktörünün öğretim uygulamalarında evrensel boyutta benzerlikler gösterdiği fikrini doğurmuştur.

“Teknoloji ve materyal kullanımı” alt ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular, bu alt ölçeğe ilişkin tek yordayıcı değişkenin cinsiyet olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulguların alanyazınla çeliştiği görülmüştür. Örneğin Mahdi ve Al-Dera'nın (2013), erkek öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımında kadın öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli değerlendirdiklerini ortaya koydukları çalışmalarının bulgularıyla zıtlık oluşturmaktadır. Benzer bir şekilde daha büyük yaştaki kadın öğretmenlerin daha genç kadın öğretmenler ve her yaştaki erkek öğretmenlere kıyasla kendilerini teknoloji kullanımında daha yetersiz değerlendirdiklerini saptayan bir çalışmaya da rastlanmıştır (Šabić, Baranović ve Rogošić, 2022). Bu çalışmada elde edilen kadın öğretmenlerin teknoloji

kullanımı konusunda kendilerini daha yeterli değerlendirdiklerine ilişkin bulguları, bu noktada pandemi koşullarıyla ilişkilendirmek olasıdır. Şöyle ki uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanımı becerilerinin genel olarak artmasına karşın (Ferhat ve diğerleri, 2021), kadın öğretmenler Covid-19 döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimden “teknoloji kullanımı ve destek alma” bakımından erkek öğretmenlere kıyasla daha çok etkilendiklerini belirtmişlerdir (Sayan, 2020). Bu araştırmada elde edilen “teknoloji ve materyal kullanımı” alt ölçeğinde kadın olmanın tek yordayıcı değişken olmasına ilişkin bulguların, söz konusu çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde anlamlı bir noktada konumlanacağı düşünülebilir. Buna göre pandemi nedeniyle teknoloji kullanımına zorunlu kalan kadın öğretmenlerin, bu ani değişiklikle bu alandaki hızlı gelişimleri nedeniyle kendilerini olduklarından daha yeterli değerlendirmelerinin söz konusu olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla bu durum alanyazınla çakışmanın olası nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde artması ölçek puanlarını pozitif yönde artırmaktadır. Lanterman ve Applequist’in (2018) çalışmasında ÖET eğitimi alan katılımcıların engelliliğe ilişkin tutumlarında olumlu yönde etki ettiğine ilişkin bulgularıyla birlikte değerlendirilebilir. Buna göre öğretmenlerin ÖET’e ilişkin aldıkları eğitimler özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilerken; özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlardaki olumlu artış da ÖET öz-yeterliklerini etkilemektedir.

ÖET-ÖY yordayıcılığı olmayan değişkenler arasında mezun olunan fakülte, eğitim fakültesi bünyesinde mezun olunan bölüm ve eğitim düzeyi yer almaktadır. Olağan şartlar altında eğitim fakültesi mezunu olmanın ÖET öz-yeterliklerinin etkilemesi beklenebilir. Farkın çıkmamasının bir nedeni, öğretmenlik lisans programlarında Kapsayıcı Eğitim başlıklı mesleki bilgi dersi verilmesine karşın (YÖK, 2018), ÖET’in bu ders kapsamında bir konu olarak işlenmemesi veya doğrudan ÖET’e yönelik bir dersin bulunmaması olarak gösterilebilir. Bununla birlikte araştırma örneklemindeki yaş ortalamasının yüksek olduğu dikkate alındığında (Bkz. Tablo 2), katılımcıların çoğunun yakın bir tarihte programlara dahil edilmiş olan Kapsayıcı Eğitim dersinden yararalanmadan mezun oldukları görülmektedir. Benzer sonuç eğitim fakültesi bünyesinde mezun olunan bölüm için de gözlenmiştir. Mezun olunan bölümlerin analizinde sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, branş öğretmenliği ile diğer bölümler ve formasyon olmak üzere dört grup karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada varsayılan sonuç, eğitim fakültesinden mezun olmanın ÖET öz-yeterliklerini olumlu etkilemesi yönünde olmuştur. Fakülte ve bölüm değişkenlerinden elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlik programlarının bir anlamda öğretmen adaylarına

eğitimde bütünleştirme anlayışını kazandırmada beklenen noktada olmadıklarını düşündürmüştür. Nitekim bu çıkarım Akbulut ve Yavuz'un (2021) öğretmen adaylarının görüşlerini inceledikleri çalışmanın öğretmen adaylarının bütünleştirme uygulamalarının gerekliliğine dair olumlu tutumlar geliştirmelerine ve bilgi sahibi olmalarına karşın kendilerini bu alanda yetersiz görmelerine ilişkin bulguları ile paralellik göstermektedir. Diğer bir olasılık ise, eğitim fakültelerinde her ne kadar Kapsayıcı Eğitim dersi tüm bölümlerin ortak dersi olarak sunulsa da, bunun seçmeli bir ders olması ve bu nedenle her öğretmen adayının hizmet öncesi dönemde gerekli bilgi ve becerilere ilişkin ders alamıyor oluşu olduğu düşünülebilir (YÖK, 2018). Dolayısıyla bu dersin ÖET konularını da içeren zorunlu ders olarak açılmasını önermek akla yatkın görünmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının bütünleştirme dersler tasarımlarına ilişkin yordayıcı olmadığı görülmektedir. Olağan koşullarda eğitimini lisansüstü çalışmalarla sürdüren bir eğitimcinin, lisans eğitimiyle alana atılan bir bireye göre eğitimde güncel yaklaşımlardan olan ÖET'e ilişkin farkındalığının daha yüksek olmasını ve ÖET gibi güncel bir yaklaşıma ilişkin bilgi sahibi olması öngörülmüş olmasına karşın elde edilen sonuçlar bununla tezatlık göstermiştir. Dilci'nin (2019), eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitim alan ve veren katılımcılarla yaptığı nitel çalışmada katılımcılar eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitimin niteliğinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, bu çalışmanın bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde söz konusu yetersizliğin bütünleştirme uygulamalarına yönelik ders ve uygulamalar için de geçerli olabileceği ihtimalini düşündürmektedir.

