

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERDAL AKBULUT

DİYARBAKIR- 2020

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**HAZIRLAYAN
Erdal AKBULUT**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM**

DİYARBAKIR- 2020

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DIYARBAKIR

Erdal AKBULUT tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi " konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Unvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Çetin TAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 09/07/2020

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

09/07/2020

Prof. Dr. İlhami BULUT
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve ünvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Erdal AKBULUT

ÖNSÖZ

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları açıklanmış; ikinci bölümde öz yeterlilik, kaynaştırma eğitimi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve ardından dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar yer almıştır. Beşinci bölümde araştırmada ortaya çıkan tartışma, altıncı bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerilerinden faydalandığım ihtiyaç duyduğum her zaman desteğini ve zamanını esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e teşekkürü bir borç bilirim.

Katkılarından dolayı Doç. Dr. Çetin Tan ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Demirkol hocalarıma, ayrıca yüksek lisans çalışmamın veri toplama kısmında yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım okul yönetici ve öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

Erdal AKBULUT

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. SAYILTILAR.....	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR	8
2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	9
2.1. ÖZ-YETERLİLİK (SELF EFFICACY)	9
2.1.1. Öz Yeterlik Algısı	10
2.1.2. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları	12
2.1.3. Öz-Yeterlilik Süreçleri	14
2.1.3.1. Bilişsel Süreçler	15
2.1.3.2. Motivasyon Süreçleri.....	15
2.1.3.3. Duyuşsal Süreçler	16
2.1.3.4. Seçimsel Süreçler	16
2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliliği.....	17
2.1.4.1. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik	18
2.1.4.2. Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik	18
2.1.4.3. Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik	19
2.2. ÖZEL EĞİTİM	20
2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi	21
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi.....	22
2.2.3. Kaynaştırma Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler.....	24
2.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	26
2.2.5. Kaynaştırma Uygulamaları	27
2.2.6. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler	27
2.2.6.1. Normal öğrenciler.....	28
2.2.6.2. Kaynaştırma öğrencileri	28
2.2.6.3. Okul yönetimi	29
2.2.6.4. Fiziksel ortam	29
2.2.6.5. Bireyselleştirilmiş eğitim programları.....	29
2.2.6.6. Veli ile işbirliği.....	30

2.2.6.7. Özel eğitim destek hizmetleri	30
2.2.6.8. Öğretmenler	31
2.2.7. Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum	32
2.3. ÖZEL EĞİTİM VE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİĞİ	33
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
3.YÖNTEM	41
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	41
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	41
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	44
3.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği	44
3.3.2. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği.....	45
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	46
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	47
4.BULGULAR	49
4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	49
4.1.1. Sınıf ÖğretmenlerininÖz-Yeterliliklerine Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular.....	49
4.1.2. Sınıf ÖğretmenlerininBağımsız Değişkenlere GöreÖz-Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular.....	50
4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	50
4.1.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular	51
4.1.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular.....	52
4.1.2.4. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular.....	52
4.1.2.5. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular	53
4.1.2.6. Okulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma DurumunaGöre Bulgular	54
4.1.2.7. Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Bulgular	55
4.1.2.8. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular	56
4.1.2.9. Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Bulgular	57
4.1.2.10. Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Bulgular	58
4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI.....	60
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular	60
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutumlarına İlişkin Bulgular	61
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	61
4.2.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular	62
4.2.2.3.Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular.....	64

4.2.2.4. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular.....	65
4.2.2.5. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular	66
4.2.2.6. Okulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma Durumuna Göre Bulgular	68
4.2.2.7. Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Bulgular	69
4.2.2.8. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular	70
4.2.2.9. Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Bulgular	71
4.2.2.10. Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Bulgular	72
4.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YORDANMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	73
5. TARTIŞMA.....	75
5.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARINA İLİŞKİN TARTIŞMA	75
5.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA	78
5.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMAYA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ TARTIŞMA	83
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	84
6.1. SONUÇ	84
6.2. ÖNERİLER.....	85
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	85
6.2.2. İleri Araştırmalar İçin Öneriler	86
7. KAYNAKÇA.....	87
8. EKLER.....	94
9. ÖZGEÇMİŞ.....	101

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki ilişkinin Değerlendirilmesi

Erdal AKBULUT

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi

Yüksek lisans Tezi, 118 sayfa, Temmuz 2020

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Bu araştırmanın temel amacı, resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmeyip evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 26 resmi ilkokulda görev yapan 415 sınıf öğretmenine ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeğinde 24 madde ve “Öğrenci güdülenmesi, Sınıf yönetimi, Öğretim stratejileri” olmak üzere 3 alt boyut yer almaktadır. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinde ise 20 madde ve “Kaynaştırma sınıf kontrolü, Sınıf öğretmenin yeterliliği, Kaynaştırma yararları, Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği, Kaynaştırmanın olumsuz etkisi” olmak üzere 5 alt boyut yer almaktadır.

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında yeterliliklerinin “çok üst düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumu ve daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini

bilimsel açıdan yeterli bulma durumu ve ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca okuttuğu sınıf düzeyi değişkeninde öğrenci güdülenmesi boyutunda anlamlı ilişki bulunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime yönelik tutumları “orta düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma, ailede engelli birey olma, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma ve okuttuğu sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem, öğrenim durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası özel eğitim sınıfı olanakların olma durumu ve kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma değişkenlerinde ise kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı boyutlarında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Son olarak öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını oluşturan değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenleri birlikte kaynaştırma eğitimi ile anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, öz-yeterlilik, tutum.

ABSTRACT

Evaluation of the Relationship Between Classroom Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education

Erdal AKBULUT

Dicle University

Institute of Education Sciences

Classroom Training

Master Thesis, 118 page, july 2020

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

The main purpose of this research is to examine the relationship between the self-efficacy perceptions of primary school teachers working in official primary schools and their attitudes towards inclusive education. The universe of the research conducted in the relational screening model is the classroom teachers working in Kızıltepe district of Mardin province in 2019-2020 academic year. Since the universe is accessible, it was tried to reach the entire universe by not taking a sample. For this purpose, scales were applied to 415 classroom teachers working in 26 official primary schools. Personal Information Form, Mainstreaming Views Scale and Teacher Self-Efficacy Perception Scale were used as data collection tools. The Teacher Self-Efficacy Scale includes 24 items and 3 sub-dimensions: “Student motivation, Classroom management, Teaching strategies”. On the Scale of Mainstreaming, there are 20 items and 5 sub-dimensions including “Mainstreaming classroom control, Adequacy of the classroom teacher, Mainstreaming benefits, Adequacy of the mainstreaming student, Negative effect of Mainstreaming).

As a result of the findings, it was seen that the competencies of the teachers in their general self-efficacy and sub-dimensions were “at a very high level”. In the general self-efficacy and sub-dimensions of the teachers, gender, professional seniority, educational status, being a mainstreaming student in the classroom, having education / training about inclusion or special education, support room for inclusion in school, special education class, and previously inclusive student There was no significant difference between reading

status. On the other hand, in order to be beneficial for the mainstreaming student, a meaningful relationship was found between finding himself scientifically sufficient and being a disabled person in the family. In addition, a significant relation was found in the student motivation dimension in the class level variable he taught. The attitudes of the teachers participating in the study towards inclusive education were found to be “at a medium level”. There was no significant difference between the attitudes of teachers towards inclusive education and gender, being a mainstreaming student in the classroom, being a disabled person in the family, having an intermingling student and having a class level. There is a significant relation in some aspects of their attitudes towards inclusion education in the variables of finding professional education / training about vocational seniority, educational status, inclusion or special education, support room for inclusion at school, special education class opportunities, and finding yourself scientifically sufficient to be beneficial to the inclusion student. It was.

Finally, as a result of the multiple linear regression analysis conducted to reveal how teachers 'self-efficacy perceptions such as student motivation, classroom management, and teaching strategies predict their attitudes towards the teaching of classroom teachers, classroom management and instructional strategies have a meaningful relationship with teachers' convergence education. respectively.

Keywords: Special education, inclusive education, self-efficacy, attitude.

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri.....	42
2.	Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları.....	45
3.	Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı.....	46
4.	Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları.....	47
5.	Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı.....	48
6.	Sınıf ÖğretmenlerininÖz-yeterliliklerine Yönelik Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler.....	49
7.	Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	50
8.	Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	51
9.	Sınıf ÖğretmenlerininÖz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	52
10.	Sınıf ÖğretmenlerininÖz-Yeterliliklerineİlişkin AlgılarınınSınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	53
11.	Sınıf ÖğretmenlerininÖz-Yeterliliklerineİlişkin AlgılarınınKaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	54
12.	Sınıf ÖğretmenlerininÖz-Yeterliliklerineİlişkin AlgılarınınOkulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	55

13. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	56
14. Sınıf ÖğretmenlerininÖz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	57
15. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	58
16. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliliklerine İlişkin Algılarının Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	59
17. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkinTutumlarınaAit Betimsel İstatistikler.....	61
18. Sınıf ÖğretmenlerininKaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
19. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	63
20. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
21. Sınıf ÖğretmenlerininKaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	66
22. Sınıf ÖğretmenlerininKaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	67
23. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Okulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	68
24. Sınıf ÖğretmenlerininKaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	69
25. Sınıf ÖğretmenlerininÖz-yeterliliklerineİlişkin AlgılarınınAilede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	70

26. Sınıf ÖğretmenlerininKaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	71
27. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliliklerine İlişkin Algılarının Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	72
28. Kaynaştırma Eğitiminin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No Şekil Adı

Sayfa No

1. Bandura'nın Öz yeterlilik Modeli.....11
2. Öz yeterlilik İnançlarını Etkileyen 4 Tip Bilgi.....14

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
KHK	: Kanun Hükümünde Kararname
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Akt.	: Aktaran
n	: Ölçüm Sayısı
%	: Yüzde Değer
X	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
SD	: Serbestlik Derecesi
F	: Varyans
p	: Anlamlılık Düzey

1.GİRİŞ

Giriş bölümünde ele alınan probleme ilişkin durum açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacı açıklanmış ve önemi belirtilmiştir. Daha sonra araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları üzerinde durulmuştur. Son olarak çalışmada geçen bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyaya uyumunu sağlayarak onları zamanın gerektirdiği bilgi ve becerilerle geliştirmektir. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilecek ve katkıda bulunabilecek bir şekilde yetiştirilmeleri gerekir (Çelikten, Şanal ve Yeni 2005). Bireylerin bu gereksinimlerinin karşılaması için toplumlar kendi eğitim sistemlerini oluştururlar. Bir eğitim sisteminde öğretmen, öğrenci, eğitim uzmanları, yöneticiler, müfredat, eğitim teknolojisi, mali kaynaklarvefiziki koşullar gibi birçok faktör bulunmaktadır (Şişman,2004). Öğretmenlerin bu unsurlar arasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, bir eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmada, eğitim ortamlarındaki fiziki koşullar, program, eğitim materyalleri vb. diğer öğelerin ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili faktörü olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmenlik, öğrenmeye rehberlik yapan, öğrenciye anlamlı öğrenmeyi sağlayan meslektir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından edinip edinmediğini değerlendirmektir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Öğretmen, eğitim ortamının en önemli unsurlarından birisidir. Eğitimin niteliği, öğretmenin niteliğinden önemli ölçüde etkilenir. Öğretmenden; öğrenciye hedeflerine ulaşmada rehberlik yapma ve alternatif sunma, öğrenme ortamını düzenleme, yansıtıcı olma, öğrenciye seçimlerinde destek olması, yeteneklerinin farkına varmasını ve kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olma gibi çağdaş görevleri yerine getirmesi beklenir. Bu görevleri yerine getirebilmesi için de öğretmenin bulunduğu zamanın gerektirdiği niteliklerle donanmış olmasını gerektirir.

Buna bağlı olarak ğretmen eğitiminde, ğretmen adaylarının kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek yeterliklerle yetiştirilmesi gerekir (Oğuz ve Topkaya, 2008).

