

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Serdar ŞAHAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	SERDAR ŞAHAN
	Numarası	128306011002
	Ana Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

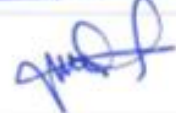
12.../04...2019
SERDAR ŞAHAN

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serdar ŞAHAN
	Numarası	128306011002
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilin Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ
	Tezin Adı	Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması başlıklı bu çalışma 12/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr.Öğ.Üyesi Erkan EFİLTİ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması incelenmiştir.

Tez çalışmam süresince desteğini, bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen, her konuda yardımcı olan, danışmanım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ'ye; yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman desteğini hissettiğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya; değerli hocalarım Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet KURNAZ'a; teşekkürlerimi borç bilirim.

lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince ellerinden gelen desteği esirgemeyen, her zaman yanımda olan arkadaşlarım Abdullah SADAN ve Özgür KAPTAN'a; hayatımın her anında yanımda olan ve bana güç veren ilk eğitmenim, annem Fadimeana ŞAHAN'a, benim okumam için maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan canım babam İbrahim ŞAHAN'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen ve yılmadan çalışmam için beni sürekli pekiştiren, her zaman yanımda olacak olan en büyük destekçim, hayat arkadaşım, sevgili eşim Hatice ŞAHAN'a, ders çalışıyorum dediğimde anlamadığı halde sabır göstermeye çalışan, kendi küçük kalbi büyük canım kızım Fatma Bilge ŞAHAN'a teşekkür ediyorum.

Serdar ŞAHAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	SERDAR ŞAHAN
	Numarası	128306011002
	Ana Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr.Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ
	Tezin Adı	REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Araştırmanın amacı rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının arasında doğrusal ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmada, rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime karşı tutumları belirlenmek amacıyla nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde MEB’de çalışan 246 rehber öğretmenden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilmiş 173 rehber öğretmenden oluşan bir araştırma grubuyla yapılmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği ve kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan araştırma bulguları, göre erkek rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kadın ve erkek rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet içi eğitim / seminer alan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının almayan rehber öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken hizmet içi eğitim/ seminer alan ve ya almayan rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının ölçeği puanlarının yaş değişkenine, çalışma sürelerine ve çalıştığı kuruma göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının artmasıyla kaynaştırmaya ilişkin tutum puanlarının arttığını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: rehber öğretmen, özel eğitim, kaynaştırma, öz yeterlik, tutum



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Öğrencinin	Adı Soyadı	SERDAR ŞAHAN
	Numarası	128306011002
	Ana Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Bilim Dalı	ÖZEL EĞİTİM
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan EFİLTİ
	Tezin Adı	Comparison Of Guidance Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Special Education And Their Attitudes Towards Inclusion Education

SUMMARY

The purpose of this research is to search whether there is a linear relationship between counsellor's perception of self-sufficiency about special education and attitudes towards inclusive education.

In this research, general survey model as one of quantitative research was used to identify counsellor's perception of self-sufficiency about special education and attitudes towards inclusive education. This research is a descriptive study. This research was conducted with the research group consisting of 173 counsellors selected randomly from 246 Ministry of National Education personals working in Sakarya in 2018/2019 education year. To gather information, personal info questionnaire, scale of counsellor's inclusive education self- sufficiency and scale of attitude towards inclusive education are used.

As a result of this research, scores of male counsellor's inclusive education self-sufficiency are significantly higher than females'. A significant difference wasn't found between the scores males' and females' attitudes towards inclusive education. Inclusive education self-sufficiency scores of counsellors taking in service training are significantly higher than the scores of counsellors not taking in. But a significant difference wasn't found about attitudes towards inclusive education between scores of counsellors taking in service training and the ones not taking in. Scale of counsellors' self-sufficiency and attitudes towards special education don't show significant difference in terms of age variant, working hours and the place they work. A raise occurs in the scores of attitudes towards inclusive education. with the raise in scores of counsellors' inclusive education self- sufficiency,

Key Words: counsellor, special education, mainstreaming, self- sufficiency, attitude

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası:.....	i
Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu:.....	ii
Önsöz	iii
Özet	iv
Summary	vi
İçindekiler:	viii
Tablolar listesi	xi
Kısaltmalar	xii

1.BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Amaç	4
1.2. Önem	5
1.3. Varsayımlar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6

2. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR- KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Rehber Öğretmen	8
2.1.1 Rehber Öğretmenliğin Önemi	9
2.1.2. Rehber Öğretmenliğin Amaçları	10
2.1.3. Rehber Öğretmenliğin Rol Ve Sorumlulukları	11
2.2. Özel Eğitim	15
2.2.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri	17
2.2.2. Özel Eğitimde Rehberlik Hizmetleri	18

2.2.3. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimle İlgili Yasal Görevleri	21
2.2.4. Rehber Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerinde Almış Oldukları Özel Eğitim Derslerinin Yıllara Göre Değişimi	22
2.3. Kaynaştırma Eğitimi	23
2.3.1. Ülkemizde Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları	25
2.3.2. Diğer Ülkelerde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları	28
2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminden Yararlanan Bireylere Yönelik Destek Eğitim Hizmetleri	33
2.3.4. Rehber Öğretmenin Kaynaştırma Eğitimindeki Rolü Ve Önemi	34
2.4. Öz-Yeterlilik	36
2.4.1. Rehber Öğretmenin Öz-Yeterliliği	39
2.5. Tutum	41
2.5.1. Tutum Değişimini Etkileyen Faktörler	42
2.5.2. Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum	43
2.6. Konuyla İlgili Alanda Yapılan Çalışmalar	44

3. BÖLÜM

YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	50
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Verilerin Analizi	55

4. BÖLÜM

BULGULAR	56
-----------------------	----

5. BÖLÜM

TARTIŞMA	65
-----------------------	----

6.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	71
6.1. Sonuçlar	71
6.2. Öneriler	72

7. BÖLÜM

KAYNAKÇA	74
-----------------------	-----------

8. BÖLÜM

EKLER	87
Ek: 1. Kişisel Bilgi Formu	87
Ek: 2. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlik Ölçeği	88
Ek: 3. Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği	89
Ek: 4. İzinler	90
Ek: 5. Onaylar	92
Ek: 6. Özgeçmiş	94

TABLOLAR

Tablo 1. Yaş ve cinsiyete ilişkin frekans tablosu	51
Tablo 2. Çalıştığı yer ve çalışma süresine ilişkin frekans tablosu	52
Tablo 3. Çalışma süresine ilişkin frekans tablosu	53
Tablo 4. Çalışılan kuruma ilişkin frekans tablosu	53
Tablo 5. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı istatistikler	56
Tablo 6: Değişkenlere ilişkin korelasyon tablosu	57
Tablo 7. Cinsiyete göre t testi tablosu	57
Tablo 8. Özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim/seminer alıp almama durumuna göre t testi tablosu	58
Tablo 9. Rehber öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre aldıkları puan ortalamalarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri	59
Tablo 10. Rehber öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları	60
Tablo 11. Rehber öğretmenlerin çalışma süresi değişkenlerine göre aldıkları puan ortalamalarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri	60
Tablo 12. Rehber öğretmenlerin çalışma süresi değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları	61
Tablo 13. Rehber öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenlerine göre aldıkları puan ortalamalarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri	62
Tablo 14. Rehber öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları	63
Tablo 15. Değişkenlere ilişkin regresyon tablosu	64

KISALTMALAR

Diğ: Diğerleri

Ark: Arkadaşları

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Özel eğitim bir ekip işidir, özel eğitimde rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları vardır. Rehberlik öğretmenin görevleri; MEB'in 10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı resmi gazete yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 34.maddesinin c bendinde şöyle belirtilmiştir: Öğrencilerin kişisel/sosyal, mesleki ve eğitsel gelişimlerini sağlamak gayesiyle kişisel rehberlik ve grup rehberliği hizmetlerini yürütür. Aynı maddenin j bendi: Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde özel eğitim değerlendirme kurulunda üye olarak görev alır. Rehber öğretmenlerin BEP geliştirme ekibindeki görevi ise k bendinde “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması gayesiyle BEP geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini idare etmek için görev alır” şeklinde belirtilmiştir. l bendinde “Özel gereksinimli öğrenciler ve ebeveynlerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde sorumlu kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.” ifadesi yer alırken; m bendinde, “kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim odasında eğitim almasını ve gelişimini takip eder. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ve destek eğitim odası hakkında rehberlik eder.” ifadesi belirtilmiştir. Evde eğitime ilişkin görevleri de n bendinde “Hastanede ya da evde eğitim görmesine karar verilmiş öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak için öğrenciyi evde ya da hastanede ziyaret eder” olarak vurgulanır (MEB 2017, Madde:34).

Rehber öğretmenlerin amacı öğrencinin kendisidir. Öğrencinin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve var olan imkânlarını fark etmesine, kendini ve potansiyelini tanımasına yardımcı olarak bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde ona rehberlik eder (Belgi, 2016). Normal öğretim yapılan okullardaki rehberlikle özel eğitimdeki rehberlik aynı öneme sahiptir. Normal öğretimde rehberlikle çocuk kaygılarından kurtulmaya nasıl çalışırsa özel eğitimde de çocuk problemlerini çözerek kaygıdan uzaklaşır (Akkaya, 2015). Kampwirth'a (1999) göre “rehber öğretmene başvuru sebeplerinden biri de, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin davranış problemlerini gidermek, belli derslerde karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelmek, BEP

hazırlamak ya da eğitsel değerlendirme konusunda diğer öğretmenlere destek vermek sayılabilir” ki özel eğitime muhtaç çocuğun kaygısından uzaklaşabilmesi rehberlik öğretmenin gerekli danışmanlığı yapabilmesiyle ilgilidir.

Belgi’ye (2016) göre rehber öğretmenlik mesleği ile öz yeterlik inancı arasında sıkı güçlü bir ilişki vardır. Bu işin temelinde kişilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak ya da danışmanlık yapmak olduğu için öncelikle rehber öğretmenin kendini gerçekleştirmesi ve mesleğinin dinamikleri konusunda kendini geliştirdikten sonra mesleğini yapabileceği ve bireylere yardımcı olabilme görevini özümsemesi gerekir, böylece sonrasında kişilere güvenilir bir yardım sağlayabilsin. Bandura (1986) ise “ Kişilerin olası durumlarla baş edebilmek için lazım olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargılar, öz yeterliktir. Başka bir söyleyişle, kişinin, belirli bir başarıyı göstermesi için gerekli aktiviteleri düzenleyip başarılı bir şekilde icra etme kabiliyetine dair yargısıdır” olarak tanımlamaktadır. Rehber öğretmen öz-yeterliği, Bandura’nın istenen davranışın başarılı bir şekilde sergilenmesi için sahip olunan bir takım inanç, bilgi ve beceriler doğrultusunda şekillendirilen öz-yeterlik kuramına dayanmaktadır (Melchert ve ark., 1996; Aktaran: Asarlı, 2012).

Rehber öğretmenlerin tecrübe ve eğitim seviyeleri ne kadar iyi olsa bile danışman olarak kendilerinin ne oranda yeterli oldukları konusunda arada bir kararsızlık yaşayabilmektedirler. Gerçekte Rehber öğretmenlerin yaşadığı bu kararsızlık danışmanın kapasitesini aşan problemlerle çalışmaktan geri çektiği için kendini koruyabilmektedir. Ayrıyeten rehber öğretmenin gereğinden fazla bir özgüvene sahip olmalarını engellemekte etkili olabilir. Ancak yaşadıkları bu kararsızlık rehber öğretmenin kapasitesini aşmayan durumlarda bile ara sıra danışana etkili bir şekilde yardımcı olamamaya neden olabileceğinden ötürü aynı zamanda soruna dönüşebilir (İkiz, 2010).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların ortaya çıkan gereksinimlerini karşılamak için, kendi engel ve özelliklerine uygun olarak örgün eğitim kurumlarında ailesinin de görüşleri alınarak normal akranları arasında gördükleri eğitimidir (Sarı, 2002). Spotek ve diğerleri’ne (1983) göre kaynaştırma,

özel eğitime gereksinimi olan çocukların olabildiği kadar çok, normal akranları ile beraber aynı ortamlarda eğitilmesi ya da benzer etkinliklere olabildiğince çok birlikte katılma imkânına sahip olmasıdır.

Kaynaştırma, ihtiyaç duyulduğunda özel eğitime muhtaç öğrenciye ve /veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılması şartı ile özel eğitime muhtaç öğrencinin akranları ile birlikte normal eğitim ortamında eğitim almasının sağlanmasıdır (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları erken çocukluk döneminden başlayarak eğitimin bütün kademelerinde uygulanmalıdır. Bundan dolayı farklı eğitim kademelerinde farklı branşlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik katılımcı ve pozitif tutum içinde olmaları özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşantılarının sürekliliği bakımından gerekmektedir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013).

Eğitimciler özel eğitime muhtaç öğrencilerin problem davranışlarını ortadan kaldırmak, belli derslerde karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelmek, bireysel eğitim programı hazırlamak veya eğitsel değerlendirmeye yönelik yardım ve destek alabilmek için özel eğitim danışmanına başvurabilirler (Kampwirth, 1999: Aktaran: Batu ve Topsakal, 2003). Akalın (2014) ise, rehber öğretmenler okulda özel eğitim ve rehberlik hizmetlerini yürütürken aynı zamanda kaynaştırma öğrencilerine ilişkin olarak eğitimcilere özel eğitim danışmanlığı yapmalarını dile getirmektedir. Özel eğitim danışmanlığı dolaylı olarak yapılması ve sınıf öğretmenine danışmanlık sağlamak amacıyla yapılması, öğretmenlerin problemlerle başa çıkabilmek amacıyla farklı çözüm önerilerini kavramaları ve bunları uygulamalarına fırsat vermesinin yanında gelecekte aynı problemlerle yeniden karşı karşıya geldiklerinde kendilerinin problemlerle baş edebilme ihtimalini de yükseltmektedir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

Bütün öğrenenler topluma aittir görüşünün son zamanlarda benimsenmesi ile kaynaştırma terimi yerine daha çok “kapsayıcı eğitim” ya da “dahil edilme” kavramlarının kullanımı tercih edilmektedir (Avramidis ve diğ. 2010). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okullardaki normal sınıflara dahil edilmelerinde ailelerin ve okul yönetiminin tutumları, öğretmenlerin tutumları kadar belirleyici bir etkidir. Bu

etmenlerin içinde özellikle sınıf öğretmenlerin tutum ve davranışı, genellikle çocukların ilk öğretmenleri olmaları ve ailenin karşılaştığı ilk öğretmen olmaları nedeniyle oldukça büyük bir öneme sahiptir (Avramidis ve diğ. 2010; Aktaran: Gökdere, 2012). Eğitimcilerin mesleki tecrübeleri, yaşları, özel eğitimle ilgili almış oldukları eğitimler, kaynaştırmaya ilişkin tutumları, daha önce özel eğitime ilişkin aldıkları eğitimler ve okuldaki destekleyici hizmetlerin yeterliliği ile yakından ilgilidir (Aktaran: Avramidis ve diğ. 2010; Avramidis ve Norwich, 2002).

Rehber öğretmenlerin, özel eğitim içindeki rol ve görevleri göz önüne alındığında, eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin ana unsurlarından biri olduğunu görmekteyiz. Özel eğitim öğretmenlerinin en yakın çalışma arkadaşı olan rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması, özel eğitim çalışmalarının kalitesinin artmasında etkili olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerin özel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumlarının olumlu yönde yüksek olması da birey-aile-okul üçgenin işlevselliğine yarar sağlamaktadır. Fakat rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumlarını karşılaştıran bir çalışma yapılmamıştır. Bundan dolayı rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumlarının arasında bir ilişki olduğu düşünülerek araştırma gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumlarını karşılaştırmaktır.

Alt amaçlar:

1. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
2. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimiye yönelik tutumları seminer/hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

5. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları çalıştığı kuruma göre farklılaşmakta mıdır?

7. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.2. Önem

Rehber öğretmenler okullarda hem özel eğitimin hem kaynaştırma eğitiminin işleyişinde çok önemli bir role sahiptir. Özel eğitim öğrencilerinin sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve akranlarıyla olan ilişkilerinin iyileştirilmesinde ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ailelerinin öğretmenlerle ve diğer ailelerle olan ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli sorumlulukları vardır (MEB, 2017, Madde:34). Rehber öğretmenin bu sorumlulukları en verimli ve en iyi şekilde yapması, bu çocukların sosyal kabulünü ve gelişimini de artırır. Rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile verimli çalışmaları arasında doğrusal bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olması, görevini daha verimli bir şekilde yerine getirmesini sağlamaktadır.

Bütün öğretmenler, öğretmenlik yaptıkları sürece kaynaştırma öğrencileriyle karşılaşabilirler. Bu öğrencilerin okulda ve çevresinde sosyal kabulü ve bütünsel olarak gelişimi; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili donanımına, deneyimine ve tutumuna bağlıdır. Önceden özel eğitim ihtiyacı olan kişileri özel eğitim sınıfı ya da özel eğitim okullarında okutulması savunulurken, sonradan bu uygulamanın kişilerin sosyalleşmesini engellediği ve topluma uyumunu zorlaştırdığı fark edilmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okul öncesi dönemden itibaren normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim görmeleri, ileriki yaşlarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyalleşmelerini geliştireceği ve topluma adaptasyonunu kolaylaştıracığı düşünülmektedir (Metin, 1997). Rehber öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri de BEP birimi oluşturmaktır. BEP

kurulundaki veli, sınıf öğretmeni ve okul yönetimi arasındaki ilişkiyi yönetmek ve yönlendirmektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin arkadaş, aile, okul, çevre ve topluma entegrasyonun sağlanmasında ve doğru bir şekilde yönlendirilmesinde başlıca sorumluluğu üzerine almaktadır (Onur, 2009). Rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum içinde olması, bu işleyen sürecin de daha verimli geçmesini sağlamaktadır.

Rehber Öğretmenler özel eğitimin önemli paydaşlarından biri, özel çocukların tanınıp değerlendirilmesi, aile ve öğretmen işbirliğinde kilit rol oynamasından dolayı öğretmenlerimizin özel eğitime yönelik öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları bizim bugün ve bundan sonraki çalışmalarımıza yön vermekte etkili olacaktır. Ayrıca bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkan değişkenler göz önünde bulundurularak rehber öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda rol oynayacaktır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara (ankete) içtenlikle cevap verecekleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Sakarya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan rehber öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeği ve kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği 173 rehber öğretmenden toplanan verilerden elde edilmiştir.

1.5. Tanımlar

Rehber Öğretmen: Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personel (MEB, 2017).

Özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal

ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eēitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eēitim (MEB, 2018).

Kaynaştırma eēitimi: Engelli ocukların mümkün olduēu kadar çok, engelli olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda eēitilmesi ve ya aynı aktivitelere mümkün olduēu kadar çok birlikte katılma fırsatlarına sahip olmasıdır (Sarı ve Prsn, 2017).

z yeterlik: Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapması için kendine olan inancına ya da kendi yargısına öz yeterlik denir (Arseven, 2016).

Tutum: Nesne, kişi, küme ya da dşnlere yönelik oldukça sreklielik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünüdür (zyrek, 2000).

2. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR- KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Rehber Öğretmen

Değişik zamanlarda ve değişik alanlarda farklı anlamlar ifade etmekte olan rehberlik; bireyin kendi istek ve olanaklarıyla toplumda kendisinde açık gelişme olanakları, beklentileri tanınması ve bunları en iyi şekilde uzlaştırabilmesi için kişiye yapılan uzmanlaşmış ve sistemli yardımdır (Kuzgun, 1998).

Tan'a (1992) göre rehberlik; kişinin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar oluşmasında gerekli olan seçimleri, yorumları, planları yapmasına ve karar vermesine yarar sağlayacak bilgi ve becerileri kazanabilmesi ve varılan bu seçim ve kararları uygulamaya geçirilmesi için bireye yapılan sistemli ve uzmanlaşmış destektir.

Rehberlik; insanın kendini anlaması, sorunlarına çözüm üretebilmesi, realist kararlar alması, kendi yetilerini uygun şekilde geliştirmesi, çevresine sağlıklı ve dengeli bir ahenk oluşturması ve böylelikle kendini gerçekleştirmesi için profesyonel kişiler tarafından kişiye verilen psikolojik yardımdır (Kepçeoğlu, 1994).

2524 No'lu ve Mayıs 2001 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde Rehber Öğretmenin tanımı şöyledir: Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personel.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okullarda çalışan rehber öğretmenlerin öğrencilere, velilere, okuldaki idari ve öğretimle ilgili personele yönelik yerine getirmesi gereken görevler olarak tanımlanmaktadır (Yiyit, 2001).

Bireyin içinde bulunduğu çevreyle uyum içerisinde yaşayabilmesi, çevrenin tasvip edeceği davranış örüntüleri geliştirmesine bağlıdır. Özellikle bireyin örgün

eğitim kurumlarında bulunduğu dönemler (3-22 yas) bu sürecin kritik evrelerdir. Çünkü birey bu dönemlerde artık ailesinin dışında başka kişilerle ortak yaşam alanını paylaşmakta ve sürekli olarak çevresini sorgulamaktadır. Bireyin bu aşamalarda farklı bireysel özellikler geliştirdiği, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim dönemlerini farklı şekillerde geçirdikleri unutulmamalıdır. Zira her bireyin kendine özgü, biricik özellikleri, ilgileri, gizil güçleri, yetenekleri, problemleri ve ihtiyaçları vardır. Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan birey, bu özelliklerinin ayırdına varıp, bu özellikleri kabullenirken, var olan yetenek ve kapasitelerini geliştirirken, problemlerini doğru kararlar verip çözerken, çevrede bulunan fırsatları öğrenip değerlendirirken, çevresiyle sağlıklı ilişki kurarak uyum sağlamaya çalışırken, bir yol gösterene yani rehber ihtiyacı duyar. İşte; psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bu kapsamda bireye sistematik ve profesyonel bir destek sunar (Akın, 2007).

PDR hizmetlerinde temel prensip, her kişiye kendine has gereksinimlerine ve kabiliyetlerine göre yardım hizmeti sunmaktır. Özel eğitim alanında yapılacak PDR hizmetlerinin amacı, kişinin çevresini ve bulunduğu toplumun yapısını tanımasını, kabiliyetlerini en makul şekilde kullanarak geliştirmesini, karşılaştığı sorunları çözmesini, uygun kararlar alma yeteneğini kazanmasını, severek yapacağı bir iş sahibi olmasını sağlamaktır. Özel eğitimde PDR; çocuğun engelinin farkedildiği, teşhisinin konulduğu ve okula başladığı andan itibaren, çocuğun kendisini ve ailesini kapsayan bir hizmet alanı olarak düşünülmektedir. Bu nedenle, özel eğitim alanında olabildiğince erken dönemde PDR hizmetlerine başlanması önemlidir. Erken PDR uygulamaları, özel gereksinimli çocuğa, kişisel gelişiminin kritik dönemlerde verilmesi gereken uzman yardımını zamanında alabilme fırsatı tanımaktadır (Özgüven, 2004).

2.1.1. Rehber Öğretmenliğin Önemi

Öğrencilere yönelik hizmetler; eğitsel ve mesleki rehberlik başlığı altında, temel olarak bilgi vermeye dayanan, öğrencinin eğitsel başarısını arttırmak, okuldan ve okulun birimlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak amacıyla yapılan eğitsel rehberlik hizmetleriyle, gelecekteki kariyer gelişimini doğru ve etkili bir şekilde yönlendirmesini sağlayan mesleki rehberlik hizmetlerinden oluşmaktadır.

Öğrenci kişilik hizmetleri başlığında ise (formasyonu uygunsa) grupla ve bireysel psikolojik danışma yoluyla öğrencilerin kişilik gelişimlerine destek sağlamak, sorunlarını gidermede yardımcı olmak şeklinde çok genel olarak özetlenebilir. Öğretmenlere ve idari personele yönelik olarak da, gereksinim duydukları eğitim, öğrenci davranışları gibi alanlarda müşavirlik hizmetleri sağlamaktır. Anne-babalara yönelik olarak çocuklarının gelişimlerini tam ve doğru bir biçimde desteklemeleri için danışmanlık hizmeti vermek rehber öğretmenin genel sorumlulukları arasındadır (Kuzgun, 2000). Baymur'a (1980) göre rehberlik hizmetlerinin üç ana görevi vardır: a) Kişinin, gelişmekte olan etkin ve toplumsal bir varlık olarak fizyolojik, toplumsal ve psikolojik tüm özelliklerinin tanınabilmesi, b) Toplumun ve eğitim sisteminin farklı iş ve eğitim olanaklarının belirlenebilmesi, c) Kişiden ve çevresinden elde edilen bilgi ve verilerin ışığında kişinin kendisini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesine yardımcı olacak koşul ve imkânlarının sağlanması (Aktaran: Özoğlu, 2007).

Bütün bunların bize gösterdiği şudur ki; bilgi toplumunda eğitim-öğretim sürecinin merkezinde “öğrenci” olacaktır. Bilgi toplumunun gereklerine cevap verebilecek bir eğitim sistemi öğrenciyi bütün özellikleriyle tanıyıp, bireysel farklılıkları dikkate alıp bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılayabilecek, bireyin gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkarıp isleyebilecek bir eğitim-öğretim ortamı düzenlenmelidir. Çünkü yeni eğitim paradigması “müfredat bağımlı” değil “ öğrenci bağımlı”dır ve bu süreçte eğitim sisteminin en önemli birimi öğrencinin fiziksel, sosyal, mesleki, psikolojik özelliklerini tanıyıp geliştirmeyi kendine amaç edinmiş olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri birimi olacaktır (Akın, 2007).

2.1.2. Rehber Öğretmenliğin Amaçları

Başaran'a (2000) göre rehberliğin amaçları 4 grupta toplanmaktadır: 1- Öğrencinin kendi kendisini tanımasına yardım, 2- Öğrencinin sorun çözmeyi öğrenmesine yardım, 3- Öğrencinin çevresine uyumuna yardım, 4- Öğrenciye kendini geliştirme tutumunu kazanmasına yardım.

Bakırcıoğlu (2005) rehberliğin amaçlarını şöyle sıralamaktadır: 1- Bireyin kendi yeteneklerinin farkına varması, kendi kendine yetebilmesi, içinde yaşadığı

toplumun beklentilerini bilmesi ve iş hayatında kendini bekleyen meslekleri tanımasını sağlamak. 2- Bireyin bilişsel, duygusal, bedensel bütün problemlerinin farkına varabilmesi, problemlerine özgür iradesiyle çözümler üretebilmesi ve yaşadığı sürece ve ortama uyum sağlayabilmesidir. 3- Kişinin akranları ve hayatında yer alan diğer bireylerle iyi ilişkiler kurabilmesi ve hayata pozitif yaklaşması. 4- Zamanını en iyi şekilde kullanmak ve yaşadığı hayattan zevk almak için gerekli donanım ve uyuma sahip bir birey olmak.

Geçmişten günümüze kişinin kendine şu soruları soruduğunu bilmekteyiz. Bunlar : “Ben kimim? ”, “Nereye aidim?”, “Yaşamımda neler yapmalıyım?” . Meslek olarak psikolojik danışmanlık, bireyin ihtiyaçlarını, planlamış olduğu kararları uygulayabilmeyi, sorunları çözebilmeyi ve kendine ait farkındalığı arttırarak daha iyi yaşayabilmesi için destek sağlama sürecini kapsar. Bu zaman içinde, bireyi etkileyen olumsuz yaşantılardan uzak durarak gelişim ve büyüme engellerini önlemek için daha iyi ortamların oluşumuna destek verilmektedir. Rehber öğretmen okulda, öğrencinin hayatındaki ilerleme ve gelişmenin sürekliliğini korumaya alan izleyeceği yolun belirlenmesine yardımcı olarak öğrencinin kapasitesinin en üst seviyede gerçekleşmesi için onları cesaretlendirme işini üstlenirler. Psikolojik danışma hizmetleri, insanların tüm yaşam gerçekleri içerisinde sorunların engellenebilmesi açısından gelişimsel konulara odaklanarak sosyal, psikolojik ve duyuşsal sağlığın oluşturulmasını hedefledikleri ifade etmektedir (Ültanır, 2000).

Yeşilyaprak (2002), rehberlik hizmetlerinin amacını çocuğun gelişmesine ve uyumuna katkı sağlamak, asıl hedef ise kişinin kendini gerçekleştirme olarak ifade eder. Kendini gerçekleştirme; bireyde olan bütün gizil güçlerin, kabiliyetlerin ortaya çıkmasıdır.

2.1.3. Rehber Öğretmenliğin Rol Ve Sorumlulukları

Türkiye’de rehber öğretmenlerin okullarda ve diğer kurumlarda yerine getirecekleri görev ve sorumluluklar ise 2001 yılında yürürlüğe girmiş olan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Bu yönetmelikte rehber öğretmenlerin öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik olarak yerine getirmesi gereken görevler ayrıntılı olarak

sıralanmıştır. Yönetmeliğin 50. maddesinde ise rehber öğretmenlerin sorumlulukları ve görevler şu şekilde belirtilmiştir:

a) İl çerçeve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlar.

b) Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.

c) Okulunun tür ve Özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.

d) Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütür.

e) Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.

f) Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.

g) Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında Özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.

h) Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.

ı) Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlar. bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koyar, bir örneğini de öğrenciye veya velisine verir.

i) Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapar, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirir.

j) Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin iş birliğiyle verir.

k) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve İstenen raporları düzenler.

l) Okula bir alt Öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeniyle iş birliği içinde değerlendirir.

m) Gerekliğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır.

n) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yöneltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi verir ve iş birliği yapar.

o) Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler.

p) Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılır, gerekli bilgileri verir, görüşlerini belirtir.

r) Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapar.

s) Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmaları değerlendirir, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlar.

Özel eğitim hizmetlerinin verilmesi sırasında rehber öğretmenin sağlayacağı destek türleri göz önüne alındığında bu hizmetler kapsamında; öğrenciye verilen bireysel ve grupla danışma hizmetleri, aileye verilen danışma hizmetleri, öğretmenlere, okul personeline ve okul idaresine verilen müşavirlik hizmetleri yer almaktadır. Bu hizmetler, öğrencinin okuldaki ve toplumdaki varlığını desteklemek amacıyla diğer öğrencilere verilen özel gereksinimli bireylerle ilgili danışmanlık hizmetleri olarak da sınıflandırılabilir. Ayrıyeten, özel eğitime ihtiyacı olan kişinin bireysel farklılıklarını anlama, kendisini kabullenmesini sağlama, temel problem çözme stratejilerini geliştirme, gerçek dışı tutumlarını değiştirme ve ders dışı faaliyetlere katılımı teşvik etme gibi çalışmaları başarılı bir şekilde idare etmesi gerekir (Başbakanlık, 2006).

Tan'a (1992) göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, bireyi hedef alır ve onun kendi kabiliyetlerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve var olan olanaklarını anlamasına ve bu şekilde bir birey olarak olanakları ve sınırları içinde en üst sınırdaki geliştirmesine yardımcı olur.

Kepçeoğlu (1999), Psikolojik danışma hizmetlerinin amaçlarını “Bireyin kendini ve çevresini gerçekçi bir görüşle algılamasında, problemlerin çözümü için gelişimsel konulara odaklanarak psikolojik, duyuşsal ve sosyal yönden sağlıklı bir yaşamın oluşturulmasıdır. Böylece, bireylerin kişisel, eğitsel, sosyal ve mesleki konularda yetkinleşmelerini ve problemlerini çözmelerinde kendilerine ait farkındalığı arttırmada profesyonel bir yardım süreci ortaya çıkmaktadır.” olarak ifade eder.

Bir okulda öğrencilere dönük olarak yapılması gereken rehberlik hizmetleri şu alanlardan oluşur: 1- Psikolojik danışma hizmeti. 2- Oryantasyon (Yeni ortama alıştırma) hizmeti. 3- Bireyi tanıma hizmeti. 4- Bilgi toplama ve yayma hizmeti. 5- Yöneltilme ve yerleştirme hizmeti. 6- İzleme ve değerlendirme hizmeti. 7- Müşavirlik (Konsültasyon) hizmeti (Yeşilyaprak, 2004).

2.2. Özel Eğitim

Özel eğitim, 573 sayılı kanun hükmünde kararnamenin 3. Maddesi b fırfasında özel eğitim şöyle tanımlamaktadır: ‘Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim’dir (MEB, 1997, Madde:3).

Genelden farklı ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere sunulan, üstün yetenekli olan bireyleri yeteneklerine göre potansiyelini azami düzeye çıkarılmasını olanak tanıyan, yetersizliği engele dönüştürmeyi engelleyen, özel eğitime gereksinimi olan bireyi kendi kendine yetebilecek duruma getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız üretebilen kişiler olabilmesini sağlayacak becerilerle dolu olan eğitime özel eğitim denir (Cavkaytar, Diken, 2005).

Özel eğitim gerektiren kişilerin özür ve özelliklerine uygun ortamlarda, bu kişilerin eğitim ihtiyaçlarını giderebilmek adına özel olarak geliştirilen eğitimci, hazırlanmış eğitim yöntemleri ve programlarıyla uygulanan eğitime özel eğitim denir (Enç ve diğerleri, 1987).

Bireyin zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal gelişim özellikleri bakımından normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişim ve özellikleri yönünden ayrılan öğrencilerin eğitimini ve öğretimini içine alan çalışmalara özel eğitim denir (Eripek, 2002).

Bireyin bağımsız yaşama ihtimalini azami düzeye çıkarmayı amaç edinen, bireysel olarak planlama yapılan, sistemli olarak uygulamaya koyulan ve titizlikle değerlendirilen öğretim hizmetlerinin tümüne özel eğitim olarak ifade ediyoruz (Eripek 2006).

Özel eğitim, normal yaşlılarına göre farklı gelişim sergileyen çocukların gereksinimlerini gidermeye çalışan, en az yaşlıları kadar yaşama katılım ve uyumlarını sağlamak amacıyla verilen eğitim hizmetlerinin hepsidir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, mümkün olan en kısa zaman zarfında, bireyin eğitim

ihtiyaçlarına göre hazırlanan eēitim ortamlarında ve bu ortamlara uygun yöntem, teknik ve araç-gereçler uygulanarak destek verilmesi potansiyellerini en st seviyede kullanabilmeleri yönünde büyük önem taşımaktadır (abuk, 2015).

Özel eēitim, zihinsel zrl çocukların eēitim sürecinden yararlanmasını saēlayan uygulamaları kapsamaktadır. Bu eēitim, zihinsel zrl bireylerin kendine yeterli hale gelmesini saēlamak amacıyla verilmektedir. Ayrıca bireyin toplumla bütünleşmesini, baēımsız, üretici bireyler konumuna gelmesi için becerilerle donanmasını saēlamakta ve bireylerin yeteneklerinin/ kapasitelerinin en st düzeye çıkmasına imkn vermektedir (Ataman, 2003).

Eripek'e (2005) göre özel eēitime ihtiyaç duyan çocukların farklılıkları bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal veya iletişim özelliklerinde veya bu ēelerin rastgele bir bileşeninde olması mümkündür. Bununla birlikte onların bu farklılıkları cinsiyet, yaş, kültür ve yaşam şartları bakımından da deēiřiklik gösterebilmektedir. Onların bu nitelikleri, bir yardım saēlanmadıēında normal bireylere saēlanan eēitim ortamlarından faydalanmalarını zorlaştırmaktadır (Cavkaytar, 2014).

Özel eēitime gereksinim duyan ērenci, genelde şu şekilde gruplandırılır: 1)Zihin engelli bireyler, 2)ērenme glē yaşayanlar, 3)Duygusal ve davranışsal bozukluk gösterenler, 4)Fiziksel olarak yetersizlikleri olanlar, 5)Dil ve konuşma problemi olanlar, 6)İşitme engeli bulunanlar, 7)stn zeklı ve üstün yetenekli bireyler (Kırcaali İftar,1998).

Özürlü ve engelli kavramları ile ilgili olarak, özel eēitimin bir ihtiyaç haline dönüşmesini tasvir etmek için engelli ve zrl (yetersiz) terimlerinin kullanıldıēı görülmektedir. Engelin varlıēından söz edebilmek için, bedendeki bir bölüm veya bir organın fonksiyonlarının gerektiēi kadar iyi olmaması gerekir. Engeline baēlı olarak birey, birçok insan gibi iyi duyamamakta, görememekte veya ērenememektedir. Bahsettiēimiz bu sınırlar bireyin toplumsal yaşamında (iş veya ērenim hayatında) sınırlar oluřturduēunda, birey yalnızca zrllkle deēil; bununla beraber engellikle de dile getirilebilecek problemler yaşayabilir (Aydoēan, 2016).

2.2.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

573 sayılı KHK'nin 4. maddesinde özel eğitimin temel ilkeleri şöyle belirtilmiştir:

- a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime erken başlamak esastır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (MEB, 1997).

2.2.2. Özel Eğitimde Rehberlik Hizmetleri

Akkaya'ya (2015) göre özel eğitimin alanı içerisinde rehberliğin belirgin amaçları vardır. Rehberlik bireyi içinde yaşadığı çevre içerisinde toplumla kaynaşmasını sağlamalıdır. Rehberliğin bu çalışmalarının yanında çocuğun kendi yeteneklerini tanımasını onları geliştirmesini, karşılaşmış olduğu çözülemez görülen problemlerini rahat bir şekilde çözebildiği bir yeterlilik kazanarak meslek sahibi olmasına yardım etmelidir.

Normal öğretim yapılan okullardaki rehberlikle özel eğitimdeki rehberlik aynı öneme sahiptir. Normal öğretimde rehberlik hizmetleriyle çocuk kaygılarından kurtulmaya nasıl çalışırsa özel eğitimde de çocuk problemlerini çözerek kaygıdan uzaklaşır (Akkaya, 2015). Okul psikologu, okulun sosyal hizmetler sorumlusu olarak eğitim sürecinde kendi branşında önemli görev üstlenir. Bununla birlikte rehberlik faaliyetlerinin planlanmasında okul-aile birliği ve bunun gibi okul çevre ilişkilerinde görev alan toplumsal kuruluş ve bireylerin de rol almaları düşünülebilir (Özoğlu, 2007).