Lisans ve lisansüstü düzeyde ÖET'e ilişkin kazanımların öğretmenlerin ders işleyişlerinde birtakım farklılıklara yol açabileceği söylenebilir. Nitekim Felton (2012), ÖET'e yönelik eğitimlerin öğretmenlerin ders işleyişlerinde ve hazırladıkları ders içeriklerinde olumlu yönde farklılıklara yol açtığını belirtmiştir. ABD'de üniversite eğitimcilerinin %71,6'sının ÖET'e ilişkin aşinalık bildirdikleri ve öğrenmeye yönelik istekleri olduğu görülmüştür (Westine ve diğerleri, 2019). Avusturalya'da yapılmış benzer bir çalışmada ise üniversite bileşenlerin ÖET'e ilişkin eğitimleri bir ihtiyaç olarak benimsedikleri görülmektedir (Izzo ve diğerleri, 2008). Bu çalışmanın katılımcılarının ise yalnızca %13,5'inin ÖET'e aşina olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak kadın olmak, hizmet içi eğitim almak ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik daha olumlu görüş değişkenlerinin öğretmenlerin ÖET öz-yeterlik algılarını yordadığı görülmektedir. Buna karşın lisans döneminde özel eğitim/bütünleştirme ve/veya kaynaştırmaya ilişkin ders almanın ÖET-ÖY puanlarında bir değişikliğe yol açmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının lisans döneminde özel eğitim

dersi almaktan memnun olmalarına ve bu ders sonrasında özel eğitime ilişkin bilgilerini artmasına karşın özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında bir değişiklik olmadığı görülmüştür (Çitil, Karakoç ve Küçüközyiğit, 2018). Bunun nedenlerinin lisans programlarında alınan derslerin içerikleriyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim bu derslerde özel gereksinim gruplarının tek tek ayrıştırılarak ele alınması bütünlüştürücü bir bakış açısından çok tıbbi modelle paralellik göstermektedir (Kızılaslan ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla lisans ve lisansüstü programların müfredatlarının yeniden gözden geçirilmesinin gerektiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın genel sonucundan yola çıkılacak olursa hizmet içi eğitim almamış, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime katılımlarına yönelik daha olumsuz görüş bildiren erkek öğretmenlerin ÖET öz-yeterliklerinde risk oluşturan bir grup olduğu ortaya çıkmaktadır. Sonuçlardan yola çıkılarak getirilecek önerilerin öncelikli olarak bu risk grubundaki öğretmenler çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen alanyazın taraması çerçevesinde de tartışıldığı üzere, bu çalışmanın tarihsiz bir noktada konumlandırılan “normallik” ve “normal birey” kavramlarının tarihinin insanlık tarihi kadar eski olmak bir yana; yakın tarihle ilişkilendirilebileceğini ve buradan yola çıkarak her öğrenenin özel gereksinimi olan ve olmayan şeklinde ayrılmasının temelinde sağlamsı bir bakış açısının yattığını ortaya koyarak engellilik çalışmaları alanyazınına katkı sunacağı düşünülmektedir (Yardımcı, 2015). Sağlamsılık (ableism) Oxford sözlüğünde (2021) “Sağlam, tam, yetkin insanlara iş ve benzeri avantajlar sağlayarak engelli bireylere haksız muamele yapılması” olarak tanımlanmaktadır. Burada kast edilen sağlam bedenlilik temelli yapılan ayrımcılık doğrudan veya dolaylı olarak yapılabiliyor olmasıdır. Ayrımcılık; tek bir cinsiyet, cinsel yönelim, kültür, inanç, etnik köken, yaş grubu, fiziksel ya da bilişsel bir özellik gibi belli bir özelliğe sahip bir gruba yönelik avantajlar yaratılarak diğerlerinin bir sorun olarak görülmesi, kısıtlanması, reddedilmesi ya da dışlanması şeklinde tanımlanabilir (Kenter, 2020; Turanlı, 2020; Yıldız, Ömeroğlu ve Terim, 2017). İnsan olmanın getirdiği bir hak olan eğitim hakkından yararlanması gereken her birey “normal” tanımının dışında kaldığında eğitim içeriklerine ve süreçlerine fiziksel ve sosyal erişimde birtakım sınırlılıklar yaşamaktadır. Oysaki eğitimde bütünlüştürmenin temeli olan “Herkes için bir okul yaratmak” felsefesi çeşitliliğin norm dışı kabul edilmesi bir yana norm olanın ancak çeşitlilik olabileceği düşüncesi temel alınarak hayata geçirilebilir (Dalton, 2021; Sarıca ve Tanrıverdi, 2021). Buradan hareketle bu çalışmanın eğitim sisteminin merkeziyetçi ve tek tipçi bakış açısının esneklikten uzak bir yapı oluşturduğu ve bunun güncel eğitim

yaklaşımlarından olan ÖET'i merkezine alarak dönüşmesinin tüm bireyler için önemli olduğuna vurgu yapan bir noktada konumlanacağı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

ÖET-ÖY kapsam ve yapı bakımından geçerli; zamana karşı ölçme değişmezliği olan güvenilir bir ölçme aracıdır. Alanyazında kültürel özelliklere uygun ulusal bir ölçme erişilememiş olması nedeniyle ÖET öğretmen yeterliklerini ölçme amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracı olarak ulusal ve uluslararası alanyazın için önemli bir açığı katkı sunacağı söylenebilir.

Toplumun her alanında olduğu gibi her sınıf ve öğrenme ortamı giderek daha da artan biçimde çokdilli, çok inançlı, çokkültürlü ve bireysel özellikleri bakımından kendine özgü bireylerin var olduğu yaşayan, değişen ve dönüşen bir yapıyı ifade etmektedir (Genç, 2016; Karaca, 2018). Dolayısıyla öğrenme öğretme süreçleri tek bir çizgi üzerinde şekillenmektense çeşitliliğe kucak açacak biçimde çeşitlenerek bütünleştirme bir yapıda inşa edilmesi görüşü önem kazanmaktadır (Edyburn, 2005). Bu doğrultuda öğrenen ve öğreten arasında daha organik ve güçlü bağlar kurulması gerekmektedir. ÖET kavramı öğrenmenin tek bir öğrenmeden oluşmadığı ve daha evrensel bir yapıya oturması gerektiği görüşü üzerinde temellenmektedir.

Mimaride ortaya çıkan evrensel tasarım kavramının öğrenme-öğretme süreçlerine uyarlanması ile ortaya çıkmış olan öğrenme için evrensel tasarım kavramı istenen sonuçlar alınamayınca öğrenmenin nörolojik süreçleri ile de desteklenerek daha sağlam temeller üzerinde şekillenmiştir. ÖET öğrenenlerin müfredata ve öğrenme ortamlarına uyum sağlamasının yerine müfredatın her bir öğrenene uygun olacak şekilde esnek bir yapıda olmasını koymaktadır (Tohum Otizm Vakfı, 2019). Dolayısıyla öğrenende olduğu kabul edilen uyumlanma sorumluluğunu öğretene, müfredata ve öğrenme ortamına yüklemektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2016; Sakarneh ve Nair, 2004; Travers ve diğerleri, 2010). Böylelikle uyumlanamayan öğrenenlerin kaybolması ihtimalini ortadan kaldırarak öğrenme ortamının her bir öğrencinin beklenti, özellik ve ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde çeşitlilik sağlayabilecek yetenekte olması yoluyla her öğrenenle bağ kurulmasının koşullarını yaratmayı hedefler (Firchow, 2002).

ÖET ve benzeri bütünleştirme güncel yaklaşımların uygulanabilmesinin müfredatın, yasa ve yönetmeliklerin buna izin vermesi ile öğretici rolündeki öğretmenlerin bunu gerçekleştirebilecek nitelikte olması ile mümkün olacağını söylemek mümkündür. Nitekim devletler tüzel kişi olduklarından dolayı okul ve kurumlarda öğretmen ve yöneticiler devlet adına hareket ederler (Gül, 2015b). Dolayısıyla hukuka uygun hareket etmek durumundadırlar.