Bandura (1988)'nin sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz yeterlik, bir bireyin öğrenme ve davranışları gerekli düzeylere getirmek için kendi kapasitesine olan inancıdır. z yeterlik kişinin kendisinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir (akt. Azar, 2010). Başarısızlıklar karşısında hemen toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları yani pes etmemeleri öz yeterliliği yüksek olanları ayırt eden en önemli özelliktir (Bandura, 1997). Güçlü bir öz yeterlilik, başarı ve olumlu tutum ve hatta en önemlisi de kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar. z yeterliliği yüksek düzeyde olan bir kişinin çalışmasında ortaya çıkan başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağladığını açıklamıştır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bandura'nın yetmişli yılların sonlarında tanımlamış olduğu “z-yeterlik inancı” kavramı daha sonraki yıllarda Bandura, Webb, Ashton, Gibson ve Dembo gibi bilim adamları tarafından seksenli yılların başlarından itibaren “ğretmenin yeterlik inancı” olarak kullanılmaya başlanmıştır (Avcı, 2006). Öğretmen z yeterlik inancı; “bir öğretmenin ğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” (TschannenMoran& Hoy, 1998, akt. şenol ve Ergün, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum, bilgi ve beceri dikkate alındığında öz-yeterlik kavramının, özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak üzerinde durulması gereken önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bundan dolayı her bir ğretmen var olan yeterliklerini eğitsel süreçlerde ortaya koyabilmesi için güçlü bir ğretmen öz-yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olan öğretmenler örgütlemeyi daha iyi yapmakta ve ğretimi daha istekli bir şekilde yapmaktadırlar. z yeterliliği yüksek düzeyde olan öğretmenler çalışılması zor ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle daha fazla ilgilenmektedirler (Soodak ve Podell, 1996).

Eğitimde bireye gösterilen değerin arttığı, bireyselliğin önem kazandığı zaman içerisindeyiz. Bu açıdan dünya nüfusunun azımsanmayacak kadar bir sayısına ulaşan ve bazı gereksinimleri bulunan bireylerin gereksinimleri de göz ardı edilmemelidir. Eğitim hakkından tüm bireylerin faydalanabilmesi için gerekli yasalar, ynetmenlikler gibi çeşitli

düzenlemeler yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim hakkı en önemli haklardan biri olarak herkes gibi özel gereksinimliler için de asla göz ardı edilmemesi gereken bir husustur (Şahin, 2017).

Özel eğitim normal gelişim gösterenlerden farklı ve özel gereksinimi olan öğrencilere sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst seviyeye gelmesini sağlayan, özel durumunu engele dönüştürmeyi önleyen, özel gereksinimli bireyi kendine yeterli bir duruma getirerek toplumun bir parçası ve kendine yeterli, üretken bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir. Özel eğitimin amacı, özel gereksinimli çocukları ihtiyaçlarına göre geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programları ile en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarını sağlayarak, bağımsız ve kendine yeterli bireyler olarak yetiştirmektir (Ataman, 2015).

Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük kısmı genel okullarda yaşitlarıyla beraber en az kısıtlayıcı kaynaştırma ortamlarında öğrenim görmektedir (Ataman, 2015). 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. Maddesinde kaynaştırmanın tanımı şu şekildedir: *“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlıya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir”*. Kaynaştırma, “herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması” düşüncesiyle, 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika’ya yayılan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler, 1998).

Kaynaştırma uygulaması Türkiye’de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak kabul edilmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun 4. maddesinde “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” kararı yer almaktadır. Bu sayede, kaynaştırma uygulaması ilk olarak burada yasal dayanaklarla desteklenmiştir (Batu, 2013).

Bir eğitim çeşidi olan kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde olabilmesi için, özel eğitim dersi almaları ve o yıllardan başlayarak lisans eğitimleri süresince hazırlanmaları önemlidir. Ancak özel

eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitiminde görev alması olası çoğu öğretmenin olumsuz yönde tutum sergilemeleri kaynaştırma eğitimi bakımından olumsuzluklar oluşturabilmektedir (Sarı ve Saygın, 2002). Öğretmen, kaynaştırma programında çocukların öğrenmesine etki edebilecek çok önemli bir unsur ve kaynaştırma uygulanan bir sınıfta bireysel farklılık gözetmeksizin bütün çocukların öğretmenin olumlu tutumlarını görmesi kaynaştırmanın daha başarılı olmasını sağlar. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleri, kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine ve yararına inanmaları, kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen diğer tüm etmenleri olumlu yönde etkileyecektir (Ataman, 1996).

Öğretmenin özel gereksinimli çocuğa olan tutumu, normal gelişim gösteren ve özellikle de özel gereksinimli çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır (Batu, 1998). Bazı öğretmenler ise, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda çekingen davranmakta, bu öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz olduklarını düşünerek çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer öğrencilere göre daha fazla zaman alacağını düşünmektedirler. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumlar içinde oldukları kabul edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

İlgili alan yazını incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları (Baloğlu, 2020; Alpaslan, 2019; Erkoç, 2017; Özkurt, 2017; Altunbaş, 2011), kaynaştırma eğitime yönelik tutumları (Çınar, 2020; Ünsal, 2019; Güney, 2019; Kara, 2016; Aker, 2014) ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterliliklerini inceleyen çalışmalarda; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz yeterlilik inanç düzeylerinin “oldukça yeterli” (Demirhan, 2019) ve “yeterli” (Doğan, 2013) olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları inceleyen çalışmalarda; Güney (2019), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının ortalama düzeyde olduğunu bunun sebebinin de tecrübe ve bilginin az olmasından kaynaklı olabileceğini belirtmektedir. Çınar (2020) ise, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime olumlu baktıklarını belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yeterliği ve öz yeterliliğini birlikte ele alan çalışmalarda ise; (Girgin, 2019; Toy, 2015; Dolapci, 2013) kaynaştırma eğitimi yeterliliği ile öğretmen öz-yeterlilik algısı ilişkisinin olduğunu ve öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin arttığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının öğretim sürecini daha etkin

bir biçimde planlamalarına, uygulamalarına ve değerlendirmelerine katkı sağlayacağı bilinmektedir. Yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olması sınıf içi uygulamalarda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını etkileyecektir. Bu nedenle sınıf yapısının heterojen olduğu, tam zamanlı kaynaştırmanın özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir tercih olduğu günümüzde, öğretmen öz yeterliği ve kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları belirlemeye ve arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik olan bu çalışmanın ihtiyaç olduğu ve alan yazına katkı sağlanması beklenmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu incelenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,
 - c. Öğrenim durumu,
 - d. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu,
 - e. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu,
 - f. Okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanakların olma durumu,
 - g. Kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu,
 - h. Ailede engelli birey olma durumu,
 - i. Daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu,

- j. Okuttuğu sınıf değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında;
- a. Cinsiyet,
 - b. Mesleki kıdem,
 - c. Öğrenim durumu,
 - d. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu,
 - e. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu,
 - f. Okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanakların olma durumu,
 - g. Kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu,
 - h. Ailede engelli birey olma durumu,
 - i. Daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu,
 - j. Okuttuğu sınıf değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bütün eğitim uygulamalarında olduğu gibi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yürütülen kaynaştırma eğitiminin başarısı da eğitimin uygulayıcısı olan öğretmene dayanmaktadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi ise önemli ölçüde öğretmenin mesleğe olumlu bakışına ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına bağlıdır. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olması kaynaştırma eğitimine olan tutumunu da olumlu etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin hem öz yeterlik algılarının hem de kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenip öncelikle hizmet içi eğitim programları ile gerekli

hazırlıkların alınması son derece önemlidir. Literatürde kaynaştırma eğitimi ve öğretmen öz yeterlik algıları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu anlamda literatür kısmen de olsa zengindir. Bu araştırma, ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi görebilmek açısından önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının ve tutumlarının belirlenerek bunu etkileyen değişkenlerin belirlenmesi, inanç ve tutumlarının olumlu bir duruma gelmesi için çalışmaların yapılması hem öğretmenlerin mesleğini severek yapmasına hem de çocukların daha verimli bir eğitim almasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca; özel eğitim hakkındaki politika ve uygulamalara, hizmet içi eğitim program geliştirme çalışmalarına, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü program geliştirme çalışmalarına, rehberlik araştırma merkezlerinin yönlendirme çabalarına, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun program geliştirilmesi çalışmalarına ve ileride bu konu üzerinde araştırma yapacak olan araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmanın örneklemini evrenin tamamını kapsamaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler anket ve ölçekleri dikkatli okuyup ve samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ve yöntem araştırmanın geçerliği açısından yeterlidir.
4. Kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygundur.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

1. 2019-2020 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Mardin/Kızıltepe ilçesi merkezinde bulunan 26 ilkokuldan katılım gösteren 415 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

4. Veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklerde yer alan ifadelerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından yaşlılarından anlamlı düzeyde farklılığı olan bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere hazırlanmış eğitim programlarını ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda yapılan eğitimidir (T.C. Resmi Gazete, 7 Temmuz 2018, sayı:30471).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencileri gereksinim düzeyine göre ortaya çıkan ihtiyaçları okullarında veya sınıflarında karşılamak üzere ailesinin de onayı alınmak yoluyla, normal okullarda yaşlılarıyla beraber eğitim görmesidir (Sarı, 2002).

Öz Yeterlilik: Kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek şekilde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar devam edebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1977).

2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde öz yeterlik, öğretmen öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimi ele alınmıştır. Ayrıca öz yeterlik ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖZ YETERLİLİK (SELF EFFICACY)

Bandura tarafından ilk kez öz yeterlik kavramı “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change (1977)” adlı makalede yer almıştır. Bandura (1977), öz yeterliği bireyin belirli bir performansı ortaya koymak için gerekli olan etkinlikleri bir araya getirmesi ve performansı başarmak için kendi kapasitesine ilişkin öznel yargısı olarak açıklamaktadır (akt. Kılıçarslan, 2019). Öz yeterlilik kişinin kendisini ne olarak gördüğünü yansıtır. Bu durumda öz yeterlilik ayna görevi görmektedir. Kişilerin gelecek yaşamda önlerine çıkabilecek zor bir durum karşısında sorununla başedebilmede ne kadar başarılı olabileceğine dair yargıdır (Ulusoy, 2003, akt. Bozkurt, 2019). Başka bir deyişle öz yeterlik kişinin karşılaşacağı zor durumları yapabileceğine ilişkin algısıdır. Öz yeterlilik yaşantılarla geliştirilebilir (Aşkar ve Umay, 2001). Öz yeterlilik için kişinin yetenekli olması yeterli değildir. Kişinin kendi kaynaklarına güvenmesiyle de olur. Öz yeterliliği düşük olan kişiler yeterli becerilere sahip olsa bile söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bandura (1997)’ye göre bireylerin öz yeterlilik seviyelerini birbirinden ayıran en önemli özellik, öz yeterliliği yüksek olanların başarısızlıkları karşısında hemen toparlanıp; yapmak istedikleri konularda ısrarcı olmaları, yani pes etmemeleridir (aktaran Yıldırım ve İlhan, 2010). Öz yeterliği yüksek olan bireyler, olumsuz durumlar karşısında kolay vazgeçmezler, ısrarlı ve sabırlı olurlar, bir işi başarmak için büyük gayret gösterirler. Başarılı sonuçlar almak için sonuna kadar uğraşırlar (Atik, Tan, Doğan, Erkoç, 2018).