Özel eğitimdeki rehberliğin bir diğer avantajı ise hem çocuk hem de aile eğitimin bir parçası olarak, kendisinin çocukların öğrenmelerini sağlamak için neler yapabileceklerini öğrenmiş olur. Çocuk ise bu sayede kapasitesini tanımaya başlar. Kendisi için zor olan bazı durumların üstesinden gelerek kendisinin neler yapabileceği konusunda başarı sağlamış olur (Akkaya, 2015).

Özgüven (2001), Özel gereksinimli bireylerin rehberlik gereksinimlerini ortaya çıkaran nedenleri; (a) özel gereksinimli bireylerin kişisel özelliklerinde ve çevresine uyumda güçlük çektiklerini, (b) kendini tanıma ve kabul etmede akranlarına oranla daha sistemli yardıma ihtiyaç duyduklarını, (c) yakın çevresindeki bireylerle sosyal ilişki kurma ve sürdürmede, (d) iletişim başlatma ve sürdürmede güçlük çektiklerini, (e) sosyal çevresindeki bireylerin olumsuz davranışları sebebiyle duygusal, ruhsal ve kişilik sorunları yaşadıklarını ve (f) yakın çevresindeki kişiler tarafından kabul edilmede zorluklar yaşamaları nedeniyle temel gereksinimlerden yoksun kaldıklarını belirlemiştir.

Özel gereksinimli kişilerin özellikleri ve gereksinimleri sebebiyle daha fazla uzmanlaşma, genel eğitim rehberliğine oranla tahammül seviyesi daha yüksek ve bunun yanında bazı becerileri edinmesi gerekir. Be sebepten dolayı özel gereksinimli bireylere yönelik rehberlik hizmetleri, bu çocukların bireyselliğine ilişkin sağlanan mesleki, eğitsel ve bireysel rehberlik hizmetleri alanında yapılması gereken bazı düzenlemelerin özel gereksinimli kişilerin gereksinimlerini gidermek için daha etkin olacağı belirtilir (Üre, 2002).

Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin görüşlerini dikkatte alan rehber öğretmen özel gereksinimli çocuğun eğitsel, mesleki, kişisel-sosyal bakımdan çocuğa ilişkin amaçları belirlemede ve onun potansiyeline uygun faaliyetler hazırlama ve uygulama gibi görevleri yürütebilmektedirler (Yeşilyaprak, 2003).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere hitaben rehberlik hizmetlerinin ana fonksiyonları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir;

1) Özel gereksinimli bireyin ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri için ihtiyaç duyulan motivasyon artırıcı faaliyetlere (geziler, grup rehberliği, bireysel rehberlik) katılarak bu bireylerin kabiliyetleri ile alakalı eğitim programları içinde bulunmalarını sağlama.

2) Özel gereksinimli bireylerin olumlu benlik algısı geliştirmeleri sağlanarak yetersizliğinin sebep olduğu güvensizlik duygusunu yenmesi ve kendini gerçekleştirmesi sağlanarak, daha işlevsel bir birey olmaları için motive etmek.

3) Öğretim ve rehberlik hizmetlerinin birbirine paralel olarak uygulanabilmesi için danışman, öğretmen ve yönetici işbirliğini sağlamak.

4) Öğretim programlarının bireyselleştirilmesi ve öğrencinin ihtiyaçları yönünde esnetilmesi sağlamak.

5) Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere sosyal ve duygusal bakımdan karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerini sağlayacak psikolojik yardımı sunabilmek.

6) Özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanması gereken mesleki rehberlik faaliyetlerini erken başlatmak ve toplum içinde bağımsız bir birey olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlayacak mesleki becerilerini geliştirmek olması gerekliliğini dile getirmiştir (Özgüven, 2004).

Özel gereksinimli çocuklarda iletişim problemleri diğer akranlarıyla karşılaştırıldıklarında daha yoğun olduğu görülmektedir. Okul rehber öğretmeni ve özel eğitim desteğini alan öğretmen; dinleme, soru sorma, aydınlatma ve yorumlama yaparak bilgi alışverişine açık hale gelmelerini sağlayabilecektir. Bu durum aynı zamanda çocuğun kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmen iletişim ve anlaşımın daha tesirli olmasını sağlamak amacıyla okul rehber öğretmenin de yardımcı olması sağlanarak özellikle yansıtma yaparak ve etkili ve açıcı dinleme ile iletişimin en verimli halde yaşanmasına olanak sağlar. Bu önemli bir öğrenme sürecidir. Özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren öğrenci sınıfta eşli oyunlar veya dramatizasyonla iyi anlaşılan, birbirlerini tanıyan ve ayrıca birbirleriyle ilgili mesuliyetlerini kabul etmeye istekli bireyler olmasını sağlayabilirler (Çetin, 2014).

Rehber öğretmen özel gereksinimli çocuğa ve çocuğun ailesine yönelik yardım hizmetlerinde aileyi bir bütün olarak ele alarak sitemli bir müdahale yaklaşımı benimsemelidir. Bu süreçte rehber öğretmenin özel gereksinimli çocuğun ailelerine, (a) bilgi verici yaklaşımlar, (b) psikoterapötik yaklaşımlar, (c) anne baba eğitim programları şeklinde hizmetleri sunması mümkündür (Küçüker, 1993).

Özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine yönelik olarak rehber öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklar vardır. Yetersizliği olan çocuklara yönelik danışmanlık hizmetleri doğrudan ve dolaylı destek olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan destek; danışman tarafından bireysel ya da grup danışmanlığı oturumlarında sağlanan destektir. Dolaylı destek ise; danışman tarafından yüz yüze sağlanmayan, öğrencinin öğretmenlerine ve okul personeline verilen müşavirlik hizmetleriyle, anne-babalarına verilen danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmıştır (Sefzik, 1996; Aktaran: Aksoy, 2008).

2.2.3. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimle İlgili Yasal Görevleri

573 sayılı KHK, Madde 5 ile özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerin faydalandığı rehberlik ve danışma hizmetlerinin tümünden yararlanma hakkının olduğu yasal güvence altına alınmıştır. Aynı Kanun Hükmünde Kararname'nin 22.maddesinde “Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini götürmek üzere eğitim öğretim kurumlarında kurulan rehberlik ve psikolojik danışma servisleri, kurumlarındaki özel eğitim gerektiren bireylere de eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre bu hizmetleri sunar. Rehberlik ve danışma hizmetleri yürütülürken o bölgedeki rehberlik ve araştırma merkezi ve diğer ilgili kurumlarla işbirliği yapar” şeklinde açıklanmaktadır.

2006/26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 63'e göre rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları şöyle verilmiştir:

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yapmak.
- c) Öğretmenler ve ailelerle iş birliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu düzenlemek.
- ç) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle iş birliği yapmak.

2.2.4. Rehber Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerinde Almış Oldukları Özel Eğitim Derslerinin Yıllara Göre Değişimi

YÖK başlangıçta rehberlik lisans programlarını yürüten üniversitelere %70'i ortak,%30'undadeğişiklik yapma fırsatı sunan “şablon” bir lisans ders programı önermiştir. Böylece üniversiteler, kendi lisans programlarını bu “şablon” programa uydurma konusunda nispeten serbest bırakılmıştır. 1990'ların ikinci yarısından itibaren ise lisans programları sorgulanmaya başladı ve ortak bir lisans programını oluşturmak için çalışmaların başlatıldığı görülmektedir (PDR Lisans Programı, 2017).

Bu lisans programı düzenleme çalışmalarından ilki, “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” çalışmaları kapsamında 1996 yılında “Rehberlik ve Psikolojik Danışman Lisans Programı” adıyla geliştirilen programdır. RPD lisans programı 6 yeterlilik alanları/ders kategorileri temel alınarak düzenlenmiş, ancak hazırlanan bu program YÖK tarafından yürürlüğe konulmamıştır. Başka bir ortak lisans programı düzenleme çalışması ise PDR/RPD anabilim dallarının öncülüğüyle 2000 yılında başlayıp 2004 yılında “Yeni PDR Lisans Programı” adıyla yapılandırılan programdır. Bu program 10 yeterlilik alanlarını/ders kategorilerini temel alarak yapılandırılmıştır: 1) Ortak/Zorunlu Dersler, 2) İnsan Gelişimi/Psikolojik Temeller, 3) Sosyal ve Kültürel Temeller, 4) Eğitimsel Temeller, 5) Yardım Becerileri, 6) Grupla Çalışma Becerileri, 7) Mesleki Gelişim, 8) Bireyi Tanıma ve Değerlendirme, 9) İstatistik, Araştırma ve Program Değerlendirme ve 10) Profesyonel Yönelim. Hazırlanan program, üniversitelerin üçte biri tarafından iki yıl süreyle uygulanmış, ancak 2007–2008 öğretim yılından itibaren YÖK tarafından yürürlükten kaldırılmıştır. RPD lisans programı düzenleme çalışmalarının sonucusu ise YÖK tarafından yapılan ve PDR/RPD alanı akademisyenlerinin bir kısmının muhalefetine rağmen 2007–2008 öğretim yılında I. sınıftan itibaren uygulanmaya başlanan mevcut “RPD Lisans Programı”dır (YÖK, 2007). YÖK tarafından düzenlenen bu RPD Lisans Programı ise “öğretmenlik lisans programları” hazırlanırken esas alınan yeterlilik alanları/ders kategorileri şablonuna (1. Alan Bilgisi ve Becerileri, 2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

ve Becerileri ve 3. Genel Kültür Dersleri) oturtulmuştur (PDR Lisans Programı, 2017).

17-18 Mart 2017 tarihlerinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki RPD Lisans Programı Güncelleme Çalıştayı'nda hazırlanan RPD Lisans Programı, 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde RPD Lisans Programı Güncelleme Çalıştayı'nda tartışılmış, ardından görüş ve önerilerini almak üzere tüm RPD anabilim dalı başkanlıklarına gönderilmiştir. Geribildirimler doğrultusunda 20-21 Mayıs 2017 tarihlerinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki RPD Lisans Programı Güncelleme Çalıştayı'nda RPD Lisans Programı Güncelleme Çalışması tamamlanmış ve YÖK'ün de önerileri sonucunda program son halini almıştır (PDR Lisans Programı, 2017).

2007/2008 eğitim-öğretim yılından itibaren üniversitelerdeki PDR bölümlerinde uygulanan lisans programının 3.yarıyılında özel eğitim ve 7.yarıyılında öğrenme güçlükleri ortak dersleri ve üniversitelere göre farklılık gösteren özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik gibi dersler verilmiştir (GOP, 2016). 2017'de yapılan değişiklikle 3.yarıyılında özel eğitim ve 5.yarıyılında özel eğitimde kaynaştırma ortak dersleri ile özel yetenekli çocuklar ve eğitimi ve uygulamalı davranış analizi seçmeli dersleri verilmiştir (PDR Lisans Programı, 2017). 2019'da YÖK'ün yayınladığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı'na göre 7.yarıyılında özel eğitim ve kaynaştırma ortak dersi ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimi seçmeli dersleri verilmektedir (YÖK, 2019).

2.3. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların ortaya çıkan gereksinimlerini karşılamak için, kendi engel ve özelliklerine uygun olarak örgün eğitim kurumlarında ailesinin de görüşleri alınarak normal akranları arasında gördükleri eğitimdir (Sarı, 2002). Spotek ve diğerleri'ne (1983) göre kaynaştırma, özel eğitime gereksinimi olan çocukların olabildiği kadar çok, normal akranları ile beraber aynı ortamlarda eğitilmesi ya da benzer etkinliklere olabildiğince çok birlikte katılma imkânına sahip olmasıdır.

Kaynaştırma, gerek duyulduğunda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciye ve /veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri verilmesi şartıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim verilen ortamlarda eğitim almasıdır (Kırcaali-İftar, 1992; Osborne ve Dimattia, 1994; Salend, 1998; Aktaran: Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Öğrencilerden kaynaştırma eğitimi alacaklar belirlenirken, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı inancıyla eyleme geçmeleri tavsiye edilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı unsuru, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun, özellikle normal yaşlarıyla olabildiği kadar fazla aynı ortamda bulunmalarını aynı zamanda da eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde giderilmesini sağlayacak eğitim ortamına yerleştirilmesini savunan ilke olarak önümüze çıkmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Bütünleştirme eğitiminde tüm okullar kaynaştırma okuludur, bu okullar farklı tür ve seviyelerde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırlar. Burada çocuğun okula değil, okulun çocuğa uyum sağlanması beklenmektedir. Tüm bireyler için nitelikli eğitim anlayışı gittikçe yaygınlaşan bütünleştirme uygulamasıyla her çocuğun akranlarıyla beraber eşit şartlarda eğitim alması ve bu bireylerin hayatlarını devam ettirdikleri toplumun kültürel, siyasal, ekonomik ve sosyal hayatına faal olarak katılmaları amaçlanmaktadır (TOHUM,2011b).

Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan bireyin kendini bulunduğu ortamın bir üyesi gibi hissetmesi, daha da mühim olan, bu ortamda kendini kıymetli hissedebilmesi için uygulanması gerekenler şeyler vardır. Bireyin ihtiyacını karşılamak için programlar oluşturulması ve ya uygulamada olan programların çocuğun gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesi, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ve lazım olan destek hizmetlerin sınıf içinde ve dışında karşılanması; bunlardan bazılarıdır (Batu, 2008).

Özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrenciyi, en az kısıtlayıcı eğitim ortamına başka bir deyiş kullanacak olursak, eğitim ihtiyaçlarının azami şekilde karşılanacağı ve normal akranlarıyla olabildiğince çok beraber zaman geçirebileceği eğitim ortamına yerleştirilmesi gereklidir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin nitelikleri göz önünde alındığında, özel eğitime ihtiyacı olan birçok çocuk için kaynaştırma en

az sınırlandırılan eğitim ortamıdır. Fakat eğitim ihtiyaçları normal sınıfta giderilemeyen öğrencilerin daha çok kısıtlayıcı ortamlarından birinde eğitim almaları için yerleştirilmeleri kaçınılmaz olmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimli bireylerin normal akranlarıyla, normal okullarda olabildiğince en uzun sürede birlikte eğitime alınmaları, bütün gelişim alanları açısından önem teşkil ettiği görülmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal okullarda kaynaştırma eğitimine alınmaları sağlanmış olursa bu çocukların toplum içinde bir öğrenci olmasını kolaylaştırdığını görüyoruz. Başka bir açıdan da özel gereksinimli çocuğun okul grubuna katılması ve kabul edilmesi, çocuğun bağımlılık duygusunu azaltarak güven duygusunun gelişmesine ve pozitif öğrenme modelleri kazanmasında etkili olacaktır. Bu tarz kaynaştırma çalışmalarında özel gereksinimi olan çocukların normal akranlarıyla pozitif toplumsal ilişkiler geliştirebilmesinin öğretilmesi sağlanacak ve en mühimi de iki grup için de küçük yaşlarda gelişen tutumların ileriki senelerde toplumsal bir kazanç olması gerçekleşecektir (Gürkan, 2010).

19/09/2017 tarihinde MEB Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi yayınlamıştır. Bu genelgede kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler (MEB, 2017).

2.3.1. Ülkemizde Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli ve/veya engeli olan çocukların, bir genel eğitim okulunda, genel uygulanan müfredatı değiştirilmeden eğitim alabildikleri bir süreç olarak tanımlanabilir. Türkiye'deki sistemde, öğrencilerin eğitsel teşhis sonuçları “ağır, orta ve hafif düzeyde engelli” şeklinde sınıflandırılır. Engel seviyesi hafif olarak belirlenmiş çocuklar okuldaki eğitim uygulamalarında

sadece çok küçük değişiklikler yapılarak kaynaştırma eğitime devam edebilirler (MEB, 2013).

Özel gereksinimli öğrenciler için yürütölen kaynaştırma uygulamaları, özel ve genel eğitim uygulamalarının birleşme noktası konumundadır. Bütün dünyada olduğu gibi ölkemizde de kaynaştırma eğitiminin tanımı sınırlarında, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerini yaşıtlarının eğitim gördüğü okullarda ve onlarla aynı sınıfta devam etmesi ana unsur olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Ölkemizde hali hazırda 3 farklı kaynaştırma uygulaması görölmektedir. Bunlar sırasıyla:

1)Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel eğitime gereksinimi olan kişiler eğitimlerini, normal gelişime sahip yaşıtlarıyla ile birlikte aynı ortamda kaynaştırma uygulaması ve tam zamanlı olarak alabilirler.

2)Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Çocukların bazı derslere normal gelişime sahip yaşıtlarıyla aynı sınıfta ve ya aynı ortamlara beraber katılabilmeleri şeklinde uygulanır.

3)Çapraz Kaynaştırma: Normal gelişime sahip çocuklar kendi istekleriyle özellikle okul öncesi eğitim döneminde, çevrelerinde kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan özel eğitim okullarında uygulanabilen eğitim şeklidir (Gürkan, 2010).

Tam zamanlı kaynaştırmada özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun kaydı normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfındadır (MEB, 2010). Çocuklar tam gün boyunca akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında eğitim görmektedirler ve okulun genel eğitim müfredatını takip ederler. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. maddesinde "Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim

kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir” denilmektedir (MEB, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistik verilerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokula 105098 kaynaştırma öğrencisi devam ederken, ortaokula 108753 ve ortaöğretime 41318 kaynaştırma öğrencisi devam etmektedir (MEB, 2018).

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bazı derslere, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışındaki etkinliklere birlikte katılmaları sağlanarak uygulanmaktadır (MEB, 2006). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları özel eğitim okullarında ve kurumlarında eğitim gören çocukların, normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda da bazı ders ve sosyal etkinliklere katılmasıyla da sağlanabilmektedir. Bu uygulama, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 23. maddesinde yer alır (MEB, 2006).

Çapraz (tersine) kaynaştırma eğitimi uygulamaları özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere kaynaştırma eğitimi ortamı elde edilen bir özel eğitim tercihidir. Kanunlarla uyum içindeki bu ortamda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin özel ihtiyaçlarının yanı sıra sınıfta kayıtlı olan normal öğrencilerin de ihtiyaçları giderilir (Salisbury, 1990). Çapraz kaynaştırma; herhangi bir engeli bulunmayan çocukların, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sosyalleşmelerini desteklemek gayesiyle bu öğrencilerin sınıflarına gitmeleri ve hazırlanmış bir ortam gerektirir (Wooten & Mesibov, 1986). Çapraz kaynaştırma uygulaması, engeli olmayan bazı öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle sosyalleşmek amacıyla kısa zaman aralıklarıyla özel eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Schoger, 2006).

Kaynaştırma uygulamasının iyi bir şekilde gerçekleşmesi için, öncelikle okul müdürü ve diğer okul çalışanları özel eğitime ihtiyacı olan çocukları kabul etmelidirler. Kaynaştırma uygulamasının başarılı olması için sınıf öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Çocukların eğitiminde öğretmenlerin önemli bir görevi

vardır. Genel eğitim sınıfları, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek ve öğrenmeyi kolay hale getirecek şekilde tertip edilmelidir. Bu sınıflarda bütün öğrenciler, beraber oynama, öğrenme, sosyal ve eğitsel faaliyetlere katılma imkânlarına sahip olabilmelidirler. Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıftaki diğer öğrenciler özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için, genel eğitim sınıfındaki öğretmen ve öğrenciye ihtiyaçlarına uygun destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekir. Ayrıca bütün velilerle işbirliği içinde olunmalıdır (Engin ve diğerleri, 2014).