Bu sebeple kendi görüşlerinden ve inançlarından ziyade yasalara, yönetmeliklere ve tüzüklere göre davranırlar. Kanun koyucular insan hakları temelli bir bakış açısıyla engellilik, eğitimde bütünleştirme ve öğrenme için evrensel tasarım gibi kavramları doğru olarak ele aldıklarında geliştirdikleri eğitim politikaları özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ve onurlarını koruyacak biçimde inşa edilecektir (V. Yılmaz, 2015). Mevcut eğitim sisteminin merkezi yönetim odaklı yapısı nedeniyle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrenme için evrensel tasarım temelli uygulamaları hayata geçirebilmeleri yasalar ve yönetmelikler gibi destekleyici hukukun varlığı ile mümkün olabilir (Özkan ve Çelikten, 2017). Bir diğer koşul ise öğretmenlerin derslerinde tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarına ve öğrenme özelliklerine uygun olarak öğrenebilmelerine ve öğrendiklerini ifade edebilmelerine olanak sağlayacak evrensel dersler tasarlayabilmek için sahip olması gereken yeterliklere sahip olmasıdır (Tohum Otizm Vakfı, 2019; Eğitim Reformu Girişimi, 2016). Nitekim araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve bölümleri ile çalıştıkları kurumların özel okul veya devlet okulu olmasının öğrenme için evrensel tasarıma ilişkin yeterliklerini yordamadığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrenme için evrensel tasarım uygulamalarının doğrudan öğretmenlerin görüşleri, farkındalıkları, bireysel ve mesleki yeterlikleri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada ÖET-ÖY'nin en önemli özelliği ÖET öz-yeterliklerine ilişkin bir farkındalık yaratması olarak görülmektedir.

Bunlar doğrultusunda araştırmacılara, uygulayıcılara ve eğitim politikasına yönelik öneriler olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Araştırmada elde edilen bulgular özel eğitim ile ilişkili hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ÖET yeterliklerini artırdığını göstermiştir. ÖET uygulamalarının öğretim çıktıları bakımından etkili sonuçlar verdiği düşünüldüğünde; öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrenenler için bütünleştirme uygulamaları tasarlayabilmek amacıyla bu konuda hizmet içi eğitim talep etmeleri ve başta ÖET olmak üzere güncel eğitim yaklaşımlarını takip etmeleri önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları İzmir ilinde yapılmış olduğundan ölçek farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlere uygulanması önerilebilir.
- Bulgularda da görüldüğü gibi kadın katılımcılar erkeklere kıyasla kendilerini daha yeterli değerlendirmektedir. Ve cinsiyet önemli bir yordayıcı değişken olarak belirmiştir. Bu araştırmanın nicel doğası gereği bunun nedenleri sınırlı düzeyde

tartışılabilir. Dolayısıyla cinsiyet farklılığının bu kadar bariz olmasının altındaki nedenleri sorgulayan çalışmalar yapılması önerilmektedir.

- ÖET-ÖY öğretmenlerin kendi öğretimlerini değerlendirdikleri bir ölçme aracıdır. ÖET-ÖY'den alınan veriler öğretmenlerin kişisel görüşlerine dayanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler öğretmenlerin doğrudan sınıf içerisinde gözlemlenmesine dayanan veriler ile karşılaştırılarak geliştirilmelidir.
- ÖET-ÖY puanlarını yordayan değişkenlerin yordama gücünün oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu noktada farklı kişisel ve çevresel değişkenlerin ele alındığı ek çalışmalara gereksinim olduğunu söylemek mümkündür. Ele alınabilecek bazı değişkenler arasında çalışma koşulları, ailevi sorunlar ve tükenmişlik önerilebilir.

Eğitim politikalarına yönelik öneriler:

- Alanyazın incelendiğinde ÖET'in etkililiğine ilişkin çalışmaların ders veya belirli bir konu kapsamında ele alındığı görülmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarından daha etkili olduğu görülen ÖET'in program, kurum ve öğretmen yeterlikleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde MEB merkezli daha sistematik ve kapsamlı uygulamalar ile hayata geçirilebileceği söylenebilir.
- Özel eğitim, kaynaştırma veya bütünleştirmeye ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ÖET yeterliklerini artırdığına ilişkin bulgular özel eğitim, kaynaştırma ve eğitimde bütünleştirmeye ilişkin hizmetiçi eğitim sayısının artırılmasının gerekliliğini ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılmaya teşvik edilmesinin önemini göstermektedir. ÖET'e ilişkin doğrudan olmayan bir eğitimin dahi ÖET becerilerine ilişkin bir fark yaratıyor olması spesifik olarak ÖET'e yönelik bir eğitimin sağlanmasıyla öğretmen yeterliklerini çok daha ileri bir boyuta getirebileceği düşündürmektedir. Türkiye'de Milli Eğitimin merkezi bir anlayışla sağlandığı dikkate alınır MEB'in ülke genelinde söz konusu eğitimleri öğretmenlere ulaştırması oldukça yararlı sonuçlara işaret edeceği düşünülmektedir. Doğrudan ÖET ile ilgili sistematik ve kapsamlı eğitimlerin yapılmasının öğretmenlerin yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil sınıflarındaki tüm öğrenenler için bütünleştirici dersler tasarlamalarını sağlayacağı düşünülmektedir.
- Eğitim durumu ve mezun olunan program değişkenlerinin katılımcıların ölçek puanlarında bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. ÖET gibi eğitimle doğrudan ilişkili bir alanda mezun olunan programın veya eğitim fakültesinin bir farklılık yaratmıyor oluşu programların güncel yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

- Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin genel eğitime katılımlarına ilişkin görüşlerin olumlu yönde artmasının ölçek puanlarında pozitif yönlü bir değişim yarattığı görülmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları olumlu yönde değiştirecek seminer, mesleki gelişim etkinlikleri ve çeşitli etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır.
- Araştırma bulguları öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları özel eğitim ile ilişkili derslerin ÖET öz-yeterliklerini yordamadığını göstermektedir. Eğitim fakültelerinde ÖET ile ilişkilendirilebilecek güncel bir ders olan Kapsayıcı Eğitim dersi seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Bu nedenle her öğretmen adayının bu dersin içeriğinden yeterince yararlanamadığı görülmektedir. Eğitim fakültelerindeki tüm programlarda özel eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirmeye ilişkin dersler zorunlu olmalı ve her sınıfta desteğe ihtiyaç duyabilecek öğrenenler olabileceği düşünüldüğünde bu derslerin sayısı veya bu konulara ilişkin içerikler artırılmalıdır. Eğitimde bütünleştirme felsefesi bağlamında düşünüldüğünde özel gereksinimli bireylere sunulacak öğretim ve destek hizmetlere ilişkin bilgiler her bir dersin içeriğinde bulunmalıdır.