2.1.1. Öz Yeterlik Algısı

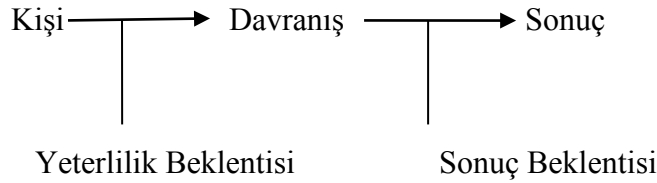
Öz yeterlik inancı kavramı üzerinde yapılan çalışmalarda Türkçe'ye “yetkinlik beklentisi”, “öz yeterlik beklentisi”, “öz yeterlik inancı”, “öz yeterlik algısı” gibi çeşitli terimlerle ifade edilmiştir. Öz yeterlik inancı, Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'nın en temel kavramıdır ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini vurgulanmaktadır (Azar, 2010).

Bandura öz yeterlik algısının; bireyin etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sabrını ya da ısrarcı tutumunu, gayretlerinin düzeyini ve performansını etkiler. Bandura'nın, bu konudaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır (Yağcı ve Aksoy, 2015).

Öz yeterlilik algısı gerçek yeterlik düzeyinden ziyade, kişinin yeterlik düzeyi hakkındaki inancıyla ilgilidir. Genelde insanların yeterlik düzeyleri hakkındaki inançları gerçeğinden az ya da çok olabilmektedir. Yani insanlar yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirememekte, küçümsemekte veya abartabilmektedir. Bazı kişiler kapasitelerini olduğundan daha az algılamakta bundan dolayı da sahip oldukları becerilerini en iyi şekilde kullanamamaktadır. Bunun yanında gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha fazla algılayan kişilerin, çoğu zaman performanslarının olumlu değiştiği de söylenebilir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998, akt. Köse, 2007).

Öz-yeterlik inancı davranışların ve davranış değişikliklerinin temel belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır. Bandura'nın çalışmaları sonucunda, bireyin yetenekleri konusundaki inançlarının kişinin davranışlarının yanında, başarısını ve motivasyonunu da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001). İnsanların hedefledikleri sonucu alacağına inanmadıkları durumda, o konuda girişimde bulunmalarını veya zorluklarla karşılaştıklarında devam etmelerini beklememek gerektiğini belirtir (Pajares, 2002).

Bandura (1977), öz yeterlilik algısını, yeterlilik ve sonuç beklentisi şeklinde ikiye ayırmış ve davranışı bunun üzerinden modellemiştir. Aşağıda Şekil-1'de model gösterilmiştir.



Şekil 1: Bandura'nın Öz yeterlilik Modeli (Bandura, 1977).

Şekil-1'deki modelde yeterlilik beklentisi kişinin söz konusu sonuçların ortaya çıkması için gerekli davranışı başarıyla gösterebileceğine inanmasıdır. Sonuç beklentisi ise, söz konusu davranışın belli sonuçlara yol açacağına dair kişinin ileriye kestirebilme yeteneğidir (Bandura, 1977). Yeterlilik ve sonuç beklentileri birbirinden farklıdır. Çünkü bireyler belirli bir davranışın belirli bir sonucu doğuracağına inansalar bile kendilerinin gerekli etkinliği gösterebileceklerine inanmayabilirler. Bu durumda ilgili davranışı başlatamazlar ya da başlatsalar da bir problemle karşılaşmaları halinde davranışı devam ettirme konusunda ısrarcı olmayacaklardır. Bu bağlamda öz yeterlilik algısı, davranışın yapılandırılmasına ileriye dönük bir bakış açısı oluşturulmasına, eylemlerin önceden planlanmış ve amaçlı olmasına altyapı hazırlamaktadır. Öz yeterlilik algıları, performansın altında yatan ve onu geliştiren düşünce biçimlerini de etkilemektedir (Bandura, 1997, akt. Kartopu, 2015)

Öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin zor durumlarla başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu, başarısızlıklarla daha kolay baş ettikleri, daha olumlu sosyal ilişkiler kurdukları, analitik düşünme stratejilerini daha çok kullandıkları görülür (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inancı düşük bireyler:

1. Zor görevlerden kaçınır.
2. Önüne çıkan engelden dolayı görevi yapmaktan vazgeçme görülür.
3. Hedef oluşturmada zorlanır.
4. Kendini motive edememe davranışları daha sık görülmektedir (Bandura, 1997).

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 denemede bulunurlar ve ısrarcıdırlar.
5. Görüş açıları gelecek için daha olumludur (Mutlu, 2003).

2.1.2. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura, insanların kendileri hakkındaki inanışlarının dört ana kaynaktan geliştiğini belirtmektedir. Bunlar (Bandura, 1977):

- Doğrudan Deneyimler
- Dolaylı Yaşantılar (Temsili Deneyim)
- Sözel İkna
- Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

a) Doğrudan Deneyimler: Birey, başarılı olduğu durumlarda kişisel yeterlilikleri konusundaki inancının da güçlendiği görülmektedir. Ancak öz yeterlilik algıları güçlü olmayan kişilerin yaşadığı başarısızlıklar, onların kişisel yeterliliklerine olan inançlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. İnsanların bazen başarısız olmaları, daha sağlam hedefler yönünde çalışmalarını konusunda onları tetikler ve başarılı olma duygusu yeterlik duygusunu kuvvetlendirebilir. Birey, başarılı olmak için ne yapması gerektiğinin farkına vardıktan sonra, güçlüklerle mücadele etmeye devam eder ve sonuç olarak olumlu veya olumsuz bir şekilde sonlanır (Fırat-Durdukoca, 2010).

Öz yeterlik inancının oluşmasında en etkili kaynak bireyin bizzat kendisinin deneyimlediği eylemlerdir. Doğrudan deneyimlerle kazanılan başarılar kişinin ileride yaşayacaklarına karşı kişinin cesaretini artırır ve öz yeterlik inancının gelişmesine katkı sağlar (Şenol, 2012). Art arda yaşanan olumlu performansla sonuçlanan deneyimler kişinin öz yeterlik inancını yükseltirken, peş peşe yaşanan ve başarısız ya da yetersiz performansla sonuçlanan deneyimler öz yeterlik inancının azalmasına sebep olur (Toy ve Duru, 2016). Kişinin yapmaya çalıştığı işlerde göstermiş olduğu başarılar o bireyin daha sonrasında benzer işlerde başarı göstereceğinin göstergesi niteliğindedir. Bundan dolayı meydana gelen başarı, ödül etkisi yaratmakta ve kişiyi daha sonraki zamanlarda benzer davranışlara isteklendirmektedir (Sıcak, 2018). Sonuç olarak tekrarlanan başarılar öz yeterlilik inancının artırırken, olumsuz olarak sonuçlanan deneyimler ise öz yeterlilik inancının azalmasına neden olmaktadır.

b) Dolaylı Yaşantılar (Temsili Deneyim): Öz yeterlik inançlarının oluşumunu ve

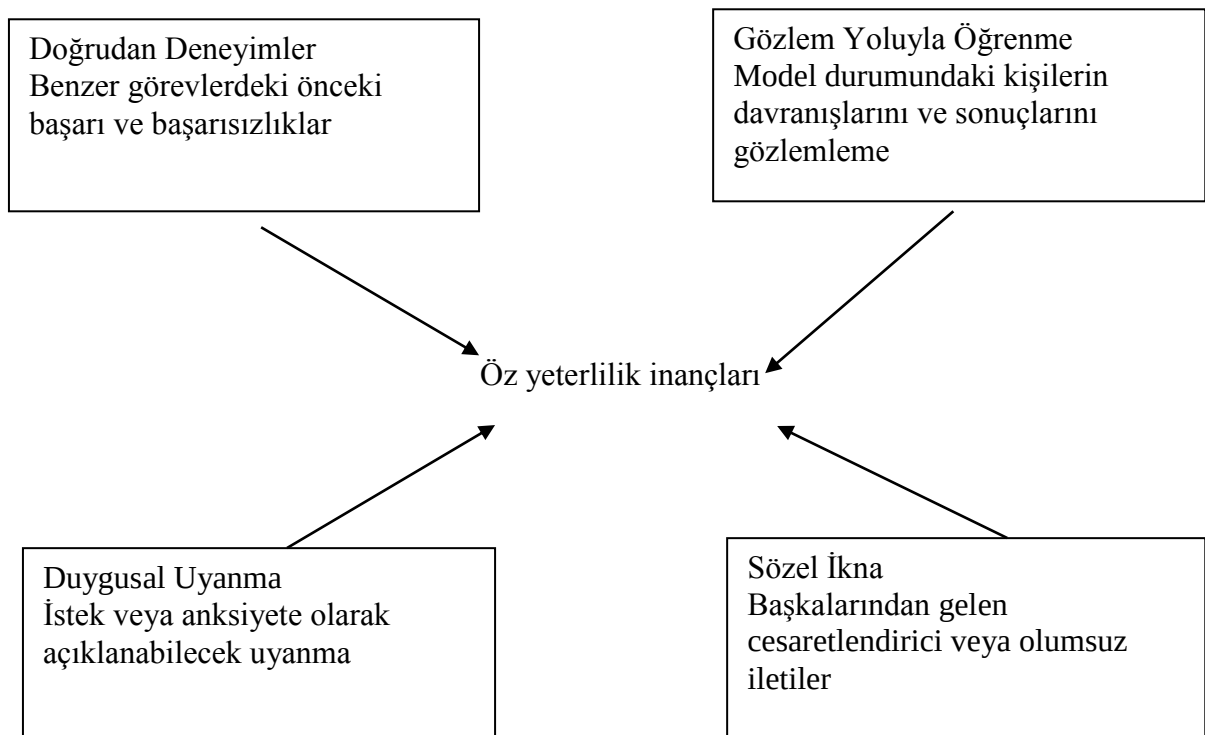
güçlenmesini etkileyen ikinci etkili yol, diğer bireylerin gözlemlenmesiyle elde edilen bilgidir (Bandura, 1995, akt. Atunbaş, 2011). Bireyler, başarılı insanları gözlemleyerek, kendisinin de başarabileceğine inanabilir ve bu konuda öz yeterlik algısı geliştirebilir. Aynı şekilde davranışları başarısızlıkla sonuçlanan bireyi gözlemleyenler de, o kişinin yaptığı hataları yapmaması gerektiğine karşı bir öngörü oluşturur. Ancak başkalarının deneyimlerini izleyerek elde edilen öz yeterlik inancı, başarıyla sonuçlanan davranışlara göre daha zayıftır ve olumsuz yaşantılardan daha kolay etkilenebilirler (Bandura, 1986, akt. Altunbaş, 2011). Bu deneyimde (gözlemler, başkalarının hareket ve becerilerinin karşılaştırması), kişinin belirli bir becerinin elde edilme seviyesini belirlemesine müsaade ederek, bireyin yeterlilik seviyesi ölçümü için geri bildirim sağlar. Öz yeterlilik, belirli bir ölçüde modellenen beceriler aracılığıyla temsili deneyimler tarafından etkilendir. Örneğin, bir kişinin bir topu fırlatma ya da yüzme becerisi değerlendirilirken, kişinin istenen beceri seviyesine sahip olduğuna ilişkin kanıt, örneklerle ve diğer insanlarla yapılan mukayeseyle alışılabılır (Maccabe, 2003, akt. Gülpınar, 2018).

c) Sözel İkna: Diğer bir etki kaynağı, sözel iknadır. Kişiyi ikna edici sözler gerçekçi olursa, bu durum kişinin başarılı olma doğrultusunda olası gayretlerini artırabilir (Özdemir, 2008). Kişilerin öz-yeterlilik algısını, başaracağına veya başaramayacağına yönelik yönlendirmeler, öğütler etkiler. Bir davranışın başarılı bir şekilde ortaya koyabileceğine ilişkin başkaları tarafından yapılan söz ve nasihatler bireyi cesaretlendirir ve öz yeterliğin olumlu yönde değişmesine yardımcı olabilir (Azar, 2010). Sözel ikna özellikle çocukların öz yeterlik inancını geliştirmesinde etkilidir. Çocuk yaştaki bireylerin arkadaş, aile, öğretmen gibi yakın çevresindeki kişiler öz yeterlik algısının artmasını ya da azalmasını etkileyebilmektedir (Schunk, 1987). Bu yüzden çocukların öz yeterlik algısını arttırmak için onları motive edici sözlerle ikna edebiliriz.

d) Psikolojik Durum: Psikolojik durum insanların kendi kişisel yeterlikleri hakkındaki hükümlerini etkilemektedir. Olumlu psikolojik durum öz yeterliği artırırken, olumsuz psikolojik durum öz yeterlik inancını azaltmaktadır (Bandura, 1997). İnsanlar bir işi yaparken tecrübe ettiği fizyolojik ve duygusal tepkilerini gözönüne alarak o konudaki kapasiteleriyle ilgili yeterlik inançlarını değerlendirilebilir. Herhangi bir eylem süresince kişinin yaşamış olduğu stres, korku, heyecan gibi güçlü duygusal tepkiler sonucun başarılı ya da başarısız olacağı konusunda belirtiler sağlar. Olumlu duygular, öz-yeterlik inancını artırırken, olumsuz duygular öz-yeterlik inancını zayıflatır, daha çok heyecan ve stres

oluşturur ki bu da sonuçta performansı olumsuz olarak etkiler (Kurbanoğlu, 2004). Kişinin psikolojik durumunun, kapasitesinin değerlendirilmesi sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Bireyler, yaşadıkları heyecan ve gerilimi olumsuz performanslarının nedeni olarak görebilir. Bireyler, güçlülük ve dayanıklılık içeren etkinliklerdeki yetersiz fiziksel kapasitelerinin belirtileri olarak yorgunluk, acı ve ağrılarını sebep olarak gösterebilirler (Dede, 2008).