Bütünleştirmenin İlkeleri: 1-Öğrenciye yönelik düzenlemeler onu ayırtırmadan yapılmalı, 2-Bütün çocuklara dönüşümlü olarak iyi olduğu yönünü ifade etme ve kullanma fırsatı verilmeli, 3-Yapılan uyarlamalar tüm öğrencilerin ihtiyacına yönelik olmalı, bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılan uyarlamaların sadece belli bir öğrenci için değil Evrensel Tasarım İlkelerini dikkate alarak daha çok kişiye hitap etmesi sağlanmalı, 4- Sistem içi ve sistemler arası işbirliği yapılmalı, 5- Güncel teknoloji etkin bir şekilde kullanılmalı, 6-Bütünleştirme sadece fiziksel bağlamda düşünülmemeli, bilişsel, sosyal, duyuşsal, eğitim uygulamaları bakımından da gerçekleştirilmelidir (MEB, 2013).

2.3.2. Diğer Ülkelerde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları

Dünyada kaynaştırma eğitiminin gelişimine baktığımızda gelişimin en hızlı ve etkili olduğu dönem 1960'lardan günümüze kadar olan dönem olduğu gözlemlenmektedir. Bu dönemde kaynaştırma fikrinin ortaya çıkmasında etkili olan etkenler sıralandığında, öncelikle özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime yönelik eleştirilerle karşılaşmaktayız. Dünyada 1900'lü yılların ortalarına kadar yaygın olarak kabullenilen özel eğitim sınıflarının ana amacı, özel eğitime muhtaç bireylerin yaşlıları ile aynı okulda, fakat aynı engel grubuna sahip öğrencilerin ayrı bir sınıfta eğitim almaları amaçlanmıştı. Bu sınıfların sınırlı da olsa engelli öğrencilerin normal yaşlılarıyla kaynaştırıldığı düşünülüyordu. Eğitimi özel eğitim sınıflarında alan öğrencilerin teneffüslerde ve ders dışı çeşitli eğitsel faaliyetlerde ve uygun olan çocukların bazı derslerde (bilhassa akademik olmayan resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerde) yaşlılarıyla kaynaştırılması

amaçlanırdı. Hatta özel eğitim sınıflarının mesleki, materyal, fiziki şartlar ve engelli çocuklar için hazırlanan programları uygulamaları sebebiyle çocukların bu sınıflardan daha çok fayda göreceği beklenmekteydi (Kargın, 2004).

1960'lı yıllarda özel eğitime muhtaç bireylerin özel eğitim okul ve sınıflarında öğrenim görmeleriyle alakalı baş gösteren yargılamalar ve bunun sonucunda başlatılan hukuki süreçler doğrultusunda, 1970'li yıllardan başlayarak kaynaştırma uygulamaları birçok ülke kanunlarında kendine yer bulmuştur. 1971'de İtalya'da, 1974'te İngiltere'de, 1975'te Amerika ve Fransa'da ve 1976'da da Norveç'te uygulamaya konan kanunlarla özel eğitime muhtaç bireylerin yaşitlarıyla beraber normal sınıflarda eğitim almaları kanunen onaylanmıştır (OECD, 1995).

Finlandiya eğitim sisteminde erken çocukluk hizmetleri 1965 senesinde, anne-çocuk kursları ile başlamıştır (Birkan, 2002a; Aktaran: Sazak, 2006). 1970'lerde okulların bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmeye başlanmış, 1990'larda en aktif döneme gelmiştir. Ülkelere bütünleştirmeye ilgili amaçlar belirleyen Salamanca Bildirgesi'ni imzalayan Finlandiya'da 1998 yılında Fin Temel Eğitim Kanunu, 2004 yılında da Temel Eğitim İçin Temel Ulusal Müfredat belgeleri hazırlanmıştır. Bu belgelere göre tüm çocukların kendi yakınındaki normal eğitim veren okullarda eğitim alma ve bireysel olarak destek alma hakkı vardır. Sorunlara bireysel değil, bütünsel bakmakta ve tüm okulun gelişimine odaklanmaktadır. Özel eğitim öğrencilerine, bütünleştirmede yeterince ilerleyemedikleri için, özel eğitim sınıflarında ya da okullarında özel eğitim hizmeti verilmektedir. Hedef; sosyal dışlanmayı önleyerek sağlıklı, güvenli bir sınıf oluşturarak okulun ve öğrencinin rahat bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Fin eğitim sisteminde erken çocukluk döneminde çocukların herhangi bir şekilde zorlandıkları tespit edildiğinde çok disiplinli yaklaşımla ebeveynlerle birlikte hareket ederek erken müdahale hizmetleri veriliyor (TOHUM, 2011a).

A.B.D'de günümüzde kaynaştırma uygulamasının kabullenilmesinde rol oynayan diğer etken "normalleştirme" teriminin kabullenilmesidir. Bu terim öncelikli olarak 1960'ların sonlarına doğru Danimarka kanunlarında sonrasında da A.B.D.'de ki kanunlarla karşımıza çıkmıştır. Özel eğitime muhtaç bireylere normal

yaşam olanaklarını ilke edinen normalleştirme kavramı, bu bireylerin sadece normal akranlarıyla birlikte genel eğitim veren sınıflarda eğitim almalarını kabullenmekle kalmayıp, ev ve iş bulma, eğlence faaliyetlerine dahil olma gibi konularda da toplumun normal kişilere sağladığı imkânlardan da eşit olarak faydalanmalarını öngörüydür (Aktaran: Lindsay, 2003; Peterson ve Hittie, 2003 ve Salend, 2001; Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000). ABD’de ve Avrupa’da toplumun çoğunluğu tarafından kullanılan market, park, sinema gibi alanların ve toplu taşıma araçlarının özel gereksinimli bireyler için düzenlemesinin gerekliliği bu kavram ile vurgulanmaktadır (Kargın, 2004).

Herhangi bir alanda engeli olan 3-21 yaş aralığındaki tüm öğrenciler ihtiyaçlarına uygun özel eğitim hizmetinden bir ücret talep edilmeden yararlandırılmaktadır. Özel hizmetlerine fizik tedavi, odyoloji ve psikolojik danışma hizmetleri de dâhil edilmektedir. Öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için engel teşhisinin olması gerekmektedir. Bu durum 0-2 yaş aralığındaki çocuklarda, uygun eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için çocuğun akranlarına göre bazı gelişim alanlarında akranlarının gerisinde olmaları ve ya risk etmenlerini bulundurmaları yeterlidir. 0-2 yaş aralığındaki çocukların aileleri de uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanma hakkı vardır (Kırcaali-İftar, 1998).

Hollanda’da bütünleştirmenin daha da yaygın duruma getirmek istenmesine rağmen, aileler bu çocukların bütünleştirilebilmesi konusunda endişelenmektedir. Eğitim sisteminin özel ve normal olarak bölünmüş olması, bütünleştirmeye geçiş sürecindeki en büyük problem olarak görülmektedir. Özel eğitimin giderlerinin süreç içerisinde artmasına rağmen bütünleştirme yaygın olarak uygulanmaz. Ayrıyeten eğitim sistemi özel eğitime yönlendirilen öğrencinin tekrar normal öğretime dönmesine kolaylık sağlamamaktadır (Kuz, 2001; Aktaran: Sart ve diğerleri, 2004).

Almanya’da 1960 ve 1970’li yıllarda eğitim eşitliği için tartışmalar yaşanmıştır. Erken çocukluk özel eğitimine ve özel eğitime ilişkin çalışmalar ilk olarak işitme engelli ve konuşma bozukluğu olan çocuklar için yürütülmüştür (Opp ve Thurmair, 1993; Aktaran: Sazak, 2006).

Özel eğitimin Fransa'daki geçmişi iki yüz yıllıktır. 1975'te yürürlüğe konulan özel bir kanunla özel gereksinimli öğrencilerin de mecburi eğitim kapsamına alınması, eğitimin genel eğitim sınıflarında verilmesi ve olası değilse bu çocukların özel eğitim sınıflarına alınması ya da engel durumlarına göre diğer özel eğitim kurumlarında eğitim alması kararlaştırılmıştır. Bütünleştirme eğitimi verilen genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklarla çocuğun gelişiminden sorumlu uzmanlar, özel eğitim öğretmenleri ve psikologlar ilgilenir. Bu çalışma grubu; okul yönetimi, öğretmen ve hekimlerle işbirliği içinde çalışır (Kuz, 2001; Aktaran: Sart ve diğerleri, 2004).

İngiltere'de erken çocukluk bakım ve hizmetleri 18.yüzyılın sonunda hayırsever kişi ve kuruluşların çabalarıyla başlamış, 1870'de Eğitim Yasası'nın kabul edilmesiyle mecburi olmuştur. 1911'de fakir ve engeli olan öğrenciler için okullar açılmış, 1960'dan sonra 2.Dünya Savaşı'nın bitmesi ve aile üyelerinin azalmasıyla erken çocukluk hizmetleri artmıştır (Kwon, 2002; Aktaran: Sazak, 2006). 1994'te yasalaşan Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu ile bütün özel eğitime muhtaç bireylere yönelik eğitsel düzenlemelerin başlıca unsurları belirlenmiştir. Bu ülkede özel eğitimde yapılan son düzenlemelerin en çarpıcı özelliği, özel eğitime dâhil edilecek öğrencilerin dikkat çekici bir kısmının eğitimlerinin, örgün eğitim sürecine yer vermeden genel eğitim sınıflarında yapılabileceğini öngörmektedir. Bütün özel gereksinimli çocuklar için tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının kabul edilebilir olamayacağı görüşü benimsenilmiştir. Bu görüşe göre beş aşamadan oluşan bir öğretim sistemi, özel eğitim ve değerlendirme sistemi bulunmaktadır (Eripek, 1998).

İsviçre'de özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitimi ile alakalı olan ödeneklerin tümü ve ya bir miktarının Federal Maluliyet Sigortası'nca ödenmesi, özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin gelişmesini sağlamıştır. Ek hizmet veya özel bir yardım gereken öğrenciler, genel eğitim veren okuldaki özel eğitim sınıfına kaydedilir ya da özel bir okula devamı sağlanabilir. Ayırıştırıcı eğitime karşı kaynaştırma eğitimi şeklinde bir kutuplaşmayı engellemeye çalışmıştır. Bu sistem, kaynaştırma eğitimine açık ve esnek olan görüntü kazandırmıştır (Kuz, 2001; Aktaran: Sart ve diğerleri 2004).

Eğitim sisteminin temeli eyalet ve bölge mesuliyetinde olan Avustralya’da eyalet ve bölgelerin kendilerine has eğitim yasaları ve özel eğitim uygulamaları bulunmaktadır. 1970’li yılların başında Avustralya’da özel eğitim ihtiyacı olan çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim almaları, tartışmalara yol açmıştır. 1992’de Engelli Ayrımcılığı Yasası kabul edilmiş ve bu hak yasalarla korunmuştur. Salamanca Bildirgesi kabul edilerek kaynaştırma yaklaşımı ülkede benimsenmeye ve yapısal değişiklikler yapılmaya başlanmıştır (TOHUM, 2011a).

İtalya, 1975’ten günümüze kadar, sosyal ve aile yaşantısındaki yetersizliklerden ötürü, yasalarla engeli olsun ya da olmasın tüm çocuklara aynı okullarda eğitim görme mecburiyeti getirmiştir. Toplum ve aileler kaynaştırma eğitimini mühim bir amaç olarak kabul ettiği gözlemlenmektedir. İtalya’da özel gereksinimli çocukların %99’u genel eğitim okullarında eğitim almaktadırlar. Uygulamada gözlemlenen başlıca problem, öğretmenlerin bu konuda ne yapacaklarını bilememeleridir. Özel eğitim okulları yerine normal okullarda özel gereksinimli öğrencilere yardımcı öğretmen verilmektedir. Ancak öğretmenler ile yardımcı öğretmenler arasında işbirliği oluşturulamamıştır. Kaynaştırma eğitiminin fazlasıyla savunulmasına rağmen düzenli merkezi bir değerlendirmenin olmamasından kaynaklanan kaynaştırma uygulamalarının tesirleri hakkında pek bir şey bilinmemektedir (Kuz, 2001; Aktaran: Sart ve diğerleri, 2004).

Japonya’da özel eğitime muhtaç öğrencilerin engel durumlarına göre ayrıştırılmış okullarda eğitim alabileceklerini öngören Okullaştırma Yasası vardır. Fakat engelli çocuklar ve ebeveynlerinin genel olarak istekleri genel eğitim okullarında eğitim görmeleridir. Toplumsal olarak bu yönde oluşan baskıdan sebeple kaynaştırma uygulaması yapan okulların sayısı günden güne arttığı görülmüştür. 1973 yılından beri uygulanan kaynaştırma eğitimi önceleri sadece ilköğretim düzeyinde uygulanırken ilerleyen zamanlarda ileri eğitim kademelerinde de uygulanmaya başlamıştır (Battal, 2007; Aktaran: Varol 2010).

İsveç’te 1960’lara kadar, bedensel, duygusal ve zihinsel engele sahip olan özel gereksinimli öğrenciler ayrıştırılmış okullarda özel eğitim görmekteydi, bunların haricindeki özel gereksinimli olan çocuklar da genel eğitim okullarının özel eğitim

sınıflarında eğitim görmekteydiler. 1960 ve 1970’li yıllarda ekonomik koşulların gelişmesiyle, özel eğitim imkânları da artmıştır. Kaynaştırma ve özel eğitim kapsamında kısa sürede görülen ilerlemelerden dolayı özel eğitim okullarının çoğu feshedilmiş ve özel eğitim uygulamalarının birçoğuna son verilmiştir. Devlet yönetimi kaynaştırma uygulamasını desteklemekte ve incelemeler konusunda son derece titiz davranmaktadır (Kuz, 2001; Aktaran: Sart ve diğerleri, 2004).

2.3.3. Kaynaştırma Eğitiminden Yararlanan Bireylere Yönelik Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynak Odada Eğitim: Temel olarak kaynak odalar özel eğitim öğretmenlerinin hafif ve orta düzey engellere sahip çocuklara yönelik özelleştirilmiş öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu tür yerleştirme uygulamalarında öğrenciler günün büyük bir bölümünde genellikle olağan sınıflarda eğitim almakta, fakat bu sınıflardan bir veya iki defa olmak üzere çıkarılabilir ve kaynak odaya yönlendirilirler (Kavale, 2000; Aktaran: Bender, 2012).

Kaynak odadaki eğitim, kişisel ve ya küçük grup eğitimi olarak özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülür. Bu eğitimin başarılı olabilmesi için, kaynak odada eğitim veren öğretmenin normal sınıftaki öğretmeni ile etkileşim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Bu faktörler sağlanamazsa, normal eğitim sınıfındaki eğitimle kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar görülebilmektedir. Ayrıyeten bu odada eğitim gören öğrenci kaynak öğretmeni ile daha yakın çalışabildiği için normal sınıf öğretmeninden de aynı ilgiyi bekleyebilir. Bu durum öğrencinin normal sınıfta zorluk yaşamasına sebep olabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Sınıf İçi Yardım: Destek hizmet uzmanları çeşitli şekillerde sınıf öğretmenlerine yardımcı olabilirler. Fakat sınıf öğretmenleri ve destek hizmet uzmanları aynı anda aynı sınıf içerisinde olacakları için iyi koordine olmuş bir şekilde çalışmaları ve çocuklara karşı aynı ifadeleri kullanmaları gerekir. Sınıf içerisinde yardımcı olacak olan destek hizmet uzmanı ve ya çocuğun ihtiyaçlarına göre başka bir uzman olabilir. Destek eğitim uzmanı ve sınıf öğretmeni plan hazırlamayı, sınıf kontrolünü, öğretim sorumluluğunu ve değerlendirme işini paylaşırlar. Bu süreçte öğrenci destek eğitim hizmetini sınıfın dışında değil sınıf

içerisinde almaktadır. Destek eğitim uzmanı ve sınıf öğretmeni doğru bir görev paylaşımıyla çocuğun kendisini ayrıcalıklı hissetmesini kaynak odadaki eğitime nazaran daha aza indirilebilir. Üstelik bu hizmetin sınıf içinde verilmesi, zamanı planlama zorluğunu ve öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğunu da ortadan kaldırılabilecektir (Salend, 1998; Aktaran: Batu, 2000).

Özel Eğitim Danışmanlığı: Sınıfında kaynaştırma eğitimi uygulanan çocuk olan normal sınıf öğretmenin, kaynaştırma eğitimi verdiği öğrencisi için danışmandan aldığı hizmettir. Bu hizmet, deneyimli özel eğitim öğretmenleri tarafından verilebilir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin öğretmenleri çocuğun davranış problemleri ya da öğrenme durumu için özel eğitim danışmanından yardım almak isteyebilir. Öğretmen ve danışman, eşgüdümlü çalışarak kaynaştırma öğrencisinin problemlerinin olabilecek sebeplerini araştırır ve bu problemlerin çözümü için öneri geliştirirler. Sınıf öğretmeni bu öneriler doğrultusunda, kaynaştırma öğrencisine uyguladığı etkinlikleri değiştirir. Özel eğitim danışmanı, kaynaştırma öğrencisinin problemlerinin sınıf öğretmeni tarafından çözülmesine yardımcı olur. Böylece sınıf öğretmenin öğretmenlik bilgi ve becerisinin gelişmesini sağlar. Böylelikle öğretmen ileride benzer sorunlarla karşılaşsa, bu problemleri kendi başına çözüme ulaştırması ihtimalini arttırır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.3.4. Rehber Öğretmenin Kaynaştırma Eğitimindeki Rolü Ve Önemi

Rehberlik ve psikolojik danışma terimleri, günümüz eğitiminin çok mühim bir ögesi haline gelmiş çalışmaları belirten bir kavramdır. Bu süreçte “uyum sağlama”, “gelişimsel problemler”, kişinin kendini gerçekleştirme” gibi en çok vurgulanan ortak tanımlar, eğitim-öğretim içinde hayati öneme sahiptir. Kaynaştırma uygulamalarındaki eğitimin psikolojik boyutunun yüklenmiş olduğu bu meslek dalının pozisyonu bir o kadar daha önemli olmuştur (Onur, 2009).

Rehber öğretmen kaynaştırma uygulaması kararıyla gelen öğrenciler için uygun eğitim ve ortamın düzenlenmesinde ve uygulanmasında yer alan öğretmenlere, öğrencilere ve onların gelişimini izleyerek aile eğitimi konularında rehberlik eder (MEB, 2000).

Rehber öğretmen: a)Öğretmenler işbirliği içinde bilgi toplar, öğrencinin ve ailenin gereksinimlerini değerlendirir. b) Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline hizmet alanına uygun destek sağlar. c) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporu düzenler (MEB, 2004).

BEP birimi oluşturmak, rehber öğretmenin kaynaştırma uygulamasındaki en önemli görevlerinden biridir. BEP kurulundaki veli, sınıf öğretmeni ve okul yönetimi arasındaki ilişkiyi yönetmek ve yönlendirmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin arkadaş, aile, okul, çevre ve topluma entegrasyonun sağlanmasında ve doğru bir şekilde yönlendirilmesinde başlıca sorumluluğu üzerine almaktadır (Onur, 2009).

Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa ve kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini okulun rehber öğretmeni rehberlik ve araştırma merkezi ile iş birliği yaparak verir (MEB, 2005).

Rehber öğretmen; yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta ya da özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerinde sınıf öğretmenleri ve özel eğitim sınıfı öğretmenleriyle iş birliği yapıp koordinasyonu sağlar (MEB, 2008).

Rehber öğretmen kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenine, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için tedbir almasına yönelik danışmanlık yapar. Çocuğun bireysel gelişimindeki önceliklerini dikkate alarak değerlendirme yapar ve bu değerlendirme sonucunda bireysel eğitim planının hazırlanması, uygulanması ve takip edilmesi sürecinde öğretmene rehberlik / psikolojik danışmanlık yapar (Onur, 2009).

Okullarda hizmet veren psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin değeri modern eğitim sistemi içinde giderek artmaktadır. Okullarda öğrencilerin duygusal ve psikososyal gelişimlerini desteklemekle görevli meslek çalışanlarıdır. Olağan gelişim dönemlerinde sorunlar yaşayan ve ya özel eğitim gerektiren öğrencilerle

genelde ilk defa karşılaşan öğretmenlere hizmet veren ve hizmet vermesi beklenen rehber öğretmenler, kaynaştırma eğitiminde önemli bir yere sahiptirler (Yüksel ve diğerleri, 2012).

Rehber öğretmen; kaynaştırma uygulamasını yürüten ekibin eşgüdümü sağlamada ve öğrenciye, ailesine ve akranlarına yönelik hazırlanacak etkinliklerin planlanmasında koordinasyon görevini üstlenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan ya da normal öğrenci ayrımı yapmadan öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir yaklaşımla geliştirilmiş rehberlik doğrultusunda okullarda öğrencilere yönelik yapılması gereken rehberlik hizmetlerinin; kişiyi tanıma, hakkında veri toplama ve yayma, uyum (yeni ortamlara alıştırma), görüş alışverişi, psikolojik danışma, yöneltme ve yerleştirme, izleme ve değerlendirme gibi alanlardan oluştuğu belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2003).

2.4. Öz Yeterlilik

Günümüzde öz yeterlilik kavramıyla sıkça karşılaşmamıza rağmen köklü bir geçmişi yoktur. Bu kavram davranışların ortaya çıkmasında etkili olan bir nitelik olup ilk defa Bandura tarafından dile getirilmiştir. Kişinin, belirli bir performansı ortaya koymak için gereken faaliyetleri düzenleyip, başarılı olarak yapabilme imkanına yönelik kendiyile ilgili muhakemesi şeklinde tanımlanır (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997; Kear, 2000; Aktaran.: Ekici, 2005).

Tanım olarak öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşma ihtimali olası zor durumlarla baş edebilmede ne kadar başarılı olabileceğine yönelik bireyin kendi hakkındaki inancı ve yargısıdır. Bireyin ileride karşılaşabileceği zor durumlara örnekler: bir gruba hitap etme, sınava girme, müsabakalara katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, vb. öz yeterlik kişinin yeteneklerinin bir görevi değildir. Kişinin, yetenekleri sayesinde başarabildikleriyle ilgili yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlilik, kişinin değişik durumlarla başa çıkma, belirli bir aktiviteyi başarabilme becerisine, yetilerine yönelik kendini algılayışı, inancı ve kanısıdır (Senemoğlu, 2005).

Sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramı olan öz yeterlilik kişinin kendine olan inancı dile getirmesi ve sahip olduğu yetenekleri faal bir şekilde performansa dönüştürebilmeleri için önce kendine güven duyması gerektiğini savunur (Belgi, 2016).

Kişinin kendisi ile alakalı faaliyetlerin sonuçlarına göre yargıda bulunmasına, görüş geliştirmesine öz yeterlilik denilir. Bu kişinin kendini algılayışı ve inancıdır. Kişinin faaliyetlerinin seçimini, gayretini, endişe ya da güven seviyesini etkilemektedir. Bilgi ve becerileri birey bir işi başarabilmek için daha fazla gayret gösterir ve denemekten çekinmez. Teknik olarak öz yeterlik “algılanan öz yeterlik” olarak ifade edilir. Kişinin yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine yönelik kanılarının bir ürünü ve sonucudur (Aydın, 2007).

Algı olarak öz yeterlilik; becerilerimiz üzerindeki bir yargıya dayanır ve belirli hedeflere ulaşabilmek için belirlenen bir davranışı düzenlemek ve bunu ortaya koymak için gereklidir. (Yılmaz ve diğerleri, 2004). İdrak edilen öz yeterlik faaliyetlerin seçimi ve ortamın belirlemesini etkilemekle kalmayıp, aynı anda ve hazır olarak başlamış olan baş edebilme gayretlerini de nihai başarı umutları sayesinde etkisi altına almaktadır. Bireylerin ne kadar gayret göstereceğini ve karşılaşılan olumsuz deyim ile engellere karşı dayanabileceği zamanı yeterlik beklentileri belirler. Öz yeterlik ne denli kuvvetli oranda algılanırsa gayretler de o oranda faal olur (Bandura 1977, 1982,1986; Aktaran: Aksoy 2008).

Güçlü bir öz yeterlilik geliştirmek için çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Lakin aynı ortam ve şartlar tüm çocuklar için uygun değildir. Tüm çocuklar kendi anlama oranında değerlendirilmeli erişemeyeceği hedeflerle mukayese edilmemeli, alay, itham, mukayese etme gibi olumsuzluklara imkan verilmemeli, sabır ve hoşgörü içinde yaklaşılmalıdır. Birey ne yapabildiğinin farkına vararak ne yapabileceğine karar verip planlayabilmelidir (Değer, 2008).

Öz yeterliliğin en etkili kaynağı kişinin olumlu tecrübelerdir. Aksi bir durumda da kişinin yaşadığı olumsuz tecrübeler öz yeterlik algının tahrip olmasına neden olur. Bununla beraber bireyin yaşadığı olumsuz tecrübeler bireyin genel

yeterlik algısından çok doğrudan başarısızlığın yaşandığı beceriyle ilgili yeterlik algısının seviyesini azalttığını belirtmektedir (Smith ve diğerleri, 2006).

Öz yeterliği yüksek birey bir süre sonra amaçlarını kendi belirlemeye başlar. Bireyin amaçlarını kendi tarafından belirlemesi haline gelmesi amaçlarına bağlılığı artırır; hedeflere bağlılık da zaten güdülenmiş olma anlamına gelmektedir (Tevrüz, 2008).

Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler: 1.Hedefleri daha yüksek olmakta ve bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için daha büyük bir bağlılık duymaktadırlar. 2.Karmaşık kararlar verme konusunda daha etkili ve görev merkezli olurlar. 3.Davranışları için olumlu bir danışmana sahiptirler. 4.Diğerlerine göre daha çok deneme yaparlar ve ısrarcıdırlar. 5.Görüş açıları gelecek için daha olumludur (Mutlu, 2003).

Öz yeterlik hissi düşük olan bireyler rastgele bir başarısızlıkta basitçe yenilmiş hissine uğrarlar. (Bandura, 1983). Düşük özyeterliğe sahip bireyler: 1- kendilerine zor bir görev verildiğinde geri çekilirler ve bu görevleri tehdit olarak algırlarlar, 2- hedeflerine bağlılıkları çok kuvvetli değildir ve hayalleri zayıftır, 3- Başarılı bir görev sürdürmeye çalışmaktan çok kendilerine tanı koymayı sürdürürler, 4- Karşılaştıkları zor görevlerde başarısızlığı kişisel yetersizliklerine bağlarlar ve 5- çok kolay kaygı yaşarlar, strese ve depresyona girebilirler (Bandura, 1993; Aktaran: Demirel, 2013).

Bandura (2001) öz yeterlik inançlarının yaşamımızdaki yerinin büyük olduğunu ifade eder. Öz yeterlik inançları; hayatındaki belirleyeceği amaçlarını, bireyin pozitif ya da negatif düşünmesini, nasıl bir yaşam biçiminin olacağını, zorluklarla karşılaştığında nasıl mücadele edeceğini, gayretlerinin sonucundaki ürünün nasıl olacağını ve genel olarak ne oranda kaygı hissedeceğini etkilemektedir. Maddux (1995), öz yeterlik inançlarının bireylerin; amaçlar belirlemesini, bu amaçlara ulaşabilecek yöntemleri belirlemesini, iş güdüsünü, diğer bireylere karşı hissettiği duyguların niteliğini ve hayatındaki seçimlerini etkilediğini belirtmektedir (Aktaran: Kiremit, 2006).

Kavram olarak öz yeterlik, en geneliyle bireyin kendisine inancı ve mesleği konusunda yapabileceklerinin belirten bir terim olduğu için kişinin psikolojik durumu, bireysel gelişimi ve mesleki gelişiminde önemli yapıtaşdır (Belgi, 2016). Öz yeterlik kavramı, genel olarak öz değerlendirme ölçme araçları ile ölçülebilir. Bu araçlar genelde dereceli ölçeklerden oluşur. Bu tip ölçeklerde kişiye birçok durum ifadesi verilir ve kişilerden bu ifadelerden kendilerini ifade edecek düşünceleri derecelendirilmiş bir ölçekle cevap vermeleri istenir. Başka bir ölçümleme ölçeği de kontrol listeleridir. Q sort tekniği ile de Öz yeterlik kavramı için kişi hakkında bilgi toplanabilir. Bu teknik ile kişinin öz yeterlik kavramını ortaya çıkaracak açık uçlu sorular ve bu sorulara verilen yanıtlar uzmanlar tarafından yorumlanır. Verilen cevapları yorumlayabilecek alan uzmanlarına gereksinim olduğu için, Q sort tekniğinde verilen yanıtları değerlendirmek öbür tekniklere göre biraz daha güçtür. Ölçmek için kullanılan başka bir yol da eksik cümleleri tamamlama ölçekleridir. Öz yeterlik kavramını açığa çıkartmaya yönelik ifadeler eksik bırakılır ve kişiler bu boşlukları tamamlar (Acar,2007; Aktaran: Gürbüz, 2012).

Rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek için farklı ölçekler geliştirilmiştir. Larson ve Daniels (1998) on tane rehber öğretmen öz yeterlik ölçeği olduğunu vurgulamıştır. Ölçeklerden ikisi grupla danışma, dördü kişisel danışmanlık, vaka yönetimi ve aile eğitimi gibi konular ve diğerleri de belirli psikolojik danışmanlık alanlarıyla ilgilidir. Lent, Hill ve Hoffman (2003), danışman etkinlikleri öz yeterlik ölçeğini ve Bodenhorn ve Skaggs (2005) da okul danışmanları öz yeterlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Ülkemizde de Yiyit (2001) okul psikolojik danışmanları yetkinlik beklentisi ölçeği geliştirmiştir (Aktaran: Aksoy, Diken; 2009).

2.4.1. Rehber Öğretmenin Öz-Yeterliliği

Çağdaş eğitimin en önemli öğelerinden biri olan okul rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yürütürken kendilerini mesleki olarak yeterli görmeleri verecekleri hizmetin kalitesi açısından önemlidir. Okul rehber öğretmenlerin öz yeterlik algısı; onların bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerini kullanmaları açısından önemlidir. Rehber öğretmenlerin bu becerileri ve sunacakları rehberlik hizmetini sadece lisans eğitimlerinde öğrendikleri bilgi ile sunamayacakları için ve

etkili bir hizmet verebilmeleri için bilgi dağarcıklarını geliştirip yenilemeleri gerekir (Taytaş, 2013).

Rehber öğretmenler öğrencinin kendisini amaç edinmişlerdir. Öğrencinin kendisini ve yeteneklerini tanımasına, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve var olan olanaklarını fark etmesine yardım ederek bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde bireye danışmanlık yapar (Belgi, 2016). Bu yeterlik, Bandura'nın beklenen davranışın başarılı bir şekilde sunulması için sahip olunan bazı bilgi, yetenek, beceri ve inançlar doğrultusunda biçimlendirilen öz-yeterlik kuramına dayanır (Melchert ve ark., 1996; Aktaran: Asarlı, 2012).

Rehber öğretmenlik mesleği ile öz yeterlik arasında güçlü bir bağlantı vardır. Yapılan işin temelinde kişilerin kendini gerçekleştirmesine yardım etmek ya da danışmanlık yapmak olduğu için öncelikle rehber öğretmenin kendini gerçekleştirmesi ve görevinin etkinliği durumunda kendini yetiştirdikten sonra mesleğini yapabileceği ve kişilere yardımcı olabilme görevini özümsemesi lazım ki sonradan başka kişilere fayda sağlayabilsin (Belgi, 2016).

Rehber öğretmenler eğitim düzeyleri ve deneyimleri çok olsa da, okul psikolojik danışman olarak kendilerinin ne kadar yeterli oldukları konusunda bazen ikileme düşebilirler. Rehber öğretmenin kendi kapasitesini aşan problemlerle çalışmaktan geri çektiğinde bu tereddüt koruyucu olabilir. Üstelik rehber öğretmenin gerektiğinden fazla özgüvene sahip olması da engellenmiş olur. Ancak bu tereddüt rehber öğretmenin kapasitesini geçmeyen durumlarda bile arada bir bireye etkin olarak yardım edememesine neden olacağı için aynı zamanda soruna dönüşebilir (İkiz, 2010).

Pajares (2002), öz-yeterlik inançlarının kişinin başarılarından çok, başarı seviyesini güçlü bir şekilde etkileyebileceğini; yüksek öz-yeterlikte gösterilen istikrarın, performansın artmasında olumlu rol oynadığını, kişinin gayretini ve yeterlik duygusunu yükselttiğini, fakat düşük öz-yeterliğin ise başarısızlık, kendine güvensizlik ve moral bozukluğuna yol açtığını vurgulamaktadır. Bireylerin fen, sosyal, matematik, iletişim, mesleki, spor, vb. alanlarda öz-yeterlik algıları

geliştirebildikleri ve bu öz yeterliğe göre tanımlamalarda bulundukları görülmektedir (Aktaran: Gündüz ve Çelikkaleli, 2009).

Walz ve Bleuer (1993)'e göre psikolojik danışma özyeterliği, psikolojik danışmanların, danışanların isteklerini karşılamadaki etkililikleridir. Larson ve Daniels (1998)'e göre ise psikolojik danışmanların, danışma sürecinde danışmanlıkla ilgili klinik olaylarla başa çıkabilme konusunda ve ilgili davranışlarla kendi kapasitelerine ilişkin yeterlik algılarıdır. Farklı olarak ifade edilirse psikolojik danışma özyeterliği, kişinin yakın zamanda danışanlarına etkili bir psikolojik yardım sunabilme becerisine yönelik inanç ve yargılarıdır (Larson ve diğer, 1992). Psikolojik danışma özyeterliği, psikolojik danışmanların bilişsel, sosyal ve davranışsal yeteneklerini psikolojik danışma ile entegrasyonla kullanmalarında tesirli olmaktadır (Larson ve Daniels, 1998; Aktaran: Pamukçu ve Demir, 2013).

2.5. Tutum

En genel tanımıyla tutum, belli bir gruba, fikre, hadiseye ve ya nesneye ilişkin pozitif ya da negatif tepki verilmesine eğilimli olmaya sebep olan kavramların, dilsel olguların ve duyguların bir birleşimidir (Jones,1986; Aktaran:Özbaba,2000). Tutumlar direkt gözlemlenemezler. Tutumun varlığı, yalnızca onu yansıttığı varsayılan bazı gözlenebilen davranışlardan çıkarılır (Atay, 1995).

Tutum; kişinin olaylar, olgular ve nesneler hakkındaki duygu, düşünce ve davranışdır. Tutumlar sosyal ilişkilerde önemli bir etkindir; çünkü sosyal kabulü belirler (MEB, 2013). Tutumlar kişinin davranışlarını etkiler. Kişinin davranışlarını tamamiyle anlamak için davranışı etkileyen farklılıkları anlamak gerekir (Kırcaali İftar, 1992; Aktaran: Özbaba, 2000). Belirli herhangi bir birey, nesne ve ya olaylara yönelik daima, aynı şekilde muamele etmemize sebep olan öğrenilmiş bir yönelimdir (Enç, 1990).

Tutum ruhsal ve sinirsel hazırlık durumu ve ya ön düşünme olarak vasıflandırıldığı için gözlenmesi mümkün değildir. Öyleyse tutum gözlenebilen bir davranış değildir. Tutumların anlaşılması için davranışlardan yararlanılır. Bundan dolayı davranış tutumlarla ilgili ve tutumun bir ögesidir (Demirkıran, 2005).

Davranışlar gibi tutumlar da öğrenme yoluyla elde edilir. Çağdaş psikolojide, kişinin değerleri onun örgütlenmiş tutumları olarak ele alınmıştır. Bir başka deyişle, tutumlar bir kişinin kazanmış olduğu kişilik özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Atay, 1995).

Ayrıca nesne, birey, grup ve ya fikir olarak devamlılık gösteren duygu, düşünce ve inançların hepsi olarak açıklanabilir. Başka bir deyişle tutum, belirli bir nesne ve ya tavıra yönelik bir dizi düzgün ve sürekli duygu ve inanıştır. Bu duygu ve inanışlar nesne, birey, grup ve ya fikirlere belirli bir biçimde muamele şekli ortaya çıkarır (Özyürek, 2000). Bazı tutumlar öğrenildikçe güçlenir ve dayanıklılığı da artmış olur. Bazı tutumlar da daha sonra değişikliğe uğrar. Hangi tutumların kuvvetlenip hangi tutumların değişikliğe uğrayacağı kişiden kişiye, toplumdan topluma değişiklik gösterir. Kavram, ilke ve öğrenme davranışları ile karşılaştırıldığında tutumlar daha dayanıklıdır (Ülgen, 1997). Kişi herhangi bir nesneye yönelik pozitif tutumu varsa, bu nesneye karşı pozitif davranmaya, yakınlık göstermeye, ona yaklaşmaya, onu desteklemeye ve ona yardımcı olmaya meyilli olur. Eğer kişinin herhangi bir şeye olumsuz tutumu oluşursa, bu nesneye karşı ilgisizdir ve ondan uzaklaşmak ister (Aydın, 1987).

2.5.1. Tutum Değişimini Etkileyen Faktörler

Yapılmış olan çalışmalar tutumların değişimin o konuyla ilgili edinilecek tecrübe ve gerekli bir zaman aralığında bunun yaşanması ile muhtemel gerçekleşebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Tutumun değişmesinde önemli bir etken olarak güçlü bir baskının ödül ile birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bilhassa davranışların pekiştirilmesi ile kişisel tutumlar oluşur ve gelişir (Atay, 1995).

Kişiler dünyaya gelirken tutumlara sahip olmazlar, tutumlar sonradan öğrenilir. Bir takım tutumlar bireylerin kendi yaşantılarına dayanırken, bazıları da başka kaynaklara dayanır (Kağıtçıbaşı, 1999). Her çeşit tutum değişikliğinde ve gelişmesinde, okullara önemli bir rol düşmektedir. Ancak; her şeyden önce, her tutum değişimi ve gelişiminde, öğrenmeye ve problem çözmeye karşı bir tutumun geliştirilmesi gerekmektedir (Atay, 1995).