KAYNAKÇA

Ahmed, D. A. A.. (2007). *Gender, disability and Islam: Living with visual impairment in Bahrain*. (Doktora Tezi, University of Warwick, School of Health and Social Studies). Erişim adresi: <http://wrap.warwick.ac.uk/1285/>

Akkurt, A. A. (2016). *Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde evrensel tasarım*. (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı, Eskişehir, Türkiye). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom assessment skills: Influence of gender, subject area, grade level, teaching experience and in-service assessment training. *Journal of Turkish Science Education*, (8)2, 39-48.

Arıkan, Ç. (2002). Sosyal model çerçevesinde özürüllülüğe yaklaşım. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), 11-25.

Arnett, K. (2010). Scaffolding inclusion in a grade 8 core French classroom: An exploratory case study (Enhanced). *Canadian Modern Language Review*, 66(Supplement 1), 557-5582.

Arslan, A. (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ve evrensel olarak tasarlanmış eğitim programları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 328-334.

Arslan, A. (2019). Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin ilkeleri ve öğrenme rehberi. A. Arslan (Ed.), *Eğitimde güncel konular ve yeni yaklaşımlar içinde* (s. 25-44). Ankara: Nobel Yayınları.

Art, E., Chatman, T. A., & LeBental, L. (2022). Challenging education's inflexible model: Universally designed classrooms that empower. *Handbook of research on challenging deficit thinking for exceptional education improvement* (pp. 65-82). IGI Global.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 16-30.

Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).

Assistive Technology Act of 1998, Pub. (1998). (Yardımcı Teknoloji Yasası) L. 105-394, 2 3. Erişim adresi: <https://www.congress.gov/bill/105th-congress/senate-bill/2432#:~:text=>

Assistive%20Technology%20Act%20of%201998%20%2D%20Title%20I%3A%20State%20Grant%20Programs,Related%20Assistance%20for%20Individuals%20with

Aslan, M., & Şeker, S. (2013). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt örneği). *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu*.

Avrupa Konseyi / Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi. (2015). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesine Ek 1 No'lu Protokol'ün 2. Maddesi hakkında rehber, eğitim hakkı*. Erişim adresi: https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_2_Protocol_1_TUR.pdf

Avşaroğlu, S., & Okutan, H. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin yaşam doyumları, iyimserlik ve psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 59-76.

Aytemur Sağıroğlu, N. (2017). Sağlam bedenlilik ideolojisi üzerine eleştirel bir inceleme. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 148-168.

Aytemur Sağıroğlu, N. (2020). Öjeni ve sağlam bedenlilik. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi (FLSF)*, 30, 115-133.

Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J., & Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278.

Başaran, S. D. (2021). *Öğrenmede evrensel tasarım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Bedrossian, L. (2018). Understand and promote use of universal design for learning in higher education. *Disability Compliance for Higher Education*, 23(10), 7-7.

Bernacchio, C., & Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167.

Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bilgiç, E. (2020). *Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi*. (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye).

Birleşmiş Milletler (1971). Zihinsel engellilerin haklarına ilişkin bildiri, 20 Aralık 1971, Birleşmiş Milletler genel kurulu kararı 2856.

Birleşmiş Milletler (1975). Engelli hakları bildirgesi, 9 Aralık 1975, Birleşmiş Milletler genel kurulu kararı 3447.

Birleşmiş Milletler (2006). Engelli haklarına ilişkin sözleşme. Erişim adresi: <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/>

Boothe, K. A., Lohmann, M. J., Donnell, K. A., & Hall, D. D. (2018). Applying the principles of universal design for learning (UDL) in the college classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1-13.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Caldwell, B., Cooper, M., Reid, L. G., & Vanderheiden, G. (2008). *Web accessibility guidelines 2.0: Guideline 1.3 Adaptable: Create content that can be presented in different ways (for example simpler layout) without losing information or structure*. Erişim adresi: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/#content-structure-separation>

CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0.* Erişim adresi: udlguidelines.cast.org

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2.* Erişim adresi: udlguidelines.cast.org

Coleridge, P. (1996). *Disability, liberation, and development*. Oxfam: Oxford University Press.

Connell B. R., Jones M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M. and Vanderheiden G. (1997). *The principles of universal design*. North Carolina: State University, The Center for Universal Design. Erişim adresi: https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciples.htm

Coşkun, H. (2016). *Kültürlerarası eğitim Türkiye ve Almanya örneği*. Ankara: Konrad Adenauer-Stiftung.

Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. (2019). Professional development with universal design for learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37.

Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2021). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>

Cureton, E. E. (1951). Validity. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (1st ed.) (pp. 621- 694). Washington DC: American Council on Education.

Çallı, Y. (2009). *Türk Anayasa hukukunda eğitim hakkı*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku, Anayasa Hukuku Anabilim Dalı).

Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.

Çağlayan, D. (2006). *Özürlü haklarının gelişimi: Merhametten hakka*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Çiftçi, S. (2019). *Görme engelli Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları durumlar*. (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı).

Çimen, D. (2021). Evrensel tasarım mimarlık ve tasarım penceresinden eğitimde bütünleştirme. A. D. Sarıca & A. Tanrıverdi (Eds.), *Eğitimde bütünleştirme: Herkes için bir okul yaratmak* içinde (ss. 63-85). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833.

Dalton, E. M. (2022). Diversity, disability, and addressing the varied needs of learners: Guiding material design and instruction. In *Research anthology on physical and intellectual disabilities in an inclusive society* (pp. 395-413). IGI Global.

Derer, N. B. (2018). *Evrensel tasarıma dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki biliş ötesi farkındalıklarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler (nitel bir çalışma). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1), 159-179.

Domínguez, J. B., & Guerrero G. G. (Eds.) (2019). *Educación inclusiva un debate necesario*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Marcela-Duarte/publication/331284873_EDUCACION_INCLUSIVA_UN_DEBATE_NECESARIO/links/5c701b65299bf1268d1df9c1/EDUCACION-INCLUSIVA-UN-DEBATE-NECESARIO.pdf#page=39

Duman, N. A., & Doğanay, G. (2017). Toplumsal dışlanma pratikleri üzerinden Trabzon'da engelli kadınlar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 1-48.

Dewi, S. S., & Dalimunthe, H. A. (2019). The effectiveness of universal design for learning. *Journal of Social Science Studies*, 6(1), 112-123.

Edyburn, D. L. (2005). Universal design for learning. *Special Education Technology Practice*, 7(5), 16-22.

Eğitim Reformu Girişimi (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eğitim Reformu Girişimi (2019). *Öğrenciler ve eğitime erişim-eğitim izleme raporu 2019*.

Emam, M. M., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2020). Teachers' efficacy for inclusive practices in the Sultanate of Oman: Effect of gender and teaching experience. *School Psychology International*, 41(2), 170-192.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.

Ersan, V. D. K., & Kartal, M. S. Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 74-100.

Ersoy, M. (1976). Toplumsal yapı ve eğitim. *Odtü Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 2(2), 265-274.