Öz yeterlilik inançlarını etkileyen bilgi türlerinin özeti Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öz yeterlilik İnançlarını Etkileyen 4 Tip Bilgi (Passer, 2001, akt. Mutlu, 2003)

2.1.3. Öz-Yeterlilik Süreçleri

Öz-yeterlilik inançları, kişilerin düşüncelerini, motivasyonlarını, duygularını ve davranışlarını belirler. İnançların bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçimsel süreçler olmak üzere dört ana süreç üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır (Bandura, 1994, akt. Algan, 2006).

2.1.3.1. Bilişsel Süreçler

Bilişsel süreçte öz-yeterlilik inançları farklı biçimlerde etkiler göstermektedir. Kişisel amaçlar belirlenirken kişinin kendi yetenekleri, öz değerlendirmesinden etkilenir. Kişinin kendi kendine verdiği sözler, öz-yeterliliğin daha güçlü algılanmasını ve kişinin kendi için daha yüksek, zorlayıcı amaçlar belirlemesini sağlamaktadır. İnsanların yeterliliklerine ait inançların şekli, kurdukları ve tekrarladıkları tahmini senaryoların çeşitleriyle ilişkilidir. Yüksek yeterlilik duygusuna sahip olanlar performansları için destek ve pozitif rehberlik sağlayacak başarılı senaryoları hayallerinde canlandırırlar. Yeterlilikleriyle ilgili kuşkusu olanlar başarısız senaryoları hayallerinde canlandırırlar ve kurguyu, pek çok şeyin yolunda gitmeyeceği olasılığı üzerine kurarlar. Yeterliliği ile ilgili şüphesi olanların başarıyı kazanması oldukça zordur. Düşüncenin ana fonksiyonu kişilerin yaşamlarını etkileyen olayları önceden tahmin edebilmesi ve bunun kontrolü için seçenekler geliştirebilmesini sağlamaktır. Bazı beceriler pek çok belirsizlik ve şüphe içeren bilginin etkili bilişsel sürecine gereksinim duymaktadır. Önceden belirlenen ve düzenlenen kuralları öğrenmede kişiler, fikirlerini kendi bilgileri üzerine inşa etmeli, tahmini faktörlere ağırlık vermeli ve entegre etmeli, eylemlerinin ani ve sonraki sonuçlarını test etmeli ve gözden geçirmeli, hangi faktörleri test ettiklerini ve hangilerinin işe yaradığını bilmelidirler. Önemli geri tepmeleri olan acil durumsal talepler, başarısızlıklar ve engellerin karşısında göreve yönelebilmek için güçlü bir yeterlilik duygusu gerekmektedir. Yeterliliği hakkında kuşkularından kurtulamayan kişi zorlayıcı çevresel taleplerin yönetimini gerektirecek görevlerle karşı karşıya kaldığı zaman analitik düşünmede dengesizleşir, amaçlarını düşürür ve performansının kalitesi gittikçe kötüleşir.

2.1.3.2. Motivasyon Süreçleri

Yeterliliğin öz inançları motivasyonun öz denetiminde anahtar bir rol oynamaktadır. Çoğu insan motivasyonu, kavramaya ilişkin olarak meydana gelmektedir. İnsanlar öngörülerini kullanarak eylemlerine rehberlik yapmakta ve kendilerini motive etmektedirler. Oluşturulan farklı teoriler kapsamında bilişsel motivasyon etkenlerinin üç farklı çeşidi vardır. Bunlar nedensel nitelikleri, beklenti çıktıları ve farkında olunan amaçları kapsamaktadır. Karşı teoriler ise sırasıyla nitelik teorisi, beklenti değer teorisi ve amaç teorileridir. Öz-yeterlilik inançları bilişsel motivasyonun her bir farklı türünde işlemektedir. Öz-yeterlilik inançları nedensel nitelikleri etkilemektedir. Kendine saygı duyan insanların kendi başarısızlıklarını yetersizliklerine bağlaması, etkili sonuçlara

ulaştırırken bazı kendine saygı duyan insanların ise başarısızlıklarını zayıf yeteneklerine bağlaması onları sonuç almada yetersiz bırakmaktadır. Nedensel davranışlar motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri büyük ölçüde öz-yeterlilik inançları nedeniyle etkilemektedir. Öz-yeterlilik inançları, motivasyona çeşitli yollarla yardım etmektedir. Kişilerin kendileri için kurdukları amaçları belirlerler.

2.1.3.3. Duyuşsal Süreçler

İnsanların kendi yetenekleri ile ilgili inançları, motivasyon düzeyleri kadar zorlu ve tehdit içerikli durumlarla karşılaşıldığındaki stres ve depresyon duygularını da etkilemektedir. Algılanan öz-yeterlilikte stres, kaygı yaratan etkenlerin kontrolünde önemli bir rol oynamaktadır. Tehditleri yönetemeyeceğine inanan insanlar yüksek kaygıya sahiptirler ve çevrelerini tehlikelerle dolu bir bakış açısıyla gözlemlerler. Muhtemel tehditlerin şiddetini abartırlar ve nadiren olan şeyler hakkında endişelenirler. Pek çok olumsuz düşünce sebebiyle kendileri hakkında endişe duyarlar ve fonksiyonelliklerini zayıflatırlar. Öz-yeterliliğin en güçlü duyusuna sahip olan cesur insanlar, olaylar sırasında tehditlerle karşı karşıya gelir ancak sabırlıdır. Sosyal bilişsel teori, uzman deneyimleri kişisel değişimin ana kuralı olarak gerekli olduğunu belirtmektedir. Bir alanda ustalık, kişilerin yeterlilikle ilgili güçlü duygularını kopyalamalarında telkin edici güçlü bir araçtır. Uzman deneyimler, becerileri ve telkin edici inançları kopyalamak için farklı yollarla yapılmıştır ve böylece potansiyel tehditler üzerinde kontrol kurabilme gücü sağlanmaktadır. Esnek yeterlilik duygusu geliştiren kişiler, zorluklara ve sıkıntılara dayanabilmektedir. Düşük yeterlilik duygusu ise kaygı kadar depresyon üretiminde de kontrol uygulamakta ve bunu çeşitli yollarla gerçekleştirmektedir. Depresyona sebebiyet veren bir yol, gerçekleştirilmemiş büyük amaçlardır. İkinci bir yol ise düşük sosyal yeterlilik duygusuna sahip olmaktır. Kendi sosyalliklerinin etkililiğini sorgulayan böyle kişiler, güç ve sıkıntılı durumlarda yönetim sağlama ve insanların hayatına doyum getirme ile ilgili modeller oluşturacak sosyal ilişkiler araştırır ve geliştirir.

2.1.3.4. Seçimsel Süreçler

Kişi kısmen kendi çevresinin bir ürünüdür. Bundan dolayı kişisel yeterlilik inançları kişinin seçtiği çevreyi ve aktivite çeşitlerini etkileyerek yaşantıya şekil vermektedir. İnsanlar başa çıkamayacağına inandığı aktivite ve durumlardan kaçınmaktadır. Ancak meydan okuyan aktivitelerde ve idare edebileceği konusunda

kendine hüküm vererek seçtikleri bazı durumlarda kişiler, rol almaya hazırdır. İnsanlar seçimleriyle farklı ilgiler, yetenekler ve sosyal ilişkiler geliştirerek hayatta deneyimler almaktadır. Kariyer seçimi ve gelişimi, yaşamı seçimle ilgili süreçler kapsamında etkileyen öz-yeterlilik inançlarının gücünün bir örneğidir. Yüksek öz-yeterlilik duygusuna sahip kişiler, mesleki gelişimleri ve başarıları için sahip oldukları geniş bir dizi kariyer seçeneğinin farkındadır, en iyi şekilde ilgisini isteği yönünde geliştirir, en iyi eğitim çevresini kendisi için hazırlar. Mesleki yapı, kişilerin yaşamının iyi bir bölümünü oluşturur ve onlar için kişisel gelişimin ana kaynağını sağlamaktadır

2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliliği

Öğretmen öz-yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak ifade edilebilir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998, akt. Kurt, 2012). Başka bir tanıma göre öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmenlerin tüm öğrencilerle öğretim yapabilme kapasitelerine olan inanç olarak ifade edilebilir (Ashton ve Webb, 1986, akt. Toy ve Duru 2016).

Güçlü bir yeterlilik inancına sahip olan öğretmenler, öğrenci başarısını ve güdülenmesini kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Ashton (1984), başka hiç bir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermediğini, Smylie (1990) ise, öğretme/öğretmen yeterliğinin, öğretmen performansını etkileyen sosyo-psikolojik faktörlerin başında geldiğini belirtir. Araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrenci motivasyonu (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989), öğrenci başarısı (Gibson ve Dembo, 1984; Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992) ve öğrencilerin kişisel yeterlilik inançları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Tschannen-Morgan ve Woolfolk Hoy, 2001) arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır (akt. Kurbanoglu 2004).

Özet olarak, öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlilik inançlarının; öğretim için etkili planlama, öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, yöntem tercihleri, sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen gayretin düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak

yapmasına olanak sağlayabileceği ifade edilebilir (Kurt, 2012). Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmen hem işinde mutlu olur hem de öğrencilerin başarısını artmada faydalı olur.

2.1.4.1. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlik

Birçok çalışmada öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dolayısıyla, bu boyut en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme becerisi öğrenci katılımı olarak tanımlanır. Ayrıca boyuta ulaşmak için gerekli üç öğrenci katılım türü vardır (Conner, 2016, akt. Alnaas, 2017):

a. Davranış yoluyla katılım: Bu boyut öğrencinin olumlu davranışını, öğrenmeye ve etkinliklere katılımını içerir. Bu nedenle, bu boyut öğrencinin okul ortamıyla etkileşim kurma şeklini değerlendirir.

b. Duygularla etkileşim: Bu boyut, olumlu ya da olumsuz bir duygu olmasına bakılmaksızın, öğrencinin öğretmenin davranışını algılama biçimi ve duygusal bir tavırla bu davranışa verdiği tepkiyi ifade eder.

c. Bilişsel katılım: Bu boyut öğrencilerin yönergelerle etkinlik yapma biçimini değerlendirir.