Anne Babanın Etkisi: Anne-babalar tutumların oluşmasında etkili olan önemli unsurlardan biridir. Çocuk özellikle ilköğretim dönemine kadar olan dönemde anne-babasını; çeşitli konularda kendisine bilgi verecek, ödül ve ceza uygulayabilecek tek otorite olarak görür ve bu dönemde çocuğun nelere, ne türde tutumlar geliştireceğini belirleyen tek unsur olarak görmektedir (Hasançebiöğlu, 2002; Aktaran: Demirkıran, 2005). Arkınların Etkisi: Çocuk büyüdükçe arkadaş çevresi anne ve babanın yerine geçmektedir. Arkadaş grubu üyelerinin çeşitli konularla alakalı tutumları arasında önemli benzerlikler olması, arkadaşlık kurmada etkili olacağı için, özellikle ergenlik çağında çocuğun var olan tutumlarının farklılaşmasını ve yeni tutumlar geliştirmesini önemli sağlayacaktır (Hasançebiöğlu, 2002; Aktaran: Demirkıran, 2005). Kitle İletişim Araçları: Gazete, dergi, radyo, televizyon ve internet gibi araçlar, kitle iletişim araçları arasında önemli yer tutarlar. Yapılan çalışmalar, medyanın hem tutum oluşumuna hem de var olan tutumların pekişmesini etkilediğini göstermektedir. Yalnızca bize etki etmek için hazırlanmış reklamlar değil, televizyonda seyrettiğimiz her program tutumları etkileyebilmektedir. Benzer şekilde, basılı medyada benzer olayların gazetenin eğilimi ile alakalı olarak olumlu ya da olumsuz sunulabildiğini görmekteyiz (Kağıtçıbaşı, 1999; Aktaran: Demirkıran, 2005).

2.5.2. Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum

Meslek olarak öğretmenlik, kendine özgü bir sürü bilgi ve beceri gerektirmesinin yanında, bireyin yapmış olduğu işe karşı tutum ve alışkanlık geliştirmesi de gerekir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Kaynaştırma sınıfında görev alacak öğretmenlerin, kaynaştırmayı uygulamaya istekli ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyi kabul eden bir tutum içinde olmaları kaynaştırma eğitiminin başarıyla yürütülebilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Wilbrant ve diğerleri, 2008).

Özel gereksinimli bireye özel bir grubun değil, toplumun bir üyesi olma fırsatı tanınması bakımından önemli bir eğitim yaklaşımı olan kaynaştırmanın başarısı ve geleceği açısından sürece katılan insanların özel gereksinimliler ve kaynaştırmayla ilgili görüşleri oldukça önemlidir (Dönmez ve diğerleri, 1997).

Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara katılımının sağlanmasında öğretmenlerin tutumları kadar, okul yönetiminin ve ebeveynlerin tutumları da belirleyici bir etkidir. Bu unsurların içinde en çok da birey ve ailenin genelde ilk öğretmenleri olmalarından dolayı sınıf öğretmenlerinin tutum ve davranışı oldukça önemlidir (Avramidis ve diğerleri, 2010). Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları, eğitim yaşantıları, yaşları, özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimler, önceden özel gereksinimli bir çocuk ile çalışma ve okuldaki destekleyici eğitim hizmetlerinin yeterliliği ile sıkı bir ilişki içindedir (Avramidis& Norwich, 2002; Aktaran: Avramidis ve diğerleri, 2010). Erken çocukluk döneminden başlayarak eğitimin bütün kademelerinde kaynaştırma eğitimi uygulanmalıdır. Bundan dolayı farklı eğitim kademelerinde farklı branşlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik katılımcı ve pozitif tutum içinde olmaları özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşantılarının sürekliliği bakımından gerekmektedir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013).

Öğretmenin özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumu, kaynaştırma eğitime olan tutumun ana unsurlarındandır. Öğretmenin, özel gereksinimi olan bireylere karşı olumlu kabul edilebilecek tutum içerisinde olması; hem kendisi, hem normal çocuklar hem de özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için oldukça önemlidir (Temel, 2000).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara ilişkin olumsuz tutumlar varsa bu tutumları değiştirmenin yollarından birisinin eğitim olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocukları eğiten öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olmaları ve bu konuya ilişkin teorik ve pratik bilgiyle donanımlı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ilişkin olumlu tutum geliştirmesi ve ihtiyacı olan donanıma sahip olabilmesi için hizmet içi eğitim ve hizmet öncesi eğitim alması oldukça önemlidir (Yaralı, 2015).

2.6. Konuyla İlgili Alanda Yapılan Çalışmalar

Dyal ve Flynt (1996), çalışmalarında kaynaştırmaya yönelik müdürlerin görüşlerini incelemiştir. Okul müdürleri random yöntemiyle seçilmiş ve 143 müdürden 118 müdür çalışmada kullanılan ankete cevap vermiştir. Müdürlerin

kaynaştırmaya yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından 7 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Katılımcıların %10'u kaynaştırma eğitimi tam zamanlı kaynaştırma olarak algılamışlardır. %61'i özel eğitim yerleştirme tercihlerinin bir devamı olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bir kaynaştırma okulu geliştirmenin hem normal hem de özel eğitim hizmetlerini gerektirdiğini belirtmişlerdir. %54'ü bir kaynaştırma okulu geliştirmek için finansmanın artırılması gerektiğini, %72'si kaynaştırma okulu hareketinin en büyük destekçisi olarak, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerini gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %60'ı hem normal hem de özel eğitim sınıflarında bir özel hizmetin devamlılığın sağlanması ile bir kaynaştırma okulunu desteklediklerini belirtmişlerdir (Zağlı, 2010).

Aksoy (2008) yüksek lisans tezinde rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ele almıştır. Araştırmada rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları yaş, cinsiyet, çalışma süresi, özel eğitim tecrübesi ve uzman desteği gibi değişkenlere göre araştırılmıştır.. Araştırmanın sonucuna göre mezun olunan lisans programı, çalışma süreleri, özel eğitim tecrübeleri ve aldıkları uzman desteği ile öz yeterlik algı seviyeleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Fakat yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Aksoy, 2008).

Friedman ve Kass (2002) İsrail'de, ilköğretim ve liselerde çalışan mesleki kıdem ortalaması 10 yıl ve yaş ortalamaları 35 olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının okuldaki diğer öğretmenler ve çalışanların ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Öğretmenlerin konu alanı uzmanlıkları ile sınıf içi etkinlikleri düzenleme becerilerinde; okul idaresiyle, iş arkadaşlarıyla, öğrencilerle ve ailelerle olan ilişkilerinde bir koordinatör olarak ne kadar etkili oldukları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz yeterliklerinin; ortaya koydukları eğitimin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını etkilediği belirlenmiştir (Gürbüz, 2012).

Gözün ve Yıkılmış (2004) hazırladıkları makalede, kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik

tutumları üzerinde etkili olup olmadığının belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen veriler, öğretmen adaylarına verilen kaynaştırma eğitime yönelik bilgilendirme programının, adayların kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu göstermiştir (Gözün ve Yıkmış, 2004).

Sharpley ve Ridgway (1993) ise rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla danışmanlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan 31 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Altı haftalık bir eğitim programı uygulanmış ve programın danışmanlık becerilerini etkileme düzeyine bakılmıştır. Uygulanan programın başında, ortasında ve sonunda danışmanların öz yeterlik algıları ölçülmüş, bu süreçte danışmanlık becerilerinin ve öz yeterlik düzeyinin arttığı yönünde bulgular elde edilmiştir (Yüksel, 2010).

Ekşi (2010) sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumları ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Veri toplama ölçeği olarak kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen bilgilere göre özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumları, sınıf öğretmenleri ile kıyaslandığında daha olumludur (Ekşi, 2010).

Engin ve diğerleri (2014) çalışmalarında Kars ilinde kaynaştırma sınıfları uygulamasının sınırlılıklarının ne olduğunun tespit etmek ve gerekli önerilerin sunulmasını hedeflemişlerdir. Kars il merkezinde görevli kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden amaçsal örnekleme yoluyla seçilen öğretmenlerin tutumlarını belirlemek gayesiyle bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın Kars ilindeki öğretmen ve diğer çalışanların yöresel kültürle ilgili değerlerin ve kültürel yapıların geliştirilmesine katkıda bulunmalarına yardım edebileceği düşünülmektedir (Engin ve diğerleri, 2014).

Barbee, Scherer ve Combs (2003), çalışmalarını danışma bölümüne devam eden 113 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Birçok eğitim değişkeni ile danışman öz yeterliği arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca danışman özyeterliği ile kaygı arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Özteke, 2011).

Seçer ve diğerleri (2010), okul öncesi öğretmenlerin aylık geliri, çalışma saati, medeni durumu ve sınıfında özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci bulunma durumuna göre kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; sınıfında özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci bulunma, aylık gelirinden memnun olma ve çalışma saati durumlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumlarının farklılaştığı, fakat medeni durumuna göre ise farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Seçer ve diğerleri, 2010).

Boderhorn ve Skaggs (2005) çalışmalarında okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bunun için, 222 kişinin katılımıyla okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresinin öz-yeterlik düzeyi üzerine etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar deneyimin okul psikolojik danışmanının öz-yeterlik düzeyini yordadığını göstermiştir. Başka bir deyişle üç yıldan daha fazla zamandır okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların, üç yıldan daha az süredir çalışanlara göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır (Asarlı, 2012).

Doğan (2010) sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma ile sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının birbirini etkileme durumu araştırılmıştır. Bulgular yaş, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, medeni durum, çalışma süresi, mevcut okulda bulunma süresi, çalıştıkları okul olanaklarını algılama durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırmayla ilgili eğitim alma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul iklimi ölçeği alt boyutları olan; çözülme ve yaş değişkeni arasındaki fark, moral ve yaş değişkeni arasındaki fark, yüksekte bakma ve yaş değişkeni arasındaki fark, yakından kontrol ve yaş değişkeni arasındaki fark, samimiyet ile branş değişkeni arasındaki fark, yakından kontrol ile çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Doğan, 2010).

Cashwell ve Dooley (2001) yaptıkları çalışmada psikolojik danışma öz-yeterliği ile ilgili olarak klinik süpervizyon alıp almamanın psikolojik danışma öz-

yeterliğini etkileme durumunu değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, klinik süpervizyon alan psikolojik danışmanların, almayan psikolojik danışmanlara göre daha yüksek bir öz-yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir (Yayla, 2016).

Yüksel ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeğinin rehber öğretmen adaylarına da uygulanabilecek bir araç olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, erkek rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik seviyelerinin kadın adaylara göre daha yüksek olduğunu ve öğretmen adaylarının aldıkları eğitimler arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığını belirtilmiştir (Yüksel ve diğerleri, 2012).

Jobe, Rust, Brissie (1996) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim tecrübesi ve özel eğitimle alakalı hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin genel eğitim ortamlarına katılmasına yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca özel eğitim tecrübesinin ve özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumunun, özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Önal, 2010).

Onur (2009) yüksek lisans tezinde İstanbul ili Kâğıthane ilçesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada araştırma için Onur tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar'ın geliştirmiş olduğu "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS programı kullanılmıştır. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını tespit etmek için oluşturulan değişkenler bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir (Onur, 2009).

Praisner (2003), çalışmasında okul müdürlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını araştırmıştır. Bulgulara

göre müdürler, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle olumlu tecrübeler yaşadıkça daha pozitif bir tutum içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada sonuç olarak, okul müdürlerine daha pozitif tecrübeler kazandıracak olan kaynaştırmaya yönelik uygulamaların önemli olduğu belirtilmiştir (Doğan, 2010).

Bilgiç (2011) yüksek lisans tezinde psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışmanların öz yeterliliklerini konu edinmiştir. Bu araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanların öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim durumu, deneyim ve çalıştıkları kuruma göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete ve görev yerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ilişkin fakülte mezunu olanların öz-yeterlik inançları, lisansüstü eğitim mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca psikolojik danışmanlardan 1-10 yıl görev yapanların öz-yeterlikleri, 10-20 yıl deneyime sahip olanlardan anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay tecrübeye sahip olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir (Bilgiç, 2011).

Kola (2012) yaptığı çalışmada, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bu amaçla, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezi ve ilçelerinde; farklı eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlere, Veysel Aksoy ve İbrahim H. Diken'in geliştirdiği rehber öğretmen öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm, hizmet yılı, çalıştığı kurum, çalıştığı kurum türü ve çalıştığı kurum türünün bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, cinsiyet, hizmet yılı, çalıştığı kurum türünün bulunduğu yerleşim yeri ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Çalıştığı okul türü değişkenine göre ise resmi okulda çalışan rehber öğretmenler ile özel okulda çalışan rehber öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır (Kola, 2012).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilik algıları belirlenmek amacıyla genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009; Büyüköztürk ve ark., 2010). Bu yöntem aracılığıyla, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde mevcut durumlar, şartlar ve özellikler betimlenerek ortaya konulmaya çalışılır (Best ve Khan, 1993; Cohen ve Manion, 1997; Karasar, 2009).

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılır: korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karaman, 2018). Karasar'a (2013) göre tarama yöntemi geçmişte var olan ya da halen devam eden olayların var olan şekliyle müdahale edilmeden betimlenmesi yaklaşımına dayanan modeldir.

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın çalışma evrenini 2018/2019 Eğitim-Öğretim yıllarında Sakarya ilinde görev yapmakta olan 246 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu çalışma evreninde görev yapan 246 rehber öğretmenden tesadüfi örnekleme yolu ile seçilmiş 173 rehber öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışma grubuna katılan 173 rehber öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalışma süresi, çalıştığı kurum değişkenlerine göre frekans ve yüzdelik değerleri aşağıdaki tablolarda (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4) gösterilmiştir.

Tablo 1. Yaş ve cinsiyete ilişkin frekans tablosu

Yaş \ Cinsiyet	Kadın		Erkek		Toplam
	Frekans	Yüzde%	Frekans	Yüzde%	
22-27	58	51	20	34	78
28-38	40	36	17	28	57
39-50	14	12	21	35	35
51 ve üzeri	1	1	2	3	3
Toplam	113	100	60	100	173

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplan rehber öğretmen sayısı 173 olup katılımcıların 113'ünü (%65.3) kadın ve 60'ını (%34.7) ise erkek rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Kadınların 58'i 22-27 yaş aralığında, 40'ı 28-38 yaş aralığında, 14'ü 39-50 yaş aralığında, 1'i 51 ve üzeri yaşadıkları. Erkeklerin 20'si 22-27 yaş aralığında, 17'si 28-38 yaş aralığında, 21'i 39-50 yaş aralığında ve 2'si 51 ve üzeri yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin 78'i (%54.1) 22-27 yaş arasında, 57'si (%32.9) 28-38 yaşları arasında, 35'i (%20.2) 39-50 yaşları arasında, 3'ü (%1.7) 51 yaş ve üzeri rehber öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Çalıştığı yer ve çalışma süresine ilişkin frekans tablosu

Çalışma Süresi Çalıştığı Yer	1-5 yıl		6-10 yıl		11-20 yıl		21 yıl ve üzeri		Toplam	Yüzde%
	Frekans	Yüzde%	Frekans	Yüzde%	Frekans	Yüzde%	Frekans	Yüzde%		
İlkokul	17	23,6	14	29,2	11	28,2	3	21,4	45	26
Ortaokul	28	38,9	16	33,3	10	25,6	1	7,2	55	31,8
Ortaöğretim	23	31,9	16	33,3	14	35,9	7	50	60	34,7
İş uygulama okulu	2	2,8	0	0	1	2,6	0	0	3	1,7
Diğer	2	2,8	2	4,2	3	7,7	3	21,4	10	5,8
Toplam	72	100	48	100	39	100	14	100	173	100

Tablo 2 de verilen bilgilere göre ilkokulda çalışan rehber öğretmenlerin 17'si 1-5 yıl aralığında, 14'ü 6-10 yıl aralığında, 11'i 11-20 yıl aralığında 3'ü 21 yıl ve üzeri süre öğretmenlik yapmaktadır. Ortaokulda çalışan rehber öğretmenlerin 28'i 1-5 yıl aralığında, 16'sı 6-10 yıl aralığında, 10'u 11-20 yıl aralığında 1'i 21 yıl ve üzeri süre öğretmenlik yapmaktadır. Ortaöğretimde çalışan rehber öğretmenlerin 23'ü 1-5 yıl aralığında, 16'sı 6-10 yıl aralığında, 14'ü 11-20 yıl aralığında 7'si 21 yıl ve üzeri süre öğretmenlik yapmaktadır. İş uygulama okulunda çalışan rehber öğretmenlerin 2'si 1-5 yıl aralığında, 1'i 11-20 yıl aralığında öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 3. Çalışma süresine ilişkin frekans tablosu

Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde (%)
1-5 yıl	72	41.6
6-10 yıl	48	27.7
11-20 yıl	39	22.5
21 ve üzeri	14	8.1
Toplam	173	100.0

Tablo 3 te verilen bilgilere göre araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin 72'si (%41.6) 1-5 yıl 48'i (%27.7) 6-10 yıl, 39'u (%22.5) 11-20 yıl, 14'ü (%8.1) 21 yıl ve üzeri süre ile öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 4. Çalışılan kuruma ilişkin frekans tablosu

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul	45	26.0
Ortaokul	55	31.8
Ortaöğretim	60	34.7
İş uygulama okulu	3	1.8
Diğer	10	5.8
Toplam	173	100,0

Tablo 4'te verilen bilgilere göre araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %26 (45 kişi)'si ilkokullarda, %32 (55 kişi)'si ortaokullarda, %35 (60 kişi)'i ortaöğretim okullarında, %1 (3 kişi)'si iş uygulama okullarında ve %6 (10 kişi)'si diğer kurumlarda çalışmaktadır.

3.3. Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada rehber öğretmenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, rehber öğretmenlerin özel

eğitime ilişkin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” ve kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla “Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkileyeceği varsayılan değişkenler yer almıştır. Bu formda katılımcıların; cinsiyetine, yaşına, meslekteki kıdem yıllarına, mezun oldukları lisans programlarına, özel eğitim deneyimlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği

Aksoy (2008) tarafından geliştirilen ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçek maddeleri (1) “Hiç katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en az ve en çok değer aralığı 40-200’dür. Alınan puan yükseldikçe rehber öğretmenin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları da artmaktadır (Aksoy, 2008).

Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak 10 uzman desteği alınmış ve 0.62’nin altında değer alan maddeler çıkartılmıştır. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayılarının (r), 0.49 ile 0.84 arasında değiştiği ve tüm maddelerin r değerlerinin 0.30’dan büyük olduğu görülmüştür. Ölçeğin 40 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0.97 bulunmuştur. Barlett testi sonucu, [$\chi^2= 9775,736$, $df=780$, $p<.001$] olarak bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %68 ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri 0.51 ile 0.86 arasında değişmektedir. Ölçeğin üç hafta arayla test-tekrar test korelasyon katsayısı $r= 0.96$, $p< 0.001$ bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 0.98 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeğin çalışma grubu üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik bulguları incelenmiştir. Çalışma grubu üzerinden elde edilen verilere

göre Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine ait faktör yükleri 0.55 ile 0.80 arasında değişmektedir.

3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği

Özbaba (2000) tarafından geliştirilen ölçek 30 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29. maddeler tersten, diğerleri doğrudan puanlanmaktadır. 30 sorudan oluşan bu ölçek (1) “Hiç katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ters maddelerde puanlama tersten yapılmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça bireyin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumu da artmaktadır.