Etimoloji Türkçe (2020). *Norm*. Erişim adresi: <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/norm>

European Court Of Human Rights (1968). *Case "relating to certain aspects of the laws on the use of languages in education in Belgium" V. Belgium (Merits) (Belçika Dil Davası)*. Erişim adresi: <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-57525%22%5D%7D>

Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147-171.

Felton, K. L. (2012). *Teacher training using universal design for learning and strategic planning in K-8 mathematics education: A qualitative descriptive case study*. Phoenix: University of Phoenix. Erişim adresi: https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/11023/3097/ucalgary_2016_senechal_megan%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ferhat, H. A. N., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2021). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Koronavirüs (Covid-19) Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1168-1193.

Firchow, N. (2002). *Universal design for learning: Improved access for all*. Erişim adresi: <http://www.schwablearning.org/articles.aspx?r=490>

Fornauf, B. S., & Erickson, J. D. (2020). Toward an inclusive pedagogy through universal design for learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183-199.

Franz, D. P., Ivy, J., & McKissick, B. R. (2016). Equity and access: All students are mathematical problem solvers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(2), 73-78.

Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Ankara: Pegem yayınları.

Giné, C., & Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En J. Bonals & J. Sánchez-Cano (Eds.), *Manual de asesoriament pedagógic* (pp. 879-914). Barcelona: Editorial Grao.

Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. (2013). Universal design for learning and the arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98-119.

Gleeson, B. (1999). *Geographies of disability*. London: Routledge.

Gül, İ. İ. (2015a). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi. K. Çayır, M. Soran & M. Ergün (Eds.), *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* (1. Baskı) içinde (ss.31-44). İstanbul: Karekök yayınları.

Gül, İ. İ. (2015b). Engelliliğe dayalı ayrımcılıkla mücadelede hukukun rolü. K. Çayır, M. Soran & M. Ergün (Eds.), *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* (1. Baskı) içinde (ss.45-60). İstanbul: Karekök yayınları.

Güler, G. (2017). Suça sürüklenen çocukların biyopsikososyal değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 3(3), 220-224.

Gürkaş, E. T. (2017) . Mimarlığın “istisna hali” olarak sakatlık. *Mimarlık Dergisi*, 395. Erişim adresi: <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=409&RecID=4186>

Hacıhasanoğlu, I. (2003). Evrensel tasarım. *Tasarım+Kuram*, 2(3), 93-101.

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.

Haştemoğlu, G. (2012). *Türkiye çocuk adalet sistemine sivil toplum gözüyle bakış projesi kitabı: Her şey çocuklar için ya adalet*. Ankara: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı.

Hayran M., & Hayran M. (2011). *Sağlık araştırmaları için temel istatistik*. (1. Basım). Ankara: Omega Araştırma.

Hopkins S., & Richardson L. (2020). Gender identity: From biological essentialism binaries to a non-binary gender spectrum. In. W. Leal Filho, A. Azul, L. Brandli, A. Lange Salvia & T. Wall (Eds.), *Gender equality. Encyclopedia of the UN sustainable development goals*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1_87-1

Hu, H., & Huang, F. (2022). Application of universal design for learning into remote English education in Australia amid COVID-19 pandemic. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 4(1), 55-69.

Işıkhan, V. (2006). Zihinsel engelli çocuğa sahip aileler ve sosyal hizmet. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 1, 28-46.

Izzo, M. V., Murray, A., & Novak, J. (2008). The faculty perspective on universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 60-72.

İnsan Hakları Derneği (2021). İnsan hakları evrensel bildirgesi. Erişim adresi: <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/>

Jiménez, T. C., Graf, V. L., & Rose, E. (2007). Gaining access to general education: The promise of universal design for learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41-54.

Karaca, F. (2018). Türkiye'de ve dünyada çokkültürlülük ve eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 2018(72), 25-40.

Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.

Kelecioğlu, H., & Şahin, S. G. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11.

Kennedy, J., Missiuna, C., Pollock, N., Wu, S., Yost, J., & Campbell, W. (2018). A scoping review to explore how universal design for learning is described and implemented by rehabilitation health professionals in school settings. *Child: Care, Health and Development*, 44(5), 670-688.

Kenter, B. N. (2020). Triaj etiğinde yaşlı ve engelli ayrımcılığı: Faydacılığın ötesinde bir alternatif. *II. Uluslararası Ayrımcılık Konferansı Bildiri Kitabı*, 107-118.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., Yücel A., & Sözbilir, M. (2016). Yeti yitimi modellerinin tarihsel süreci. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 183-197.

Koç, H., Gürgür, H. ve Uysal, Ç. (2018). Öğretmen adayları gözünden kaynaştırma eğitimi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 101-108) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

Korucu, Ş. K. , Söylemez, Ç. Ş., & Oksay, A. (2021). Biyopsikososyal yaklaşım ve gelişim süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(30), 689-700. doi: 10.21076/vizyoner.780418.

Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26.

Lanternman, C. S., & Applequist, K. (2018). Pre-service teachers' beliefs: Impact of training in universal design for learning. *Exceptionality Education International*, 28(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7774>

Mahdi, H. S., & Al-Dera, A. S. (2013). The impact of teachers' age, gender and experience on the use of information and communication technology in EFL. *Teaching English Language Teaching*, 6(6), 57-67.

MEB (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1870.pdf>

MEB (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, (31152), 11 Haziran, 2020, 1-17.

Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 33, 79-92.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Mili Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574) Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

Munafò, C. (2020). L'Universal design for learning in educazione fisica. *Educare.it*, 20(3).

Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96(5), 486-493. doi: 10.1086/461840

Murphy, M. P. (2020). Belief without evidence? A policy research note on universal design for learning. *Policy Futures in Education*, 19(1), 7-12.

Nazlıgül, M. D., & Bozo, Ö. (2017). Biyopsikososyal model çerçevesinde fibromiyalji ve depresyon. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 58-72.

Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From theory to practice*. (2nd Ed.). London: Macmillan.

Oliveira, A. R. D. P., Munster, M. D. A. V., & Gonçalves, A. G. (2019). Universal design for learning and inclusive education: A systematic review in the international literature. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 675-690.

Olkin, R., & Pledger, C. (2003). Can disability studies and psychology join hands? *American Psychologist*, 58(4), 296-304.

Oxford Dictionary (2021). *Ableism: Noun*. Erişim adresi: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ableism?q=ableism>.

zan, S., & Sarica, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik/psikolojik danışmanlık ğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147-174.

Özbesler, C., & Duyan, V. (2009). Okul ortamında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17.

zkan, H. H., & elikten, Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.

zgkeler, S. (2006). *Sosyal dışlanma sorunsalı ve engellilerin sosyal politikası bağlamında değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa).

zgkeler, S., & Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun sosyal model açısından değerlendirilmesi / An assessment of the Turkish disability act in view of social model. *Business and Economics Research Journal*, 1(1), 33.