2.1.4.2. Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlik

Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik, öğretmen ve öğrenci arasındaki davranış ve ilişkinin analiz yoluyla yorumlanma şeklidir. Bu nedenle, birçok ilke tanımlanmıştır (Shinn, 1997, akt. Alnaas, 2017):

- a. Öğretmen ve öğrenciler arasında deneyim paylaşımı.
- b. Sınıf ortamında eleştirel düşünciyi başkalarına aktarma.
- c. Öğrenme süreci.
- d. Bilgiyi analiz etme ve başkalarına iletme becerisi.
- e. Gerçek hayatta olan durumları değerlendirmek için eleştirel düşünme becerileri.
- f. Şahsen veya donanım kullanarak bilgi dağıtma.
- g. Öğrencilerin kendi potansiyellerini aşmak için onlara gerekli rehberliği ve dürtüyü sağlama yeteneği.

h. Öğrenme ve keşfetme konusundaki ilgisini artırma.

Bu ilkelere dayanarak öğretmenin etkileşimli öğretim yöntemlerini tercih ederek eleştirel düşünme, iletişim becerileri, deneyim paylaşma, analiz etme gibi becerileri öğrencilere kazandırılabilir.

2.1.4.3 Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlik

Bu boyut öğretmenin sınıf ortamında verimli ve sosyal açıdan kabul edilebilir bir davranış ortamı geliştirme kabiliyeti olarak tanımlanır. Alan yazında etkin sınıf yönetimi sağlamada öğretmenlere yardımcı olabilecek bazı stratejiler sunulmuştur. Bu stratejiler şunlardır (LaCaze, McCormick, & Meyer, 2012, akt. Alnaas, 2017):

- a. Dersler için bir rutinin belirlenmesi.
- b. Kuralları ve bu kurallara uymamanın sonuçlarını tanımlama.
- c. Bütün öğrencilere adil davranılması.
- d. Kesintileri en aza indirme.
- e. Mizahın kontrollü bir şekilde kullanılabileceği rahat bir sınıf iklimi oluşturmak.
- f. Sınıfın ve her bir öğrenciden bireysel beklentilerini tespit etmek.

Sınıf yönetimi ile birlikte gelen farklı sorunlar vardır. Bu sorunlar dört kategoriye ayrılmıştır: öğrenci merkezli, okul merkezli, müfredat merkezli ve öğretmen merkezli (Alzubi, 2013, akt. Alnaas, 2017). Öğrenci ile ilgili olanlar, öğrencilerin sınıftaki kurallara aykırı davrandıklarını gösterirken, okulla ilgili olanlar çoğunlukla sınıftaki kuralların uygunluğu ve uygulama biçimiyle ilgilidir. Müfredatla ilgili sorunlar konuların ve yöntemlerin dikkat çekme yeteneği ile ilgilidir. Burada bilgi sunumu ve tartışılması önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenle ilgili sorunlar temel olarak öğretmenin sınıf kurallarını belirleme ve bunları öğrencilerle konuşma, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme ve bunu muhafaza edebilme konularındaki yetersizlikler sebebiyle ortaya çıkmaktadır (Alnaas, 2017).

2.2. ÖZEL EĞİTİM

Eğitimin hayata görelilik ilkesi doğrultusunda sürekli ihtiyaçlara, yeniliklerin getirdiği yöntemlere göre uygun olması durumu, özel eğitim gibi alt eğitim faaliyetlerinin kuramsal temelini oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, hazırlanmış eğitim programları ve bu çocukların engel ve farklılıklarına uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmalar özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1988). Bu doğrultuda özel eğitim normalden farklı gelişim gösteren bireylere yönelik yürütülen eğitim faaliyetleri bütünüdür. Ayrıca bireyler birbirinden farklı kişisel özelliklere ve yeteneklere sahip olup, farklılıklarına göre gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyumlarını sağlayacak bir eğitim sürecine gereksinim duyarlar. Farklılıkların belirgin olduğu bireylerde genel eğitim hizmetleri yeterli olmamakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulabilmektedir. Burada toplumda yanlış bilinen bir durumu açıklamakta fayda var. Özel eğitim hizmetleri kapsamı yalnızca normal gelişimden negatif yönde sapma gösteren bireyler dışında pozitif yöndeki bireyleri de kapsar. Bir başka deyişle üstün zekâlı bireyler de yetersiz bireyler gibi özel eğitim tanımı kapsamında yer almaktadır (Şahin, 2017).

Özel eğitimin amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenme, iş yaşamına ve sosyal hayata hazırlanmalarını hedefler. Özel eğitimin daha verimli sürdürülmesi için temel ilkeler doğrultusunda hareket edilmelidir.

Özel eğitimin temel ilkeleri;

- a) Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim gereksinimleri önemslenerek eğitim hizmeti verilmesi
- b) Özel gereksinimli bireylerin istek, ilgi, yeterlilik ve yeteneklerine yönelik özel eğitim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak
- c) Özel eğitim hizmetlerine geç kalınmadan harekete geçilmesi
- d) Özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini devam edebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olunması
- e) Özel eğitim gereksinim duyan bireylerin eğitsel performanslarına yönelik amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde düzenlemeler yapılarak diğer bireylerle beraber eğitim

almalarına öncelik verilmesi

f) Özel gereksinimli bireyler için BEP hazırlanması ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması

g) Özel eğitim sürecinin her kademesinde ailelerin etkin katılımlarının sağlanması

ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması esastır (T.C. Resmi Gazete, 7 Temmuz 2018, sayı:30471).

Özel eğitim alması gereken bireylerin eğitim ortamları ile ilgili uygulamaların geldiği noktaya bakacak olursak sadece özel eğitim ortamı verilen okullardan kaynaştırma eğitimi uygulamasıdır. Bireylerin gelişimi kendi akran grupları içerisinde sağlanması daha doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Onların toplum dışarısına çıkarılması benlik gelişimi ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir düşüncesi ile hareket edilmektedir. Artık eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulaması sıklıkla uygulanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.2.1. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre tam veya yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında, normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim görmeleridir (Gürgür, 2005).

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 gereken düzenlemeler vardır. Bireyin ihtiyacını karşılamak için programlar oluşturulması veya 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, akt. Şahan, 2019).

Özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrenciyi, en az kısıtlayıcı eğitim ortamında ihtiyaçlarının azami şekilde karşılanacağı ve normal akranlarıyla olabildiğince çok beraber zaman geçirebileceği eğitim ortamına yerleştirilmesi gereklidir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamıyla ilgili olarak “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı”

kavramı, sürekli karşılaşılan bir kavramdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, bir öğrencinin ailesi ve yaşlılarıyla beraber en fazla zaman geçirebileceği ve aynı zamanda eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde giderilebileceği eğitim ortamıdır. Öğrencinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre en az kısıtlayıcı eğitim ortamları değişkenlik gösterebilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı sayılabilecek bir ortam, bir öğrenci için faydalı olabilirken başka bir öğrenci için daha kısıtlayıcı olabilmektedir. Örnek vermek gerekirse, bir öğrenci için normal sınıf eğitimiyle birlikte haftada iki saatlik bireysel özel eğitim desteği en az kısıtlayıcı eğitim sayılabilecekken, başka bir öğrenci için özel sınıfa devam ediyor olmasının yanı sıra haftada iki saatlik dil ve konuşma terapisi ve yine haftada iki saatte özel eğitim desteği görüyor olması en az kısıtlayıcı eğitim sayılabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bireysel özelliklere göre en az kısıtlayıcı eğitim ortamı değişebilmektedir. Bireyin yetersizliğine göre farklı gereksinimler oluşabilir. Sonuç olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı bireyin yetersizlik durumuna şekillenebilmektedir.

Özel gereksinimli olan bireylerin ayrı ortamlar yerine bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında eğitim ve öğretimlerini sürdürmeleri, toplumun daha geniş kesimleriyle kaynaşmalarını kolaylaştırmakta, toplumun bu bireylere olan olumsuz tutumlarının değişmesini sağlamakta ve bu sayede daha fazla sosyal bütünleşme fırsatına da olanak sağlamaktadır (MEB, 2013).

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

İnsanlık tarihine bakıldığında bireysel özellikler bakımından birbirinden farklı gereksinimi olan bireyler her dönem var olmuştur. Bu bireylerin de eğitime ihtiyacı olduğu, topluma kazandırılması gerektiği zamanla toplum tarafından benimsenmiştir. İlk başta ayrıştırılarak eğitilmelerine karar verilmiş fakat insana verilen değerin zamanla artması ile bu uygulamanın eşitsizliğe neden olduğu farkedilmiştir. Bundan dolayı toplumlar daha insancıl olan kaynaştırma eğitiminin olması gerekliliği kabul görmüştür (Pamuk, 2016).

İlk olarak 1975 yılında ABD’de yürürlüğe giren P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nda kullanılan “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” kavramı, öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak kendi yakınları ve akranları ile mümkün olan en üst düzeyde bir arada olabileceği; yine bireysel özellikleri dikkate alınarak, eğitsel gereksinimlerinin en yüksek oranda karşılanabileceği eğitim ortamı olarak açıklanabilmektedir.

1993 yılında İngiltere’de çıkan Eğitim Yasası ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu ile her özel gereksinimli çocukla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir. İngiltere’de eğitim çağındaki tüm bireylerin %20’sinin, eğitimlerinin herhangi bir döneminde özel eğitime gereksinim duyabilecekleri düşünülmekte ve yapılan düzenlemelerle, bütün öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden mümkün olan en üst seviyede faydalanabilmeleri hedeflenmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011).

Kaynaştırmanın, ABD’de 1975 yılında kabul edilen P.L.94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nın başka ülkelerde de benimsenmesinden oldukça uzun bir süre sonra 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile Türkiye’de yasal olarak benimsendiği görülmektedir.

1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nin 70. maddesinde “Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitim tedbirleri alınır.” hükmü yer alırken; 71. maddesinde “Resmi ve özel ilköğretim, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal dersliklere devam ettirilmesi ve destek olarak da okul bünyesinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi” kararı getirilmiştir (Diken, 2010). 1992 yılında özel eğitim hizmetlerine yönelik Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Ataman, 2015). 22 Haziran 1992 yılında Zihinsel Engelli Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği’nde “İlkokullarda Özel Eğitim Uygulamaları” başlığı altında “kaynaştırma” ayrı bir bölüm olarak yer almaktadır. 30.05.1997 tarihli KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 12. maddesinde uygulamada daha ayrıntıya inildiği görülmektedir. 12. Maddede “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile beraber her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” hükmü yer almaktadır. Ancak yine de yöntem ve tekniklerin neler olabileceğine ilişkin hiçbir örnek yer almamaktadır. Ayrıca 14. maddede kaynaştırma ile birlikte sürdürülmesi gereken bir hizmet olan ve ilk kez mevzuata girmiş olan “özel eğitim desteği” ile ilgili şu kararlar bulunmaktadır: “Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir.” Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim olanakları sağlanır. 2005 yılında 5387 sayılı Özürlüler kanunu, 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. 2007 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin, 2009 yılında ise Sözleşmenin ek

protokolü imzalanmıştır. 2008 yılında Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi çıkarılmıştır (Ataman, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatının 2011 yılında yeniden yapılanma süreci sonrasında, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı kurularak kaynaştırma eğitime ilişkin çalışmalar yürütülmektedir. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili usul ve esasları belirlemek, bu hizmetler ile ilgili çalışmalar yapmak, özel eğitim okul ve kurumlarının açma kapama işlemlerini yapmak, özel gereksinimli bireyler ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, bu konudaki projelere destek vermek, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hizmetlerine ulaşımın ve bu eğitimlerin niteliğinin artırılması gibi görevleri yürütmektedir (MEB, 2011; “Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı”, 2014, akt. Çerezci, 2015).

2.2.3. Kaynaştırma Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmenliğinde kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan bireyleri şu şekilde tanımlamaktadır: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılığı olan birey olarak ifade edilmiştir (T.C. Resmi Gazete, 7 Temmuz 2018, sayı:30471). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler Eripek (2005) “farklı eğitim gereksinimleri bireysel olarak planlanmış eğitim programlarını gerekli kılan çocukların özel eğitime gereksinimi olan çocuklar” olduğunu belirtmektedir (akt. Kola,2012). Kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan bireylerden bazıları aşağıda yer verilmiştir.