Tutum ölçeğini bir hafta ara ile uygulayan Özbaba (2000), elde edilen veriler arasındaki korelasyonu Pearson Moment tekniği ile hesaplamış, sonucunda 0.97 ile tutum ölçeğinin güvenilir olduğu görülmüştür. Testin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında Spearman Brown 0.90, Horst 0.90 ve Cronbach 0.92 ile ifade edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarına bakıldığında testin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin çalışma grubu üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik bulguları incelenmiştir. Çalışma grubu üzerinden elde edilen verilere göre Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 0.77 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine ait faktör yükleri 0.45 ile 0.79 arasında değişmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, eksik ya da yanlış olan 10 ölçek çıkarılmıştır. Bunun sonucunda çalışma grubu için 173 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. T testi, ANOVA Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ve Basit Regresyon Analizi Tekniği kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlikleri ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile ilgili bulgular alt problemler sırasına göre verilmiştir.

Çalışma grubuna ait özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeği puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	173	128.32	81.67	0.02	-0.01
Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum	173	81,67	10.35	-0.01	0.19

Tablo 5 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin, özel eğitim öz yeterlilik puan ortalamaları ($\bar{X} = 128.32$), kaynaştırma eğitime yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 81.67$), olarak bulunmuştur. Bulgulara ait çarpıklık basıklık değerleri incelenmiş, Skewness ve Kurtosis değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği ($-1.96 < x < 1.96$) sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmış ve araştırma bulguları Tablo 6 te gösterilmiştir.

Tablo 6: Değişkenlere ilişkin korelasyon tablosu

	Kaynaştırmaya İlişkin Tutum
Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlilik	0.324**

** $p < 0.01$

Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmış ve pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının artmasıyla kaynaştırmaya ilişkin tutum puanlarının artacağını ortaya koymaktadır ($r=0.324$).

Araştırmanın ikinci alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 7 da gösterilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete göre t testi tablosu

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	df	p
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	Kadın	113	124.97	26.91	-2.31	171	.02
	Erkek	60	134.61	24.54			
Kaynaştırmaya İlişkin Tutum	Kadın	113	81.70	10.15	0.05	171	0.96
	Erkek	60	81.62	10.81			

$p < 0.05$

Tablo 7’da görüldüğü üzere rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik t testi analizi sonuçlarına göre, erkeklerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p=0.02$).

Yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit

etmeye yönelik t testi analizi sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının seminer/hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim/seminer alıp almama durumuna göre t testi tablosu

Değişkenler	Seminer/Hizmet içi eğitim	N	$\bar{X}$	S	T	df	p
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	Evet	146	130.13	26.88	2.12	171	0.03
	Hayır	27	118.51	21.86			
Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum	Evet	146	81.82	10.23	0.44	171	0.97
	Hayır	27	80.85	11.11			

p<0.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere rehber öğretmenlerin özel eğitim öz-yeterliliklerinin özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim/seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik t testi analizi sonuçlarına göre, evet yanıtı veren öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının hayır yanıtı veren öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (p=0.03).

Yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim/seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik testi analizi sonuçlarına göre, evet ve hayır yanıtı veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 9 ve Tablo 10 da gösterilmiştir.

Tablo 9. Rehber öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre aldıkları puan ortalamalarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri

	Yaş	Birey sayısı (N)	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart sapma (Ss)
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	22-27 yaş	78	124.66	24.38
	28-38 yaş	57	134.47	28.64
	39-50 yaş	35	127.28	27.13
	51 ve üzeri yaş	3	118.33	1.15
Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum	22-27 yaş	78	81.23	10.59
	28-38 yaş	57	83.19	9.42
	39-50 yaş	35	80.31	10.28
	51 ve üzeri yaş	3	80.00	22.51

Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 28-38 yaş arası ($\bar{X}$ =134.47) grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 39-50 yaş ($\bar{X}$ =127.28), 22-27 yaş ($\bar{X}$ =124.66), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =118.33) rehber öğretmenler gelmektedir.

Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 28-38 yaş arası ($\bar{X}$ =83.19) grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 22-27 yaş ($\bar{X}$ =81.23), 39-50 yaş ($\bar{X}$ =80.31), 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =80.00) rehber öğretmenler gelmektedir.

Tablo 10. Rehber öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları

	Yaş	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	Gruplar arası	3536.161	3	1178.720	1.706	.168	-
	Gruplar içi	116749.353	169	690,825			
	Toplam	120285.514	172				
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum	Gruplar arası	219.953	3	73,318	.680	.565	-
	Gruplar içi	18216.266	169	107.789			
	Toplam	18436.220	172				

p<0.05

Tablo 10’da incelendiği üzere rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının ölçüğü puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir (p=0.168, p= 0.565).

Araştırmanın beşinci alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Rehber öğretmenlerin çalışma süresi değişkenlerine göre aldıkları puan ortalamalarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri

	Çalışma süresi	N	$\bar{X}$	Ss
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	1-5 yıl	72	125.02	24.00
	6-10 yıl	48	135.56	27.99
	11-20 yıl	39	123.66	28.88
	21 ve üzeri	14	133.35	22.10
Kaynaştırmaya Eğitimine Yönelik Tutum	1-5 yıl	72	81.68	10.58
	6-10 yıl	48	81.54	11.05
	11-20 yıl	39	81.92	8.18
	21 ve üzeri	14	81.35	12.97

Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 6-10 yıl arası ($\bar{X}$ =135.56) grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =133.35), 1-5 yıl ($\bar{X}$ =125.02), 11-20 yıl arası ($\bar{X}$ =123.66) çalışma süresine sahip rehber öğretmenler gelmektedir.

Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 11-20 yıl arası ($\bar{X}$ =81.92) grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 1-5 yıl ($\bar{X}$ =81.68), 6-10 yıl ($\bar{X}$ =81.54), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =81.35) çalışma süresine sahip rehber öğretmenler gelmektedir.

Tablo 12. rehber öğretmenlerin çalışma süresi değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları

	Çalışma Süresi	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	Gruplar arası	4497.877	3	1499.292	2.188	.091	-
	Gruplar içi	115787.638	169	685.134			
	Toplam	120285.514	172				
Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum	Gruplar arası	4.667	3	1.556	.0148	.998	-
	Gruplar içi	18431.553	169	109.062			
	Toplam	18436.220	172				

p<0.05

Tablo 12’de incelendiği üzere rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeği puanlarının çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir (p=0.091, p=0.998).

Araştırmanın altıncı alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının çalıştıkları kuruma göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları Tablo 13 ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Rehber öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenlerine göre aldıkları puan ortalamalarına göre N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri

	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	Ss
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	İlkokul	45	129.24	23.62
	Ortaokul	55	135.38	26.79
	Ortaöğretim	60	119.70	26.44
	İş uygulama okulu	3	161.33	15.50
	RAM	10	127.10	22.76
Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum	İlkokul	45	81.68	10.13
	Ortaokul	55	83.41	11.25
	Ortaöğretim	60	79.43	9.06
	İş uygulama okulu	3	87.00	16.46
	RAM	10	83.80	10.98

Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması iş uygulama okulu ($\bar{X}$ =161.33) grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla ortaokul ($\bar{X}$ =135.38), ilkokul ($\bar{X}$ =129.24), diğer kurumlar ($\bar{X}$ =127.10) ve ortaöğretim ($\bar{X}$ =119.70) kurumlarında çalışan rehber öğretmenler gelmektedir.

Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması iş uygulama okulu ($\bar{X}$ =87.00) grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla diğer ($\bar{X}$ =83.80), ortaokul ($\bar{X}$ =83.41), ilkokul ($\bar{X}$ =81.68) ve ortaöğretim ($\bar{X}$ =79.43) kurumlarında çalışan rehber öğretmenler gelmektedir.

Tablo 14. Rehber öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları

	Çalıştığı Kurum	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalama s _ı	F	p	Fark s _ı
Özel Eğitim Öz Yeterlilik	Gruplar arası	10524.055	4	2631.014	4.027	.004	2>3
	Gruplar içi	109761.460	168	653.342			
	Toplam	120285.514	172				
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum	Gruplar arası	598.860	4	149.715	1.410	.233	
	Gruplar içi	17837.360	168	106.175			
	Toplam	18436.220	172				

p<0.05

Tablo 14’te incelendiği üzere rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeği puanları rehber öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre incelendiğinde ortaokulda ($\bar{X}$ =135.38) görev yapan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının ortaöğretimde ($\bar{X}$ =119.70) görev yapan rehber öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeği puanlarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir(p=0.233).

Araştırmanın yedinci alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik algıları kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını ne düzeyde yordadığını incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmış ve araştırma bulguları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Değişkenlere ilişkin regresyon tablosu

Kaynaştırmaya İlişkin Tutum ^b									
	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.324 ^a	.105	.100	20.01	1/172	65.41		17.63	.00 ^a
Özel Eğitim Öz Yeterlilik						.127	.324	4.47	.00
a. Sabit: Özel Eğitim Öz Yeterlilik									
b. Bağımlı Değişken: Kaynaştırmaya İlişkin Tutum									

Tablo 15'ten anlaşıldığı üzere regresyon analiz sonuçlarına göre özel eğitim öz yeterlilik algıları kaynaştırma eğitime yönelik tutum değişkenini. 105 düzeyinde istatistikî olarak anlamlı derecede açıklamaktadır. Bu durum kaynaştırma eğitime yönelik tutum değişkeninin .105 düzeyinde özel eğitim öz yeterlilik değişkeninden kaynaklanırken geri kalanın araştırmaya dahil edilmeyen değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir ($t=4.47$).

5. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın genel problemini ve alt problemlerle ilgili olarak araştırma grubunu oluşturan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve bu karşılaştırılmanın cinsiyete, yaşa, çalışma süresine ve çalıştığı kuruma göre farklılaşmasının arasındaki ilişki ile ilgili elde edilen anlamlı bulgular literatür ışığında tartışılmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması alt problemlerin sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmış ve pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının artmasıyla kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanlarının arttığını ortaya koymaktadır. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması konusunda başka bir çalışma bulunmamaktadır. Rehber öğretmenlerde özel eğitim ile ilgili öz yeterliliğin artması sonucunda bilgi birikimi, alandaki deneyimler artacaktır. Dolayısıyla özel eğitime muhtaç bireylerin eğitime ve kaynaştırma eğitime olan tutumları yükselir. Diğer taraftan özel eğitim alanındaki eğitim birikiminin artması ve yapılan çalışmalarda alınan olumlu sonuçlar tutumu yükseltmektedir.

Özel eğitime yönelik öz yeterliği yüksek olan rehber öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara ve aileye yaklaşımları genellikle pozitif yönde olmaktadır. Özellikle kaynaştırma eğitime baktığımızda öz yeterliği yüksek olan rehber öğretmenler gerek aile gerekse alan ve sınıf öğretmenlerine karşı çocukların eğitime faydalı olacak şekilde aile-öğrenci-öğretmen üçgeninde problemin çözümüne ve uyumunun artmasına yönelik çalışmalarda daha aktif rol aldığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik t testi analizi sonuçlarına göre; erkek öğretmenlerin öz yeterlik algıları, kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili literatür incelendiği zaman Yiyit (2001), Coşgun ve Ilgar (2004), Özgün (2007), Aksoy (2008) ve Kola (2012)'nin rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmalar bizim sonuçlarımızı desteklememesine karşılık, Yüksel (2010)'in yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarına göre küçük bir düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yüksel (2010)'in yapmış olduğu çalışma, yapılan bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Bunun sebebi, erkek öğretmenlerin almış olduğu hizmet içi eğitimler ya da kadın öğretmenlerin daha iyisini yapabilme arzularlarıyla kendilerini yetersiz hissetmeleri olabilir.

Yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik t testi analizi sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Onur (2009)'un rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumların değerlendirilmesi çalışması bu bulguyu desteklemektedir. Ekşi (2010)'nin sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması çalışmasında da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Burada anlamlı fark göstermemesinin nedeni ise kadın ve erkek rehber öğretmenlerin aynı koşul ve imkânlarda çalışması olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacının ilk bulgusu olan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algılarının seminer / hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. t testi analizi sonuçlarına göre, seminer / hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik puanlarının

seminer / hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının özel eğitim ile ilgili seminer / hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik t testi analizi sonuçlarına göre, seminer / hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Onur (2009) yapmış olduğu araştırmada da rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmen görüşleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ekşi (2010)'nin sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması çalışmasında da sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almamalarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde bulunan bu araştırmalar, yapılan araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algılarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermek için varyans analizi sonucundan alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 28-38 yaş arası grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 39-50 yaş, 22-27 yaş, 51 yaş ve üzeri rehber öğretmenler gelmektedir. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 28-38 yaş arası grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 22-27 yaş, 39-50 yaş, 51 yaş ve üzeri rehber öğretmenler gelmektedir. Yayla (2016)'nın çalışmasında Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışma öz-yeterlilik düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Onur (2009), yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ekşi (2010)'nin yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumları yaşa

göre farklılık göstermemektedir. Yayla (2016), Onur (2009) ve Ekşi'nin (2010) çalışmaları yapılan araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Çalışmanın dördüncü alt amaç bulguları incelendiği üzere rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik ölçeği puanları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. MEB'in son yıllarda tüm öğretmenlere özel eğitim ve kaynaştırma eğitime ilişkin seminer / hizmet içi eğitimler vermeyi bakanlık politikası haline getirmiştir. Bundan dolayı MEB'in dönem dönem bütün rehber öğretmenlere vermiş olduğu bu seminerler / hizmet içi eğitimler rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algılarının yaşa göre farklılaşmamasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın beşinci alt amacının ilk bulgusu olan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 6-10 yıl arası grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 21 yıl ve üzeri, 1-5 yıl, 11-20 yıl arası çalışma süresine sahip rehber öğretmenler gelmektedir. Onur (2009)'un ve Yayla (2016)'nın yapmış oldukları çalışmalarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İkinci bulgusu ise rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması 11-20 yıl arası grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla 1-5 yıl, 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip rehber öğretmenler gelmektedir. Bu bulgular incelendiği üzere rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeği puanları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutum ölçeği puanlarının çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. Aksoy (2008)'un rehber öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, çalışma süreleri yani deneyim arttıkça öz yeterlilik de artmıştır. Onur(2009)'un rehber öğretmenlerle ve Ünal'ın (2010) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapmış olduğumuz araştırma bulguları Aksoy (2008)'un çalışmasını desteklememesine karşılık, Onur (2009) ve Ünal'ın (2010) çalışmalarını desteklemektedir.

Öz yeterlik, kaynaştırma ve tutum kavramları ülkemizde son yıllarda önem kazanmış ve MEB tarafından eğitim politikası haline getirilmiştir. Bu nedenle; 1-5 ve 6-10 yıllar arası çalışma süresine sahip rehber öğretmenlerin, üniversiteden aldıkları eğitim, hizmet içi eğitim/seminer ve MEB politikalarından dolayı özel eğitim öz yeterlik ölçeğinden ve kaynaştırmaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar yüksek olabilir. Başka bir açıdan bakacak olursak, uzun yıllar özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi çalışmalarında bulunulması, mesleki deformasyon ve yılgınlığa sebep olmuş olabilir.

Araştırmanın altıncı alt amacının ilk bulgusu olan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları çalıştığı kuruma göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması iş uygulama okulu grubunun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla ortaokul, ilkokul, diğer kurumlar ve ortaöğretim kurumlarında çalışan rehber öğretmenler gelmektedir. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalaması iş uygulama okulu grubun aldığı görülmektedir. Ardından sırayla diğer kurumlar, ortaokul, ilkokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan rehber öğretmenler gelmektedir. Bulgular incelendiğinde rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ölçeği puanları rehber öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre incelendiğinde ortaokulda görev yapan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik puanlarının ortaöğretimde görev yapan rehber öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ölçeği puanlarının çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. Kola (2012)'nin yapmış olduğu "Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Öz yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmasında çalıştığı okul türü değişkenine göre elde edilen bulgularda rehber öğretmenlerin öz yeterliklerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre Kola (2012)'nin çalışması bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın yedinci alt amacı olan rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını ne düzeyde yordadığını incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmış ve istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum kaynaştırma eğitime yönelik tutum değişkeninin .105 düzeyinde özel eğitim öz yeterlilik değişkeninden kaynaklanırken, geri kalanın araştırmaya dahil edilmeyen değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.



6. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının artmasıyla kaynaştırmaya ilişkin tutum puanlarının artacağını ortaya koymaktadır.

Erkek rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları, kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Seminer / hizmet içi eğitim alan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik puanlarının seminer / hizmet içi eğitim almayan rehber öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Seminer / hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının yaş değişkenine, çalışma sürelerine ve çalıştığı kuruma göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir.

Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ne düzeyde yordadığını incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmış ve istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Rehber öğretmenlerin mesleki yaşamı boyunca karşılaşacağı özel eğitim ve kaynaştırma öğrencileri için öz yeterlik algılarının yüksek olması ve olumlu tutum geliştirmeleri için lisans döneminde daha geniş ve kullanışlı teorik ve pratik bilgilerin verilmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir.

2. Rehber öğretmenler lisans eğitimleri süresince okullarda gözlem, bireysel psikolojik danışmanlık uygulaması, kurum deneyimi ve topluma hizmet uygulaması dersleriyle alanda çalışma ve gözlem fırsatı bulmuş olmaktadır. Okullarda yapılan gözlem, özel eğitim ve kaynaştırma öğrencileri ile genişletilebilir. Danışmanlık uygulamasına kaynaştırma öğrencileri de eklenebilir, deneyim elde edilecek kurumların içine özel eğitim uygulama okulları da konulabilir ve topluma hizmet uygulaması özellikle kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılabilir. Bunun yanı sıra özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alan lisans öğrencileri için staj çalışmaları artırılabilir.

3. Rehber öğretmenlerin mesleki deformasyon ve yılgınlığını engellemek için seminer ve hizmet içi eğitimlerin daha etkili olabilecek hale getirilmeli ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

4. Kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmek amacıyla rehber öğretmen ve okuldaki diğer öğretmenler arasındaki işbirliğinin önemini artırıcı saha çalışmaları yapılabilir.

İleri araştırmalar için öneriler:

1. Farklı örneklem gruplarında kadın rehber öğretmenlerle ile erkek rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi önerilebilir.

2. Rehber öğretmenlerin mesleki deneyimin artmasının özel eğitime ilişkin öz yeterliğe ve kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutuma etkisi, sonraki çalışmalarda araştırma konusu olabilir.

3. İleride yapılacak çalışmalarda rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma yapılabilir.

4. Yapılan bu çalışma Sakarya ilinde görev yapmakta olan MEB’te çalışan Rehber öğretmenlerle sınırlıdır. Başka illerde çalışan rehber öğretmenlerle de bu çalışma yapılabilir.