Özgüç, C. S., & Cavkaytar, A. (2016). Zihin yetersizliği olan ortaokul ğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta ğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 197-226.

Özkubat, U., Sanır, H., & zmen, E. (2021). ğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik ğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900.

zmen, D., & etinkaya, A. (2012). Engelli ocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.

Polat, Ş. (2018). *Gündelik hayatta normallik ve aykırılığa öznel yaklaşımlar*. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Rodríguez, J. I. H., & Fernández, G. G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: Innovar para enseñar. In J. B. Domínguez & G. G. Guerrero (Eds.), *Educación inclusiva un debate necesario* (pp. 37-66).

Rose, D. H., Hasselbring, T. S., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. *Handbook of special education technology research and practice*, 507-518.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

Sabbe, E., & Aelterman, A. (2007) Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521-538. Doi: 10.1080/13540600701561729

Sarıca, A. D. ve Tanrıverdi, A. (2021). *Eğitimde bütünleştirme: Herkes için bir okul yaratmak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sakarneh, M., & Nair, N. A. (2014). Effective teaching in inclusive classroom: Literature review. *Journal of Education and Practice*, 5(24), 28-34.

Sart, Z. H. (2015). Engelli çocukların eğitim hakkı: İnsan hakları çerçevesinde kaynaştırma/bütünleşme yoluyla eğitim. K. Çayır, M. Soran & M. Ergün (Eds.), *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* içinde (ss.93-108) içinde. İstanbul: Karekök Yayınları.

Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.

Saygılı, Ç., & Urgan M. (t.y.). *Bütüncül yaklaşım*. Ankara Tıp Aile Hekimliği A.B.D. [PowerPoint slayt] Erişim adresi: <http://ailehekimisi.medicine.ankara.edu.tr/>

Schiek, D., & Lawson, A. (2011). *European nondiscrimination law and intersectionality. investigating the triangle of racial. gender and disability discrimination*. Ashgate Publishing, 11-27.

Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). A systematic review of empirically based universal design for learning: Implementation and effectiveness of universal design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. *Open Journal of Social Sciences*, 6(05), 171.

Šabić, J., Baranović, B., & Rogošić, S. (2022). Teachers' self-efficacy for using information and communication technology: The interaction effect of gender and age. *Informatics in Education, accepted version*. Doi: 10.15388/infedu.2022.11

Şenel, S., Şenel, H. C., & Günaydın, S. (2019). Herkes için mobil öğrenme: Mobil uygulamaların evrensel tasarım ilkelerine göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 73-92.

Şentürk, Y. (2010, Eylül). Sakatlık ve sosyal teori: Toplum bilim kuramlarındaki normal özneyi yeniden düşünmek. 5. *Karaburun Bilim Kongresi*, İzmir. Erişim adresi: http://www.kongrekaraburun.org/eski/tam_metinler_2010

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins College Publishers.

Tamah, S. M., Triwidayati, K. R., & Utami, T. S. D. (2020). Secondary school language teachers' online learning engagement during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 803-832.

Tanrıverdi, A., & Sarıca, A. D. (2021). Eğitimde bütünleştirme: Kuramsal ve pratik temeller. A. D. Sarıca & A. Tanrıverdi (Eds.), *Eğitimde bütünleştirme: Herkes için bir okul yaratmak* içinde (ss. 25-41). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Taşdemir, H. (2016). *Zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların ve aile gereksinimlerinin sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

Tate, D. G., & Pledger, C. (2003). An integrative conceptual framework of disability. *American Psychologist*, 58(4), 289-295.

TBMM (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*.

Tobin, T. J., & Behling, K. T. (2018). *Reach everyone, teach everyone: Universal design for learning in higher education*. West Virginia University Press.

Tohum Otizm Vakfı (2019). *Engelli hakları odaklı kapsayıcı okul için öğretmen kılavuzu*. Erişim adresi: http://egitimdeengellihaklari.org/wpcontent/uploads/2019/11/tohum_otizm_ogretmen_kilavuzu.pdf

Topchyan, R., & Woehler, C. (2020). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? *Education and Urban Society*. 53(2), 119-145.

Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., O'Donnell, M., & Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish 223 schools*. Dublin: Special Education Department, St Patrick's College.

Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199.

Turanlı, K. (2020). Cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim ayrımcılığı. *II. Uluslararası Ayrımcılık Konferansı*, 97-103.

Türk Dil Kurumu (2021). *Normal*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

UNESCO (1960). *Convention against discrimination in education*. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/themes/right-to-education/convention-against-discrimination>.

UNESCO (2000). Including six regional frameworks for action The Dakar framework for action. (U. Pepler Barry, Ed.), World Education Forum SP: UNESCO.

UNICEF. (2011). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education in the CEECIS region*. United Nation Children's Fund (UNICEF). Geneva.

Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Ünal, B. (2018). *The development of disability pride through challenging internalized idealist and ableist norms in Turkish Society: A grounded theory study*. (Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara).

Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.

Wehmeyer, M. L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*, 14, 225-235.

Westine, C. D., Oyarzun, B., Ahlgrim-Delzell, L., Casto, A., Okraski, C., Park, G., ... & Steele, L. (2019). Familiarity, current use, and interest in universal design for learning among online university instructors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 20-41.

Yaman, M. (2020). Toplumsal Yeniden Üretim Birleşik Bir "Feminist" Teori?. *Praksis*, (53), 9-37.

Yardımcı, S. (2015). Sakatlığın tarihsel inşası. K. Çayır, M. Soran & M. Ergün (Eds.), *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler içinde* (ss.7-17). İstanbul: Karekök Yayınları.

Yavuzaslan, H. (2018). *Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı).

Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H., & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860.

Yıldız, R., Ömeroğlu, G., & Terim, N. (2017). Yaşlı penceresinden yaşlı ayrımcılığı: Bursa ve Yalova örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 313-329.

Yılmaz, T. (2014). *Eğitim ekonomi ilişkisine eleştirel bir yaklaşım* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Yılmaz, V. (2015). Engellilerin Eğitime Erişiminde Kamusal Sosyal Destek Programlarının Önemi. K. Çayır, M. Soran & M. Ergün (Eds.), *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* (1. Baskı) içinde (ss.81-91). İstanbul: Karekök yayınları.

YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel Tasarımla Engelsiz Yabancı Dil Öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 97-108.

Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559.

Zhang, L., Basham, J. D., & Carter Jr, R. A. (2022). Measuring personalized learning through the lens of UDL: Development and content validation of a student self-report instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101-121.