1.Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler:

Öğrenme güçlüğü; okuma, yazma, dinleme, konuşma, düşünme, heceleme ve matematik işlemleri yapmada yeteneği etkileyen; okuma ve yazmanın, konuşmanın yapılamamasıyla ilgili psikolojik süreçlerden bir ya da birkaçındaki bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimde daha çok karşılaşılan gruptur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

2. Birden Çok Yetersizliği Olan Bireyler:

Birden çok alanda görülen yetersizlik sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler:

Yedi yaşından önce ortaya çıkan, yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini altı ay süreyle ve en az iki ortamda gösteren, bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine gereksinimi olan bireylerdir.

4. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler:

Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişim kurmadaki güçlükleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

5. Görme Yetersizliği Olan Bireyler:

Görme duyusunun bir kısmını ya da hepsini kaybettiğinden ötürü özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

6. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler:

İşitme duyusunun bir kısmını veya hepsini kaybettiğinden ötürü konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde yaşadığı zorluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

7.Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler:

Kazalar, hastalıklar ve genetik problemlerden kaynaklı kas, iskelet ve eklemlerin görevlerini yerine getirememesi sonucunda oluşan hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan bireylerdir.

8.Üstün Yetenekli Bireyler:

Zekâ, spor, sanat, yaratıcılık, liderlik kapasitesi ya da özel akademik alanlarda akranlarına göre daha üst düzeyde performans sergileyen bireylerdir.

9. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler:

On sekiz yaşından önce zihinsel işlevler bakımından ortalamanın altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak eğitim performans ve sosyal uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir.

10. Otistik Bireyler:

Sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında sınırlılığı erken çocukluk

döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine gereksinimi olan bireylerdir (Kola, 2012; Dolapci, 2013; Aşçı, 2019).

2.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma uygulamasının bireyleri olumlu biçimde etkilemesini sağlamak kaynaştırmanın etkili bir biçimde uygulanması ile mümkün olabilmektedir. Etkili kaynaştırma uygulaması hem eğitsel kaynaştırmanın hem de sosyal kaynaştırmanın eş güdümlü ve planlı biçimde uygulanması ile mümkün olabilir.

Kaynaştırma uygulaması sistematik bir biçimde planlandığı ve etkili bir biçimde uygulandığı (uygun müfredat ve öğretimsel yerleştirmeler yapılması vb.) sürece her türlü yaş ve yetersizlik grubundaki çocuklar için olumlu kazanımlar ile sonuçlanmaktadır. Bu kazanımlar genel olarak bilişsel ve sosyal olmak üzere iki grupta toplanabilir.

Bilişsel kazanımlar açısından değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamalarında yer alan yetersizliği olan öğrencilerin; okuma yazma, matematik ve dil becerileri gibi bilişsel becerilerine ilişkin performanslarında az ya da çok olmak üzere değişik düzeylerde artışlar meydana geldiği bilinmektedir. Kaynaştırmanın yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel performanslarının yanı sıra, sosyal ve davranışsal gelişim performanslarına ilişkin olumlu kazanımları beraberinde getirdiği görülmektedir. Kaynaştırma ortamında eğitim alan yetersizliği olan öğrenciler genellikle akranları ile oyuna katılma ve oyun başlatma gibi oyun becerileri; iletişim becerileri, sosyal etkileşim ve etkinlikle meşgul olma gibi sosyal gelişim alanlarında olumlu kazanımlar elde etmektedir. Bunun sonucu yetersizliği olan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri (akran kabulü) artmakta ve sınıf ortamının dışına çıkarak günlük yaşamda bir arkadaşlık ilişkisine ve sosyal etkileşime dönüşmektedir (Odluyurt, 2015).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilere olduğu kadar, normal gelişim gösteren öğrencilere de fayda sağlamaktadır. Bireysel farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı sağlar. İşbirliği becerilerini geliştirir. Yardımlaşma becerilerini artırır. Özel gereksinimli bireylerle ilgili daha gerçekçi bir bakış açısı kazanır. Özel gereksinimli öğrencileri daha yakından tanır. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili ön yargılarını değiştirme olanağına sahip olur. Liderlik yapar. Sorumluluk alma duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Seçer, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmenlerine de yararları vardır. Kaynaştırma sınıfı

öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yaptıkları çalışmalar (örneğin, bireyselleştirilmiş eğitim programları), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkı sağlar. Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim kurma ve işbirliğini geliştirmeyi sağlar (Durğun, 2010). Bu sayede sınıf öğretmeni diğer öğretmen ve personellerle bu konuda bilgi akışı sağlanabilir. Destek alan sınıf öğretmenin işi daha kolay olur ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarında da olumlu bir gelişme sağlanabilir.

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yararları; normal eğitim ortamında özel gereksinimli çocukların eğitimlerine devam ediyor olması, ailelere moral verir ve onları gayret göstermeye güdüler (Kırcaali-İftar 1998). Aile içinde bulunan huzursuzluk umuda dönüşür.

2.2.5. Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma uygulamalarının amacı; özel gereksinimli öğrencilerin yaşlılarıyla birlikte aynı ortamda eğitim görmelerini ve daha çok etkileşim içinde olmalarını sağlamaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Etkili kaynaştırma uygulamaların yapılabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıkları, güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak eğitim-öğretimde bireyselleştirmeyi, farklılaştırmayı ya da uyarlamaları gerektirir (Diken, 2010). Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma olarak iki şekilde uygulanır:

1-Tam zamanlı kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinormal eğitim sınıfına yerleştirilir. Öğrenci tüm gün boyunca normal sınıfta eğitim almaktadır. Öğrenciye bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanır ve gerekli fiziksel koşullar düzenlenir.

2-Yarı zamanlı kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciözel eğitim sınıfına yerleştirilir. Öğrencilerin başarılı olabilecekleri derslerde normal sınıflarda yaşlılarıyla beraber yer almaktadır (Topçu ve Katılmış, 2013).

2.2.6. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler

Kaynaştırma uygulamalarının başarıyla gerçekleştirilebilmesi için birçok unsurun özverili bir şekilde çalışması gerekmektedir. Bu unsurların sadece kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, başarılı uygulamalar için yeterli olmayacaktır. Her bir unsurun kendi görev ve sorumluluklarını yerine tam olarak getirmenin yanı sıra, birlikte

uyum içinde çalışmaları da gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde rol oynayan etmenler; normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, aileler, fiziksel ortam, okul personeli, destek hizmetleri ve öğretmenlerdir (Odluyurt, 2015; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2.6.1. Normal öğrenciler

Kaynaştırma eğitimi sürecinde normal gelişim gösteren öğrenciler sayesinde özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla etkileşim kurma ve onlar tarafından sosyal kabullenme imkânı bulmaktadır. Bu durumun gerçekleşebilmesi için sınıf öğretmeninin sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencileri, sınıflarına bir kaynaştırma öğrencisinin katılacağını bilgilendirmesi gerekmektedir. Bu şekilde normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerini kabul görme ve nasıl davranacaklarını konusunda daha hazırlıklı olurlar. Normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırmanın başarılı olmasında önemli bir etkidir. Çünkü öğrenciler okulda öğrendikleri her şeyi sadece öğretmen-öğrenci etkileşiminden öğrenmezler. Çocukların öğrendiklerinin önemli bir kısmını birbirleriyle etkileşimi yoluyla gerçekleştirmektedir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2011). Özel gereksinimli öğrenciler teneffüslerde ve normal gelişim gösteren akranlarıyla oynadıkları eğitsel oyunlar sonucunda bir takım öğrenmeler gerçekleştirebilir.

2.2.6.2. Kaynaştırma öğrencileri

Özel gereksinimli öğrenci etmeni kaynaştırma eğitiminin başarısını diğer etmenler gibi doğrudan etkilemektedir. Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırmaya hazır oluş düzeyi, normal eğitim hakkında bilgi sahibi olması, sınıftaki öğrencilerle iletişim becerisi, normal çocukların gelişim düzeyine uygunluğu kaynaştırmanın başarısını olumlu ya da olumsuz düzeyde etkilemektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi öncesinde bu eğitime hazırlanmaları, bu eğitimin başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Ekşi, 2010).

Kaynaştırma öğrencisinin sınıf içinde kabul görememesinin en önemli sebeplerinden biri, yeterince sosyalleşmenin sağlanamamasıdır. Bu sebeple de, kaynaştırma öğrencisi için, kaynaştırma öncesi sosyalleşme ile ilgili etkinlikler yapılmalıdır. Kaynaştırma başladığında da ilk haftalarda gönüllü bir-iki öğrenciyi görevlendirmek, kaynaştırma öğrencisinin alışmasını kolaylaştırabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2.6.3. Okul yönetimi

Kaynaştırma uygulamasının yararlı olduğuna inanan okul yöneticisi;

- a. Öğrencinin yetersizliğine göre uygun sınıfı seçme
- b. Özel gereksinimli öğrencinin yerleştirilen sınıfın öğrenci sayısını ayarlama
- c. Öğrencinin gereksinimine göre gerekli araç-gereçleri temin etme
- d. Özel gereksinimli öğrencinin yerleştirilen sınıfın velilerini bilgilendirme
- e. BEP kurulunu oluşturma ve aktif çalışmasını sağlama
- e. Okulda yapılacak bilgilendirme çalışmalarının organizasyonunu sağlama

Yukarda sıralanan çalışmaları yapabilmesi içinde okul yönetiminin de hazırlanması gerekir (Batu, 2015).

2.2.6.4. Fiziksel ortam

Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortam kaynaştırmanın başarısı açısından önemli bir yertutmaktadır. Fiziksel ortam, sınıf ve sınıftayer alan araç-gereçlerden oluşmaktadır. İster özel eğitim sınıfı, ister kaynaştırma sınıfı, isterse normal eğitim sınıfı olsun, her derslik öğretim için çekici hale getirilmelidir. İlk ve en önemli nokta olarak, derslik içinde fiziksel ortamın elverdiği ölçüde ve öğretmenin ilgilenebileceği kadar öğrenci bulunmalıdır. Sınıftaki öğrenci sayısının kaynaştırmanın başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için en çok 25-30 aralığında olmasının ideal olduğu söylenmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel eğitim gereksinimi olan bireyler gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak sınıflara eşit sayıda ve her bir sınıfta iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir. Ancak bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar ihtiyaç durumunda artırılabilir (MEB, 2018). Özellikle, küçük ve sınıf mevcutlarının çok olduğu bir ortamda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutumlara sahip olmasına neden olabilir.

2.2.6.5. Bireyselleştirilmiş eğitim programları

Bireyselleştirilmiş eğitim programı; özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerin karşılanmasından sorumlu olan öğretmen, ekip üyeleri ve ailenin işbirliği ile hazırlanan yazılı dokümandır. Bu doküman, özel gereksinimli öğrenciye uygulanan

programın gerektirdiği disiplin alanlarında, öğrencinin performans düzeyini, yıllık amaçları, kısa dönemli amaçlara, programdan sorumlu olan kişileri, öğrencinin yerleştirileceği ortamı ortamda yapılacak düzenlemeleri ve programın uygulanması sırasında ve tamamlanmasından sonra yapılacak değerlendirmeleri içerir. Bireyleştirilmiş eğitim programı aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanır ve bireyin ailesinin izniyle uygulanır (Gürsel & Vuran, 2010). Öğretmenin, özel gereksinimli öğrenciye faydalı olabilecek BEP hazırlayabilmesi için öğrenciyi çok iyi tanınması gerekmektedir. Çocuğun performans düzeyine göre uygun hedefleri belirlemeli ve uygulamaya almalıdır (Çulhaoğlu-İmrak, 2009).