7.BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2014), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gereksinimleri, International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), Volume 6, Issue 1, June
- Akın, B. (2007), Rehber Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentileri Ve Algıları, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Akkaya, S. (2015), Özel Eğitim Kurumlarındaki Rehberlik Hizmetlerinin İşlevi Hakkında Eğitimci Görüşlerinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Aksoy, V. (2008), Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir
- Aksoy, V., Diken İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10 (1)
- Arseven, A. (2016), Öz yeterlik: Bir Kavram Analizi, Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/19 Fall 2016, p:63-80
- Asarlı, Z. (2012), Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- Ataman, A. (2003), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara

- Atay, M. (1995), Özürlü Çocukların Normal Yaşıtları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara
- Avramidis, E., Bayliss, P., &Burden, R. (2010), 'A survey in to main straem teachers' attitudes to wards the in clusion of children with special education al needs in ordinary school in local education authority," Educational Psychology, 20(2)
- Aydın, D. (2007), Sosyal Öğrenme Kuramı, (Edt: E. Deniz) Eğitim Psikolojisi, Maya Akademi, Ankara
- Aydoğan, H. (2016), Özel Eğitim (Zihin Engelliler) Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Aydın
- Bakırcıoğlu, R. (2005), İlköğretim Ortaöğretim Ve Yüksek Öğretimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma, (Gözden Geçirilmiş 7.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara
- Bandura, A. (1986), Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory, englewood cliffs, New Jersey, NJ: Prentice-Hall Inc
- Başaran, İ. E. (2000), Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul, 4. basım, Feryal Matbaası, Ankara
- Batu, S. (2000), Kaynaştırma, Destekleme Hizmetleri Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, Özel Eğitim Dergisi, 2 (4)- 35 – 45
- Batu, S., Topsakal, M. (2003), Özel Eğitim Danışmanlığı Süreci Ve Bir Danışma Örneği, Özel Eğitim Dergisi, 4 (1)
- Batu, S. (2008), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Editör: Diken İ.H., Pegem Yayınları, Ankara
- Belgi, S. (2016), Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algıları Ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi

Örneği), Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Bender, William N. (2012), 9. Bölüm (Çeviren: Birsen Palut), Learning Disabilities, Editör: Hakan Sarı, Nobel Yayınları, 6. Baskı, Ankara

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi, 7. baskı

Cavkaytar, A., Diken İ. H (2005), Özel Eğitime Giriş, Kök Yayıncılık, Ankara

Cavkaytar, A. (2014), Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim, Editör: İ. H. Diken, 1.ünite, 10.baskı, Pegem Akademi, Ankara

Coşgun, S. ve Ilgar, M. Z. (2004), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Deneyimi Çalışmalarının Adayların Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya

Çabuk, A. (2015), Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004), Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler, Milli Eğitim Dergisi, 162, s. 136–145

Değer, M. (2008), Sosyal Öğrenme Kuramı, (Ed: İ. Yıldırım) Eğitim Psikolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara

Demirel, Y. (2013), Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğinin Hazırlanması, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Demirkıran, A. V. (2005), Özel Eğitim Kurumlarında Bilgisayar Kullanımı İle Özel Eğitim Meslek Elemanlarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Görüşleri İle Bilgisayar Tutumlarının Belirlenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

- Doğan, M. K. (2010), İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Edirne
- Dönmez, B. N., Avcı N., ve Aslan N. (1997), İlk Ve Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Engellilere Ve Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Ve Görüşleri, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Kitabı, 10-12 Eylül, Eskişehir
- Ekici, G. (2005), Biyoloji Öz-yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Ekşi, K. (2010), Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisan Tezi, İstanbul
- Enç, M., Çağlar, D., Özsoy, Y. (1987), Özel Eğitime Giriş, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara
- Enç, M. (1990), Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, Karatepe Yayınları, Ankara
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M.D., Köselioğlu, Y.S., (2014) İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum Ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 13
- Eripek, S. (1998), (Editör), Özel eğitim. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
- Eripek, S. (2002), Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Eripek, S. (2005), Zeka Geriliği, Kök Yayıncılık, Ankara
- Eripek, S. (2006), Türkiye Eğitim Bilimleri; Bir Bilanço Denemesi, Editörler: Hesapçıoğlu M ve Durmuş A., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara

- Fazlıoğlu, Y., Doğan, M. K. (2013), Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık-2013, Cilt 15, Sayı 2
- Gök, G., Erbaş, D. (2011), Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri, International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1)
- Gökdere, M. (2012), Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12-4
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004), Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 5 (2)
- Gündüz, B., Çelikkaleli, Ö. (2009), Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Yetkinlik İnancı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, Mersin
- Gürbüz, S. F. (2012), Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kayseri
- Gürkan, M. (2010), (Koordinatör) Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma, Yönetici-Öğretmen-Aile Kılavuzu, MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İ. Aygül Matbaası, Ankara
- Hasançebioğlu, T.(2002), Öğretmenlerin Liderlik Stilleri, Bilgisayar Tutumları ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, Makale, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11(2)
- Jones, R. L. (1986), Attitudes and Attitude change in special education. Theory and practice, ERIC: The Council for Exceptional Children
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999), Yeni İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş, 10. Basım, Evrim Yayınevi, İstanbul
- Kampwirth, T.J. (1999), Collaborative consultation in the schools, Effective practices for students with learning and behavior problems, Columbus, OH: Merrill.
- Karaman, E. (2018), Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuğa Sahip Anne Babaların Psikolojik Dayanıklılıklarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek Algısı Ve Benlik Saygısının İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. (25.bas.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T., (2004), Kaynaştırma: Tanımı Gelişimi ve İlkeleri, Baş Makale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2)
- Kepçeoğlu, M. (1994), Psikolojik Danışma Ve Rehberlik, Gül Yayınevi, Ankara
- Kepçeoğlu, M. (1999), Psikolojik Danışma Ve Rehberlik, Alkım Yayınevi, İstanbul
- Kırcaali-İftar, G. (1992), Özel Eğitimde Kaynaştırma Eğitim, Eğitim ve Bilim 16,45 50
- Kırcaali-İftar, G. (1998), Özel Eğitim, Editör: Süleyman Eripek, Ünite:2, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1018
- Kırcaali-İftar, G. (1998), Özel Eğitim, 2.ünite: Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

- Kırcaali-İftar, G., Uysal, A. (1999), Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığı İle Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiği, Özel Eğitim Dergisi, 2 (3)
- Kiremit, H. Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, İzmir
- Kola, E. (2012), Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Özyeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Kuzgun, Y. (1997), Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ÖSYM Yayını, Ankara
- Kuzgun, Y. (2000), Meslek Rehberliği Ve Danışmanlığına Giriş, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Küçükler, S. (1993), Özürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetleri, Özel Eğitim Dergisi, 3
- MEB (1997), Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, NO: 573, Kabul Tarihi: 6.6.1997, Resmî Gazete: 23011
- MEB (2000), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmî Gazete: 18.1.2000/23937 Mük. Tebliğler Dergisi: ŞUBAT 2000/2509
- MEB (2004), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, 4Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara
- MEB (2005), Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Ankara, Madde 50
- MEB (2006), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- MEB (2008), Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 02/09/2008 Tarih Ve 60 Sayılı Genelge, Madde 16

- MEB (2010), İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- MEB (2013), Birlikte Başarıyoruz, Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Haziran 2013
- MEB (2017), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017/28
- MEB (2018), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 30471 Sayı ve 07/07/2018 tarihli Resmi Gazete
- Mutlu, S. (2003), Öz Yeterlik Eşitlik Duyarlılığı ve Çalışma Tutumları Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- OECD (1995), Integrating students with special needs into mainstream schools, OECD Publications, Paris
- Onur, M. (2009), Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kâğıthane İlçesi Örneği), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Önal, F. (2010), Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Özbaba, N. (2000), Okul Öncesi Eğitimcilerin Ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları, Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları

- Özgüven, İ. E. (2004), Psikolojik Testler, 6. Baskı, PDREM Yayınları, Ankara
- Özoğlu, Ç. (2007), Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma, 3. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları
- Özteke H. İ. (2011), İlköğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Sosyal Karşılaştırma Ve Öz-Bilinç Düzeyleri İle Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Özyürek, M. (2000), Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi, Karatepe Yayınları, Ankara
- Pamukçu, B.,Demir, A. (2013), Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (40)
- Salisbury, C. L. (1990), The Least Restrictive Environment: Understanding The Options, Policy And Practice In Early Childhood Special Education Series, Washington, DC: Department Of Education
- Sarı, H. (2002), Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler, Pegem Akademi Yayınları, Ankara
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2017), Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Bütünleştirme, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Kantaş Yılmaz, F., (2004) Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?: Eğitimciye Öneriler, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Sazak Pınar, E. (2006) Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7 (2)

- Schoger, K. D., (2006), Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities To Students Placed In Self-Contained Special Education Classrooms, *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1-10
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş., Büyüktaşkapı, S. (2010), Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları (Konya İli Örneği), *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı 29
- Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Smith, S.A., Kass, S.J., Rotunda, R.J. & Schneider, S.K. (2006). "If at First You Don't Succeed: Effects of Failure on General and Task-Specific Self-Efficacy and Performance." *North American Journal of Psychology*.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tan, H. (1992), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama*, Alkım Yayınevi, İstanbul
- Taytaş, M. (2013), *Psikolojik Danışmanların Yeterliklerinin İncelenmesi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Van
- Temel, F. (2000). Okul öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18
- Tevrüz, S. (2008), *Güdü geliştirme*, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi, İstanbul
- TOHUM, (2011a), *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan Ve Türkiye'den İyi Örnekler*, Sabancı Vakfı Hibe Programı
- TOHUM, (2011b), *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu*, Direktör: Ergüder Ü., Sabancı Vakfı Hibe Programı

- Ülgen, G. (1997), Eğitim Psikolojisi, 2. Baskı, Alkım Yayınevi, İstanbul
- Ültanır, G., (2000), Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi, Eylül Kitabevi, Ankara
- Ünal, F. (2010), Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Üre, Ö. (2002), Özel eğitim ve rehberlik, Editör: Can G., Psikolojik Danışma ve Rehberlik, PEGEM Yayıncılık, Ankara
- Wilbrant, E. Aydoğan , Y. ve Kılınç, E. (2008), Montessori Yöntemiyle Kaynaştırma Eğitimi, Ankara, Poyraz Ofset, 19
- Wooten, M., Mesibov, G. B. (1986), Socials Skills Training For Elementary School Autistic Children With Normal Peers, Schopler, E., Mesibov, B. (Ed), Social Behavior In Autism (305-319), New York: Plenum
- Varol, Ç. (2010) İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi 000, Ankara
- Yaralı, D. (2015), Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi ABD, Kars
- Yayla, E. (2016), Psikolojik Danışmanların Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerinin Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Algılarına Göre İncelenmesi: İzmir İli Örneği, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir
- Yeşilyaprak, B. (2002), Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Yeşilyaprak, B. (2003), Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

- Yeşilyaprak, B. (2004), Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Editör: Kuzgun Y. Ve Deryakulu D., 1.Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi. Eğitim Ve Bilim
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. Ve Soran, H. (2004), Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Yiyit, F. (2001), Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Yüksel, K., 2010, Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., Karaaslan, Ö. (2012), Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 31 (Ocak 2012/I)
- Zağlı, Ü. (2010), Sakarya İlinde Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara

İnternet Kaynakçaları

- Başbakanlık (2006), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 26184 Sayı ve 31/05/2006 Sayılı Resmi Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>

- Çetin, O. (2014), Özel Eğitim ve Öğretmenin Rehberlik Görevi, ekim2014, <http://oguzcetin.gen.tr/ozel-egitim-ve-ogretmenin-rehberlik-gorevi.html>
- GOP (2016), https://egitim.gop.edu.tr/depo/menuler/birim_10996/baglantilar_resimli_232/1932894/html_icerik/files/pdr%20ders%20i%C3%A7eri%C4%9Fi%202016-2017.docx
- Kanbaş, E. (2014), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma Eğitimi, https://www.tavsiyedyorum.com/makale_12908.htm
- MEB (2001), Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2524 Sayılı Tebliğler Dergisi, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html>
- PDR Lisans Programı (2017), http://www.pdr.org.tr/Content_Files/Content/RPD_Lisans_Programi_önerilen
- YÖK (2019), https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf

EKLER

Ek:1. Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
2- Yaşınız	() 22-27 () 28-38 () 39-50 () 51 Ve Üzeri
3- Çalışma Süreniz	() 1-5 () 6-10 () 11-20 () 21 Ve Üzeri
4- Çalıştığınız Kurum	() İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim () Özel Eğitim İlkokulu () Özel Eğitim Ortaokulu () İş Uygulama Okulu
5- Özel Eğitimle İlgili Eğitim:	
A) Lisans Eğitiminizde Özel Eğitim Dersi Aldınız Mı? () Evet () Hayır	
B) Özel Eğitimle İlgili Hizmet İçi Eğitim/Seminer Aldınız Mı? () Seminer () H.İ.Eğitim () Hayır	
6- Ailenizde Özel Eğitim Gerektiren Birey Var Mı?	() Evet () Hayır
7- Çalıştığınız Herhangi Bir Kurumda Özel Eğitim Gerektiren Bireyle Çalıştınız Mı?	() Evet () Hayır

Ek:2. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği

YÖNERGE: Aşağıdaki formu size en uygun seçeneği **katılma düzeyinize uygun gelen rakamı daire içine alarak işaretleyiniz. LÜTFEN BOS MADDE BIRAKMAYINIZ.**

MADDELER	Hiç katılmıyorum 1	Az katılmıyorum 2	Katılmıyorum 3	Çok katılmıyorum 4	Tamamen katılmıyorum 5
1. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olacak bireysel rehberlik hizmetleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
3. Özel eğitime gereksinimi olan ergenlik dönemindeki öğrencilere, sosyal duygusal ve bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerinde bireysel rehberlik hizmeti verecek donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
6. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sergiledikleri davranış problemleriyle baş etmek için neler yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
10. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, istedik davranışlar kazandırma konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
12. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ve velilerine, öğrencinin özelliklerine göre, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler verebilirim.	1	2	3	4	5
17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesinde okul rehber öğretmeni olarak görev ve sorumluluklarımın neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
21. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasında yapmam gerekenler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
25 Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmeye yönelik formlar hazırlama konusunda gereken eğitim ve donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
30 Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda hangi komisyonlarda yer almam gerektiğini bilirim	1	2	3	4	5
36. Grup rehberliği etkinliklerine, özelliklerine uygun düzenlemeler yaparak, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de katabilirim.	1	2	3	4	5
40 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5

Ek:3. Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği

Sayın meslektaşım,

Aşağıda kaynaştırma eğitiminin uygulamasına ilişkin tutumları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her maddesi fikre ne derece katıldığınızı cevap sütununda size uygun yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma dereceleriniz ölçeğin üstünde (hiç katılmıyorum- az katılıyorum- katılıyorum- çok katılıyorum- tamamen katılıyorum) yer almaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeleri sadece kendi fikir ve inançlarınız doğrultusunda cevaplandırınız.

Araştırmaya sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

SERDAR ŞAHAN
N.E.Ü. Özel Eğitim Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.	()	()	()	()	()
4. Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir.	()	()	()	()	()
9.Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	()	()	()	()	()
12.Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.	()	()	()	()	()
19.Özürlü bir öğrenci normal sınıfta kargaşaya yol açabilir.	()	()	()	()	()
20.Özürlü öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.	()	()	()	()	()
21.Özürlü çocukların sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.	()	()	()	()	()
24.Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin zihinsel gelişimi açısından daha elverişli bir ortam sağlamaz.	()	()	()	()	()

Ek:4. İzinler

09.05.2019

Posta - serdar şahan - Outlook

Re: [SUSPECTED SERVER] SERDAR ŞAHAN

Veysel AKSOY <vaksoy@anadolu.edu.tr>

8.08.2018 Çar 16:06

Kime: serdar şahan <serdar_sahan04207@hotmail.com>

Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim

iPhone'umdan gönderildi

serdar şahan <serdar_sahan04207@hotmail.com> şunları yazdı (8 Ağu 2018 13:02):

Sayın Veysel AKSOY hocam,

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim

Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. "Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması" başlıklı Y.Lisans tez çalışmamda, sizin geliştirerek geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği" ne ihtiyaç duydum.

Size ait olan bu ölçeği izninizle kullanmak istiyorum. Dilekçe olarak da maile ekledim.

Saygılarımla arz ederim.

<Sayın Veysel AKSOY hocam.docx>

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını taşımakta olup gönderici tarafından alınması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımına aittir. Eğer bu elektronik posta size yanlışlıkla ulaşmışsa, elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmez ve kullanmaz kesinlikle yasaktır. Bu durumda, lütfen mesajı geri gönderiniz ve sisteminizden siliniz. Anadolu Üniversitesi bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve Anadolu Üniversitesinin görüşlerini yansıtmayabilir.

This electronic mail and any files transmitted with it are intended for the private use of the people named above. If you are not the intended recipient and received this message in error, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal. In this case, please immediately notify the sender and delete it from your system. Anadolu University does not guarantee the accuracy or completeness of any information included in this message. Therefore, by any means Anadolu University is not responsible for the content of the message, and the transmission, reception, storage, and use of the information. The opinions expressed in this message only belong to the sender of it and may not reflect the opinions of Anadolu University.

Sayın Serdar ŞAHAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalında yapmakta olduğunuz "Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tez araştırmanızda, şahsıma ait olan "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni kullanmanızda bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar dilerim.

Nesrin ÖZBABA ULUĞ

09/08/2018



Ek:5. Onaylar

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.20961664
Konu : Anket Uygulaması Serdar ŞAHAN

05.11.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 10.09.2018 tarihli ve 11825 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Serdar ŞAHAN'ın "Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Özyeterlik Algıları ile Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması" konulu tezi kapsamında anket uygulama talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 02/11/2018 tarihli ve 20857279 sayılı Valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fazilet DURMUŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik onayı (1 sayfa)
- 2-Komisyon onayı ve anket formları (10 sayfa)

Dağıtım:
-Necmettin Erbakan Üniversitesine
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
-16 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Güvenli Elektronik İmza
Ask ile Aynıdır
05.11.2018
Fatih ADEMOĞLU
Memur

Rosni Dinceler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Elektronik Ad: <http://sakarya.meb.gov.tr>
e-posta: mke54@meb.gov.tr

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

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://verisim.meb.gov.tr> adresinden 64fa-a8cc-3d36-bfa3-771d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.20857279
Konu : Anket Uygulaması
Serdar ŞAHAN

02/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Serdar ŞAHAN'ın "*Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Özyeterlik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*" konulu anket çalışması uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 10.09.2018 tarihli ve 11825 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, İlimiz tüm okul ve kurumlarda görev yapan Rehber öğretmenlerine, eğitim öğretimin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/11/2018

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: 6. Özgeçmiş**KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı-Soyadı: Serdar ŞAHAN

Uyruğu: Türkiye (T.C)

Doğum tarihi ve Yeri: 29/11/1982- Baddürkheim/B. Almanya

Medeni Durumu: Evli

Tel: 05056966114

e-mail: serdarsahan042@gmail.com

Yazışma Adresi: Elperrek Mahallesi Kavakdibi Sokak NO:12/10

Pamukova/SAKARYA

EĞİTİM:

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	N.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2019
Lisans	S.Ü. Eğitim Fakültesi	2006
Lise	Ereğli Lisesi	2000

Çalıştığı Kurumlar:

Ertuğrul Gazi Ortaokulu	2018- ...
75.Yıl Ortaokulu	2013-2018
75.Yıl İlköğretim Okulu	2007-2013
Üç Boyut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2006-2007