EKLER

EK 1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Doğum tarihiniz (yıl olarak):

Cinsiyetiniz:

Eğitim durumunuz: () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Mezun olduğunuz lisans programı:

Görev yılınız: () 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20+

Lisans döneminde özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme/kapsayıcı eğitim ile ilgili ders aldınız mı? () Evet () Hayır

Özel eğitim/kaynaştırma/bütünleştirme/kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır

Sınıfınızda özel gereksinimli öğrenci okuttunuz mu? () Evet () Hayır

Sınıfınızda şu anda özel gereksinimli öğrenci okutuyor musunuz? () Evet () Hayır

“Evrensel tasarım” kavramını daha önce duydunuz mu? () Evet () Hayır

“Öğrenme için evrensel tasarım” kavramını daha önce duydunuz mu? () Evet () Hayır

Görev yaptığınız kurum: () Devlet okulu () Özel okul

Şu anda görev yaptığınız kademedede: () Anaokulu () İlkokulu () Ortaokul () Lise

Sınıfınızda farklı öğrenme özellikleri / özel gereksinimleri olan öğrencilerin olmasına ilişkin düşüncenizi 1’den 7’ye kadar olan bir skala üzerinde değerlendirecek olsanız, kaç verirsiniz? 1=olmasına karşıyım, 7=olmasını isterim: _____

EK 2. Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET-ÖY)

ÖĞRENME İÇİN EVRENSEL TASARIM ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖET)

Değerli Öğretmenimiz,

Bu formda, araştırmamızın genel ilkeleri ile katılmayı kabul ettiğinize dair vereceğiniz onay yer almaktadır. Buna yönelik olarak aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okuyup, formu onaylamanızı rica ediyoruz.

- Araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır.
- Araştırmada gizlilik esastır. Dolayısıyla sizden kimlik bilgileriniz istenmemektedir. İlk sayfalarda yer alan bilgileriniz ise herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.
- Dolduracağınız formlar arşivleme yoluyla saklanacaktır. Bunlar yalnızca verdiğiniz bilgileri sağlıklı bir şekilde analiz etmede kullanılacak ve hiçbir koşulda herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar (yine hiçbir kişisel bilginiz ifşa edilmeden) yalnızca birinci araştırmacının yüksek lisans tez savunmasında/bilimsel dergilerde/toplantılarda paylaşılacaktır.
- Arzu ettiğiniz takdirde bizlere ulaşarak araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgi alabilirsiniz.
- Ölçeği doldururken işlediğiniz derslere göre genel olarak sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretlemeniz önemlidir.
- Ölçek maddelerinin doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir.

Katkınız için teşekkürler.

Aşağıda, sınıflarınızda gerçekleştirdiğiniz eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin kişisel değerlendirmelerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen her maddeyi okuyarak o maddeyle ilgili 7 kutucuk arasından işlediğiniz derslere göre genel olarak sizi en iyi ifade eden kutucuğu işaretleyiniz. Derecelendirmeyi şu ölçütlere göre yapınız: 1=beni hiç tanımlamıyor, 7=beni tamamen tanımlıyor

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
Sınıftaki oturma düzenini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre düzenlerim (örneğin görme güçlüğü olan bir öğrenciyi görsel materyallere yakın oturtma, diyabeti olan öğrenciyi tuvalet ihtiyacı için kapıya yakın oturtma).							
Sınıftaki materyalleri (örneğin kitaplar, öğrenci dolapları, eğitsel materyaller) tüm öğrencilerimin erişebileceği şekilde yerleştiririm.							
Öğrencilerimin sınıf içi materyallere bağımsız ulaşabilmelerine ve ne zaman kullanabileceklerine ilişkin gerekli noktalara görsel (yazı/resim/fotoğraf) ve/veya dokunsal (örneğin braille) uyarıcılar yerleştiririm.							
Derste her basamakta yapılması gerekenlerle ilgili kullanacağım yönergeleri önceden belirleyip ders planıma eklerim.							
Derste yapılması gerekenlerle ilgili vereceğim yönergeleri çeşitli seçeneklerle sunarım (örneğin yönergeyi yazılı, braille çıktısı, video, resim, şekil yoluyla verme).							
Olumlu davranışları desteklemek için öğrencilerimle birlikte çeşitli pekiştiriciler belirlerim.							
Davranışlarında yoğun destek/kontrol gerektiren öğrencilerim için uygun davranışları içeren kontrol listeleri hazırlarım.							
Öğrencilerimin kendi öğrenmelerini aktif olarak takip edebilmeleri için kullanabilecekleri kontrol listeleri hazırlarım.							
Derste kullanacağım teknolojik araçları (örneğin akıllı tahta, mikrofon, bilgisayar) ders planlarıma eklerim.							
Öğrenmek için yardımcı teknolojilere ve çeşitli araçlara ihtiyaç duyan öğrencilerimi belirlerim (örneğin çoklu							

yetersizliği olan bir öğrenci için konuşan tablet, az gören öğrencinin okuması için büyüteç, yazma güçlüğü olan öğrencinin not alması için tablet/bilgisayar ihtiyacını belirleme).							
Yardımcı teknolojilere ihtiyaç duyan öğrencilerime bu araçların temin edilmesi için okul idaresi ve/veya velilerle işbirliği yaparım.							
Dersin başında öğrencilerime o gün işlenecek konunun günlük hayatta ne işe yaradığını açıklarım.							
Derste işlenen konunun önceki konularla bağlantısını açıklarım.							
Dersi farklı öğrenme seviyelerindeki öğrencilerim için farklı zorluk düzeylerinde görevleri içerecek şekilde yürütürüm.							
Öğrencilerimin öğrenme özelliklerine bağlı olarak derslerimde birden fazla öğretim yöntemi ve tekniği kullanırım.							
Derslerimde teknolojiyi (örneğin akıllı tahta, mikrofon, bilgisayar) etkin kullanırım.							
Derslerimde birden fazla duyuya hitap eden (görsel/işitsel/dokunsal) materyaller kullanırım.							
Tüm öğrencilerimi kendi tercihleri (örneğin küçük grupta tartışma, ses kaydı alma, şema-tablo oluşturma, not alma) doğrultusunda derse katılmaya teşvik ederim.							
Öğrencilerimin öğrenme hızlarına göre ders işleyiş hızımda değişiklik yaparım.							
Öğrencilerimi, zorlandıkları durumlarda nasıl yardım isteyebileceklerini açıklayarak yardım istemeye teşvik ederim.							
Öğrencilerime olabildiğince bağımsız öğrenme olanakları sunmak için, öğretime en az düzey yardımdan (sözel							

ipuçları) başlar ve ihtiyaç duyanlar için yardımı kademeli olarak artırırım (model olma, fiziksel yardım).							
Öğrencilerimin derse ilgilerini sürdürmek amacıyla ses tonumda değişiklikler yaparım.							
Derslerimi basit ve anlaşılır bir dil kullanarak işlerim.							
Derslerimde öğrencilerimin kendi gelenek ve göreneklerinden örnekler vermelerine olanak tanırım.							
Öğrencilerimden, derste işlediğimiz konuyu gerçek yaşamdan örneklerle yorumlamalarını isterim.							
Öğrencilerimin kendi öğrenmelerini takip edebilecekleri etkinlik basamaklarını içeren kontrol listeleri kullanmalarını sağlarım.							
Davranışlarında yoğun destek/kontrol gerektiren öğrencilerim için hazırladığım davranış kontrol listelerini derste kullanırım.							
Öğrenmede sınıf arkadaşlarına kıyasla daha yoğun güdülenmeye ihtiyaç duyan öğrencilerime ek ödüller veririm.							