2.2.6.6. Veli ile işbirliği

Kaynaştırma eğitiminde gerek normal gelişim gösteren çocukların anne-babaları gerekse de özel gereksinimli çocukların anne-babaları uygulamanın içeriği konusunda bilgilendirmek, onların görüşlerini almak ve gerekiyorsa uygulamanın başarılı olan yönleri konusunda somut örnekler vermek ailelerin kaynaştırmayı ve kaynaştırma öğrencisini benimsenmesinde oldukça önemlidir. Aileler kaynaştırma uygulaması sırasında öğretmenin en iyi destekçisi olabilirler. Bazı aileler çocuklarının kaynaştırma eğitimi konusunda çok istekli davranırken, bazı aileler kaynaştırma uygulamasına pek sıcak bakmayabilirler. Ailenin kaynaştırmaya istekli olması kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesinde oldukça önemli bir etken olmaktadır. Şayet aile kaynaştırmanın faydalı olacağına inanmıyorsa, öğretmenin aileden destek alma olasılığı düşecektir (Öncül, 2003). Aileler öğretmenlerin rehberliğinde evde verilen eğitimleri uygulayarak kaynaştırma eğitimine katkıda bulunmaktadırlar. Kaynaştırmanın yararına inanan ailelerde bu katkı daha fazla olmaktadır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi hakkında ailelerle buluşmalar gerçekleştirilerek bilgi edinmeleri sağlanabilir. Bu sayede ailerin kaynaştırmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olma olanağı verilebilir.

2.2.6.7. Özel eğitim destek hizmetleri

Genel eğitim sınıfında bulunan özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci ve öğretmene, özel eğitim destek hizmetleri kapsamında ihtiyaç duydukları destekleyici özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir. Destekleyici özel eğitim hizmetleri sınıf içinde ve sınıf dışında sürdürülen üç farklı hizmetler olarak verilmektedir (Kargın, 2004). Özel eğitim destek hizmetleri:

a. Kaynak Oda Eğitimi: Genel sınıfta eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrenciler, desteğe gereksinim duyduğu derslerde ya da ek çalışmaya ihtiyaç olduğu alanlarda (örneğin, iletişim becerileri) katkı sağlamak amacıyla oluşturulan eğitim-öğretim ortamıdır. Kaynak odada bireysel ya da küçük grup halinde, kaynak öğretmen (örneğin, özel eğitim öğretmeni) ya da uzman (örneğin, dil ve konuşma terapisti) tarafından eğitim verilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Okullarda şu an destek eğitim odası adı altında faaliyet göstermektedir. Kaptan (2019), çalışmasında destek eğitim odası uygulamasıyla özel gereksinimli öğrencilerde bulunan davranış problemlerinin birebir eğitimle davranışın ortadan kalktığı ya da en aza indirildiği sonucuna ulaşmıştır.

b. Sınıf İçi Yardım: Sınıf içerisinde, destek hizmet uzmanı yardımıyla sağlanan destek hizmet türüdür. Ancak, destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni aynı anlarda aynı sınıfta bulunacaklarından, uyumlu bir şekilde çalışmaları ve aynı dili konuşuyor olmaları gerekmektedir. Dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni ya da öğrencinin gereksinimine bağlı olarak başka bir uzman sınıf içi yardımı sağlayacak olan destek uzmanı olabilir.

c. Özel Eğitim Danışmanlığı: Diğer iki hizmet türünden farklı olarak özel eğitim danışmanlığı, dolaylı bir hizmet biçimidir. Sınıf öğretmeni özel eğitim danışmanına isterse başvurabilir ve önerileri uygulama konusunda serbestir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2.6.8. Öğretmenler

Öğretmenler şüphesiz ki kaynaştırma uygulamasının başarıyla yürütülmesinde anahtar rolü üstlenmektedir. Gerek sınıf öğretmenleri, gerek branş öğretmenleri gerekse özel eğitim öğretmenleri kaynaştırma uygulamasının başarısında etkili rol oynamaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleri, kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine ve yararına inanmaları, kaynaştırma uygulamasının başarısında rol sahibi olan diğer tüm etmenleri olumlu anlamda etkileyecektir (Odluyurt, 2015).

Özel eğitimin öğretmen açısından başarılı olabilmesi için yapılması gereken ilk iş, öğretmenlerin bilgilendirilmesidir. Öğretmenlerin gelişim farklılığı gösteren çocukların yetersizlikleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu bilgilendirmeler içinde öğrenme sürecinde öğretmenin işini kolaylaştıracak olan bilgiler bulunmalıdır. Örneğin, yetersizlik türlerine göre uygulanacak eğitim yöntemi ve tekniği, kullanılacak materyaller, öğrenciye durumuna uygun ne zaman, ne kadar ve ne şekilde ipuçları, pekiştireç verileceği

gibi konular yer almalıdır. Ayrıca bu bilgilendirme çalışmaları, alanında uzman kişiler tarafından okullara davet edilerek gerçekleştirilebileceği gibi, genel seminerler şeklinde de gerçekleştirilebilir (Özcan, 2020). Öğretmenleri hizmet içi eğitimler verilerek öğrenciler hakkında bilgiyle donatılabilir.

Smith ve arkadaşları (2006: 32-40), kaynaştırma öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında ekip ile beraber çalışmak,
- Özel gereksinimli öğrencilerin yararlanabileceği öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak,
- Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile iletişim halinde olup işbirliğini sağlamak,
- Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak (BEP)
- Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencileri kapsayacak eğitim ortamlarını oluşturmak (akt. Ülger, 2019).

2.2.7. Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum

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, akt. Şahan, 2019).

Kaynaştırmaya karşı olumlu görüşte olan bireyler (Brantlinger, 1996, akt. Temel, 2000):

1. Bireysel farklılıklar, sınıf ortamını, öğrenmeyi ve toplumsal niteliği olumlu olarak etkiler.
2. Bireysel farklılıklarına bakılmaksızın her birey değerlidir.
3. Kaynaştırma eğitimi; kişiler arası etkileşim ve işbirliği yapma yönünden tercih edilir.
4. Eğitimin amacı, bireye hayat boyu öğrenmeyi, topluma aktif ve yapıcı bir şekilde katılmayı isteklendirilmelidir.
5. Bireyler, farklı yaşantı ve deneyimler edindiklerinde bir şeyler öğrenir.
6. Sınıf ortamı; uyarımlar, deneyimler ve ilgili yaşantıların zengin olduğu bir

ortamdır.

7. Bireyler farklı başarı düzeyinde olan bireylerle beraber aynı ortamda eğitim görebilirler.

Kaynaştırmayla ilgili olumsuz görüşler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Özel gereksinimli çocuklar mutlaka kuralların altında başarı gösterirler. Aynı şekilde bir çocukta davranışsal ya da duygusal sorun var ise problem davranışlar gösterir.

2. Öğrenme seviyesi normal gelişim gösteren bireylerin altında olan çocuklar eğer bireysel eğitim alırlarsa akranlarını yakalayabilirler.

3. Öğrenmede farklılıkları olan çocuklar için aynı gruplarda eğitim görmeleri en etkili yöntemdir.

4. Eğer öğrenciler, öğrenmeye hazır değillerse, bunun sebebi eğitime değer göstermemeleri ve öğrenmeye çok gayret etmemeleridir.

5. Okuldaki deneyimler ve okulun yapısı çocukların başarı ve davranışları üzerinde çok az etkilidirler (Brantlinger, 1996, akt. Temel, 2000).

Özel gereksinimli bireylerle etkileşim içinde olan kişilerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar içinde olmaları önemlidir. Özel gereksinimli bireylere karşı olumsuz tutumlara sahiplerse, bu tutumları olumlu yönde geliştirmenin yollarından biri de aldıkları eğitimidir. Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve gereken donanımına sahip olabilmesi için hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim almaları önemlidir. Hizmet öncesi verilen eğitim ile öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik daha bilinçli bir yaklaşım içinde olmalarını sağlayabilir. Bu sayede yetiştirecekleri bireyleri tanıyarak nasıl bir tutum içinde olacaklarını bileceklerdir (Yaralı, 2015). Buradan öğretmenlerin aldıkları eğitim sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını anlayabilecekleri için olumsuz tutumlarının olumlu yönde değişebileceğini söyleyebiliriz.

2.3. ÖZEL EĞİTİM VE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİĞİ

Öğretmen öz-yeterliliği özel eğitim kapsamında düşünüldüğünde öz yeterliliği fazla olan öğretmenlerin, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere daha iyi hizmet sağlamaları, sınıftaki durumu hâkimiyetlerinde tutmaları ve öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık

servislerine sevk etme yerine öğrencilerinin eğitimsel ve diğer anlamdaki gereksinimlerini sınıf içerisinde karşılamaları beklenmektedir (Dolapci, 2013). Diğer yandan öz-yeterliliği düşük öğretmenler ise kendilerinin verebileceği yardımları vermeden ve kendine olan güven yetersizliğinden dolayı kolaycılığa kaçma olarak da değerlendirilebilecek biçimde gerekli gayreti göstermeden öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine sevk etme yolunu tercih ederler (Sodak ve Podell, 1993). Buna bağlı olarak öğretmen öz yeterliliği yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmeden önce problemi bilgi ve becerileriyle çözmeye çalıştığını söyleyebiliriz.

Özel eğitimin, başarılı bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin de büyük bir rolü vardır. Öğretmenlerin kendileriyle ilgili yeterlilik algıları ve özgüveni özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle yapılan çalışmaların kalitesini de etkilemektedir. Öğretmenin öz yeterlilik algısı ders verdiği sınıfta bulunan bütün öğrencileri etkilediği gibi kaynaştırma eğitimi alan öğrencileri de etkilediği görülmektedir. Bu süreçte kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin; gelişim süreçleri, sosyal uyumları ve başarıları öğretmenin öz yeterlilik algısından etkilelenebilmektedir. Öğretim kalitesinin yükseltilmesiyle öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının güçlendirilmesi arasında doğrusal ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlilik algısı güçlü olan öğretmenlerin, mesleki tatmini daha fazla yaşadığı ve mesleğini daha sağlıklı bir şekilde yaptığı söylenilebilir (Dolapci, 2013).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutum üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Baloğlu (2020), “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları İle Örgütsel Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kütahya Merkez İlçesi Örneği)” çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri arasında çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı) aralarında istatistiksel olarak farklılaşma olup olmadığı ve sınıf öğretmenlerinin öz

yeterlilik inançları ve örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Çalışmada öz yeterlilik inançları ve örgütsel yaratıcılık ile ilgili kuramsal çerçeve literatür taramasıyla oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile ilgili görüşlerinde alt boyutlardan sosyal öz yeterlilik inançlarında cinsiyete göre, mesleki ve entelektüel öz yeterlilik inançlarında ise eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Alpaslan (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri İle Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerinin ölçeğin bütünü için “oldukça yeterli” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları; cinsiyet, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum, eğitim durumu ve kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erkoç (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin aldıkları puanlarda cinsiyet değişkenine göre öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunurken, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Güneş (2016), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 519 öğretmenin katılım sağladığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Altunbaş (2011), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)” adlı çalışmada ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerini incelenmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genel öz yeterlik ve alt

boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissetmektedirler. Yapılan araştırmada medeni durum, okutulan sınıf düzeyi ve mezun olunan okul bakımından anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş (öğrenci katılımında yeterlik hariç), kıdem (öğrenci katılımında yeterlik hariç), okulun sosyo-ekonomik durumu (sınıf yönetimde yeterlik hariç) bakımından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Çınar (2020), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumu” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. İncelemenin bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusuna olumlu baktıkları, ancak çoğunluğun % 60 kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim alamadığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin fazladan iş yükü getirdiğini düşünen sınıf öğretmenleri, öz bakım ve eğitim yetenekleri olmayan bireylerin normal sınıfta yer almamaları gerektiği konusundaki görüşleri dile getirilmiştir.