EK 3. Katılımcı Onam Formu**KATILIMCI ONAM FORMU**

Değerli Öğretmenimiz,

Bu formda, araştırmamızın genel ilkeleri ile katılmayı kabul ettiğinize dair vereceğiniz onay yer almaktadır. Buna yönelik olarak aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okuyup, formu imzalamanızı rica ediyoruz.

- Araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır.
- Araştırmada gizlilik esastır. Dolayısıyla sizden kimlik bilgileriniz istenmemektedir. İlk sayfalarda yer alan bilgileriniz ise herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.
- Doldurduğunuz formlar arşivleme yoluyla saklanacaktır. Bunlar yalnızca verdiğiniz bilgileri sağlıklı bir şekilde analiz etmede kullanılacak ve hiçbir koşulda herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar (yine hiçbir kişisel bilginiz ifşa edilmeden) yalnızca birinci araştırmacının yüksek lisans tez savunmasında/bilimsel dergilerde/toplantılarda paylaşılacaktır.
- Arzu ettiğiniz takdirde bizlere ulaşarak araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgi alabilirsiniz.

Saygılarımızla,

Selvihan EROĞLU-GARİP

Milli Eğitim Bakanlığı, Güzelyalı, İzmir

Doç.Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ad/Soyad:

Tarih:

İmza:

EK 4. Uzman Görüş Formu**ÖĞRENME İÇİN EVRENSEL TASARIM ÖZ-DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ****ÖĞRETMEN FORMU****KAPSAM GEÇERLİĞİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU**

Değerli Öğretim Üyesi,

Aşağıda görüşlerinize sunulan ölçek adayları maddeler, öğretmenlerin “öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri bakımından yeterliklerini” ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Sizden istenilen her bir maddeyi amacına uygunluk bakımından değerlendirmenizdir.

Bu doğrultuda hazırlamış olduğum soruların kapsamı ve niteliğine ilişkin görüşlerinizi öğrenmek benim için önemlidir. Aşağıda bu amaca yönelik sorular ve işaretleyeceğimiz bir form yer almaktadır. Lütfen soruları okuyunuz ve soruların amaca uygunluğuna ilişkin düşüncelerinizi ilgili kutucuklara işaretleyiniz. Bununla birlikte, geliştirilecek ölçeğe eklememi uygun gördüğünüz maddeler varsa bunları, ölçeğe ilişkin görüş ve önerilerinizi ve genel değerlendirmenizi tablonun altındaki bölüme ekleyiniz. Desteğiniz ve zaman ayırdığınız için içten teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Selvihan EROĞLU GARİP

Dokuz Eylül Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tez Danışmanı: Ayşe Dolunay SARICA

İzmir

Maddeler	Uygun	Uygun değil	Görüş ve Öneriler
1) Sınıftaki oturma düzenini, tüm öğrencilerin beni ve birbirlerini görebilecekleri şekilde oluştururum.			
2) Sınıftaki oturma düzenini her öğrencimin dersi rahat izleyebileceği şekilde oluştururum (Örneğin görme güçlüğü olan bir öğrenciyi görsel materyallere yakın oturtma).			
3) Sınıftaki eşyaları ve materyalleri tüm öğrencilerimin erişebileceği şekilde yerleştiririm.			
4) ...			
5) ...			
...			
...			
44) ...			
45) ...			
46) Ünite sonlarında öğrencilerin görüşlerini alarak gelecek dersleri bu görüşlere paralel olarak planlarım.			

EK 5. Etik Kurul İzin Raporu ve Uygulama İzinleri

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN				
Adı Soyadı	Selvihan Eroğlu Garip			
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı			
Araştırma yapılacak iller	İzmir			
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir'de özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler			
Araştırmanın konusu	Öğrenme için evrensel tasarım öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi (TEZ)			
Üniversite / Kurum onayı				
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Öğrenme için evrensel tasarım öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi (TEZ)			
Veri toplama araçları	Katılımcı Onam Formu, Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği			
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----			
KOMİSYON GÖRÜŞÜ				
<p>İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nun 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu, 2020/2 Sayılı Genelgesi.</p> <p>Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2020-2021 öğretim yılında eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>				
Komisyona Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.			
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----			
KOMİSYON				
28/04/2021				
<p>(Başkan) Mustafa OKUR Şube Müdürü</p>	<p>Nurdan MARAL Öğretmen Üye</p>	<p>Sibel GÜLTEKİN Öğretmen Üye</p>	<p>Dr. Yasin KAYIŞ Öğretmen Üye</p>	<p>Ceylan AYDIN Öğretmen Üye</p>



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-24885022
Konu : Araştırma İzni-
Selvihan EROĞLU GARİP

30/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14.04.2021 tarihli ve 44380 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selvihan EROĞLU GARİP' in, "Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışması uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel okullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Dr. Ömer YAŞI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Erhan GÜNAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (5 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duda A.L.P Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:2322803547

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e4d-dfd7-3c1e-a0ed-8462 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Selvihan EROĞLU GARİP
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İzmir İlindeki Okullar
Araştırmanın Konusu	Öğrenme İçin Evrensel tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET)
Üniversite / Kurum Onayı	23.11.2021 tarihli Etik Kurul Onayı
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri Toplama Araçları	Gönüllü Katılımcı Onam Formu, Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET)
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2021-2022 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

(Başkanı)
İlker ERARSLAN
Müdür Yardımcısı

Nurdan MARAL
Öğretmen

Ceylan AYDIN
Öğretmen

Dr.Yasin KAYIŞ
Öğretmen

Selahattin ANIK
Öğretmen



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-39188518
Konu : Araştırma İzni
Selvihan EROĞLU GARİP

16/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün bila tarihli ve 153691 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selvihan EROĞLU GARİP' in, "Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖET)" konulu çalışmasını İlimiz ilçelerine bağlı resmi ve özel okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, İlimiz ilçelerine bağlı resmi ve özel okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (4 Sayfa)

Adres : FevziPaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f63c-48aa-3b07-9c6b-aed7 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Selvihan EROĞLU GARİP		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Öğrenme için evrensel tasarım, özel eğitim, zihin engelliler		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Ankara Üniversitesi	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2010-2014
Tez Başlığı	Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA		
Akademik Eserler			
<p>Eroğlu-Garip S. (2020). Zihinsel Yetersizlik Tanısı Olan Çocuklara Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Öfke Yönetimi Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Konferansı, 4-6 Aralık 2020, İzmir, Türkiye, Bildiriler içinde (s. 49-59) İzmir: Demokrasi Üniversitesi. http://icer.idu.edu.tr/wp-content/uploads/2020/12/Fullpaper2812.pdf</p> <p>Eroğlu-Garip S. (2020). Türkiye’de Engelli Kadınlarla İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. 10. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, 16-18 Aralık 2020, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, Sözlü Bildiri.</p>			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
-			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
-			