Ünsal (2019), “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları ile Kaynaştırma Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Güney (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumu ve Tutumun İyileştirmesine Yönelik Çözüm Önerileri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerin kaynaştırma karşı tutumlarını belirlemek ve bu tutumu iyileştirmeye yönelik çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tutumunu etkileyebileceği düşünülen; cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, medeni durum, unvan, çocuk sahibi olup olmama durumu, engelli yakınının olup olmama durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama, engelli yakını olanların yakınlık derecesi ve kaynaştırma ile ilgili eğitim almış olup olmama durumu değişkenleri araştırma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden karma yöntem kullanılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu cinsiyet, kaynaştırma öğrencisi olup olmama ve kaynaştırmaya ilişkin eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüş, araştırmada ele alınan diğer değişkenlere göre

değişmediği görülmüştür.

Kaptan (2019), “Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi” adlı çalışmasında araştırmanın amacı; Konya ilindeki 1. ve 2. kademe okullarda bulunan destek eğitim odalarında eğitim veren öğretmenlerin, süreç içerisinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirtmektir. Araştırma sonucunda katılım gösteren öğretmenler destek eğitim odasındaki eksikliklere rağmen destek eğitim programlarının hedeflerine ulaştıklarını belirtmektedir.

Erdağı (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma Kars ilinin merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; BEP birimi bulunma durumu, BEP planı hazırlama, destek eğitim odası, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı değişkenlerine göre ölçeğin bazı boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kara (2016), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; okul ve sınıfın fiziki şartlarının, sınıf mevcutlarının, kaynaştırma eğitimi sürecindeki tüm ilgililerin desteğinin sınıf öğretmenin iş yükünü hafiflettiği ve güdülenmeyi yükselttiği tespit edilmiştir.

Tık Yakar (2015), “Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıflarda Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Bulunan Ailelerin Kaygı Düzeyi” çalışmasında kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda normal gelişim gösteren çocuğu olan ailelerin kaygı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma İzmir merkezinde normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; çocuk sayısı ve daha önce kaynaştırma öğrencisiyle karlaşıp karşılaşmama durumuna anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mojavezi ve Tamiz (2012), “Öğretmen Öz-yeterliliğinin Öğrencilerin Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında öğretmen öz yeterliliğinin öğrencilerin

motivasyonu ve başarısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla İran'daki dört farklı şehirde 80 lise öğretmeni ve 150 lise öğrencisine “Öğretmen Öz-yeterliği” ve “Öğrencilerin Motivasyonu” anketleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenin öz-yeterliliğinin, öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Corkett, Hatt ve Benevides (2011), “Öğretmen ve Öğrenci Öz Yeterliliği ve Okuma Yazmaya Bağlantı” adlı çalışmada öğretmen öz-yeterlik, öğrenci öz-yeterlik ve öğrenci yeteneği arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin öz-yeterliklerine yönelik algıları, öğrencilerin yetenekleri ile önemli ölçüde ilişkiliydi; ancak, öğrenci okuryazarlığı öz-yeterliliği okuryazarlık yetenekleri ile ilişkili bulunmamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin okuryazarlık öz-yeterliklerine ilişkin algıları ile öğrencilerin okuryazarlık öz-yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bulgular sonucunda, öğretmenler öz-yeterlik, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Klassen ve Chiu (2010), “Öğretmenlerin Öz Yeterlilik ve İş Doyumu Üzerindeki Etkiler: Öğretmen Cinsiyeti, Yılların Deneyimi ve İş Stresi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin yılların deneyimi, öğretmen özellikleri (cinsiyet ve öğretim düzeyi), üç öz-yeterlik alanı (öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı), iki tür iş stresi (iş yükü ve sınıf stresi) araştırılmıştır. Öğretmenlerin yılların tecrübesi, erken kariyerdan kariyer ortalarına yükselen ve daha sonra düşen üç öz-yeterlik faktörünün tümü ile doğrusal olmayan ilişkiler göstermiştir. Bayan öğretmenler daha fazla iş yükü stresine, öğrenci davranışlarından daha fazla sınıf stresine ve daha düşük sınıf yönetimi öz-yeterliliğine sahipti. Daha fazla iş yükü stresine sahip öğretmenler daha fazla sınıf yönetimi öz-yeterliliğine sahipken, daha fazla sınıf stresine sahip öğretmenler daha düşük öz-yeterliliğe ve daha düşük iş doyumuna düzeyine sahiptir. İlköğretim okullarında ve anaokulunda eğitim verenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı için daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahiplerdir. Sonuç olarak, daha fazla sınıf yönetimi öz-yeterliği veya daha fazla öğretim stratejisi öz-yeterliliği olan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi daha fazla olmuştur.

Mckay (2012), “Belize İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler” adlı çalışmada Belize İlçesi İlköğretim Okulu öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Çalışma ayrıca Belize ilçesindeki öğretmenlerin tutumları üzerinde

belirli değişkenlerin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma Belize İlçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda farklı tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, Belize İlçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında, iletişim, cinsiyet, etnik köken, yaş ve eğitim nitelikleri ile ilgili olarak hiçbir farklılık olmadığını göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin tutumları ve okul demografik özellikleri, yani okulun yeri, okul yönetimi ve okul büyüklüğü arasında bir fark bulunmamıştır.

Hwang ve Evans (2011), “İçerme Tutumları: İnanç ve Uygulama Arasındaki Boşluklar” adlı çalışmasında Kore Cumhuriyeti'ndeki genel eğitim öğretmenleri, engelli öğrencileri genel eğitim ortamlarına dahil eden programlara katılımları açısından araştırılmıştır. Araştırma, Seul'deki üç ilkokuldan 33 Koreli genel eğitim öğretmenini, özel gereksinimli bir öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik tutumları ve uyum sağlama istekliliği açısından incelemektedir. Görüşmeler, kaynaştırmanın olumlu ve olumsuz etkilerinin yanı sıra kaynaştırma eğitim programlarının uygulanmasındaki sorunlara odaklanmıştır. Sonuçlar, genel eğitim öğretmenlerinin %41,37'sinin kaynaştırma programlarına karşı olumlu tutum sergilediğini, %55,16'sının ise gerçekten katılmak istemediğini göstermektedir.

Chopra (2008), “İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler” adlı çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi ile ilgilidir. Öğretmenlerinin normal eğitim sınıfına dâhil edilen özel eğitim öğrencilerinin tutumlarını etkileyen faktörleri incelemenin önemi, dâhil edilme başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu yazıda öğretmenlerin cinsiyet, yerellik, deneyim ve eğitim gibi faktörler incelenmiştir. Sonuçlar erkek ve kentsel öğretmenlerin kadın meslektaşlarına kıyasla kaynaşmaya karşı olumlu tutum sergilediğini göstermiştir. Eğitimli öğretmenler de eğitimsiz öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu bir tutum sergilerken, daha deneyimli ve daha az deneyimli öğretmenlerin tutumları arasında fark bulunmamıştır.

Idol (2006), “Özel Eğitim Öğrencilerinin Genel Eğitime Yerleştirilmesine Doğru Sekiz Okulun Program Değerlendirmesi” adlı çalışmasında amacı, dört ilköğretim ve dört ortaokulda genel eğitim sınıflarına engelli öğrencilerin dâhil edilme derecesini belirlemek, özel eğitim hizmetlerinin sunulma şeklindeki benzerlikler ve farklılıklar, özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda desteklenme biçimlerini belirlemektir.

Her okuldaki sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin, öğretim görevlilerinin ve müdürlerinin büyük çoğunluğu ile kişisel görüşmeler yapılarak incelenmiştir. Sonuç olarak, eğitimciler genel eğitim ortamlarında engelli öğrencileri eğitme konusunda olumlu görüş içindeler. Birçoğu dâhil edilen öğrencilerin özel bir eğitim öğretmeni veya öğretim asistanı ile birlikte olmasını veya kaynak odası hizmetlerinin sürdürülmesini tercih etmişler.

3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, sosyal bilimlerde yaygın olarak büyük kitlelerin, (cinsiyet, medeni hal, yaş, gelir düzeyi, mesleki kıdem, çocuk sayısı, öğrenim durumu gibi) araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan, betimsel araştırmalardır. Bu modelde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli araştırmalarda ortaya konan ilişki, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösteren, araştırma modelidir (Can, 2017). Bu araştırma Mardin ilinin Kızıltepe ilçesi merkez ilkokullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Mardin ili Kızıltepe ilçesi resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinde toplam 26 ilkokul bulunmakta ve bu okullarda 564 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu amaçla, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 26 ilkokulda görev yapmakta olan 426 sınıf öğretmenine (1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri) ölçekler uygunlanmıştır. Uygulama sonrası ölçekler gözden geçirilmiş eksik veya yanlış doldurulmuş 11 ölçek çıkarılarak geriye kalan 415 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri

<i>Demografik Nitelik</i>	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	190	45,8
	Erkek	225	54,2
	Toplam	415	100,0
Mesleki kıdem	1-5 yıl arası	153	36,9
	6-10 yıl arası	118	28,4
	11-15 yıl arası	81	19,5
	16 yıl ve üzeri	63	15,2
	Toplam	415	100,0
Öğrenim durumu	Önlisans	21	5,1
	Lisans	379	91,3
	Lisansüstü	15	3,6
	Toplam	415	100,0
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu	Evet	110	26,5
	Hayır	305	73,5
	Toplam	415	100,0
Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu	Evet	157	37,8
	Hayır	258	62,2
	Toplam	415	100,0
Okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanakların olma durumu	Evet	228	54,9
	Hayır	187	45,1
	Toplam	415	100,0
Kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu	Evet	158	38,1
	Hayır	257	61,9
	Toplam	415	100,0
Ailede engelli birey olma durumu	Evet	48	11,6
	Hayır	367	88,4
	Toplam	415	100,0
Daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu	Evet	215	51,8
	Hayır	200	48,2
	Toplam	415	100,0
Okuttuğu sınıf	1. sınıf	88	21,2
	2. sınıf	112	27,0
	3. sınıf	113	27,2
	4. sınıf	102	24,6
	Toplam	415	100,0

Tablo 1’de gösterildiği şekilde; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, 190’nı (%45,8) kadın, 225’inin (%54,2) ise erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

incelendiğinde, öğretmenlerin 153'ünün (%36,9) 1-5 yıl arası kıdeme, 118'inin (%28,4) 6-10 yıl arası kıdeme, 81'inin (%19,5) 11-15 yıl arası kıdeme, 63'ünün (%15,2) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin 21'inin (%5,1) ön lisans, 379'unun (%91,3) lisans, 15'inin (%3,6) ise lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 110'nun (%26,5) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu, 305'inin (%73,5) ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığını belirttiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 157'sinin (%37,8) eğitim/kurs aldığı, 258'inin (%62,2) ise eğitim/kurs almadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanakların olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 228'inin (%54,9) okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanaklarının olduğu, 187'sinin (%45,1) ise okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanakların olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumuna göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 158'inin (%38,1) kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulduğunu, 257'sinin (%61,9) ise kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailede engelli birey olma duruma göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 48'inin (%11,6) ailede engelli birey olduğu, 367'sinin (%88,4) ise ailede engelli birey olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma duruma göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 215'inin (%51,8) daha önce kaynaştırma öğrencisi okuttuğu, 200'ünün (%48,2) ise daha önce kaynaştırma öğrencisi okutmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttuğu sınıfa göre dağılımları

incelendiğinde; öğretmenlerin 88'inin (%21,2) 1.sınıf, 112'sinin (%27,0) 2.sınıf, 113'ünün (%27,2) 3.sınıf, 102'sinin (%24,6) 4.sınıf okuttuğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğretmenlerin bazı kişisel niteliklerini belirleyebilmek için birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için “Kaynaştırma İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır.

Öğretmen Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğretmenlerin kişisel niteliklerini belirleyebilmek amacıyla “cinsiyet”, “mesleki kıdem”, “öğrenim durumu”, “sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu”, “kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu”, “okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanakların olma durumu”, “kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu”, “ailede engelli birey olma durumu”, “daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu”, “okuttuğu sınıf” sorularına yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği

Bu araştırmada, ilk olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen, daha sonra ise Köse (2007) tarafından yeniden Türkçeye çevrilmiş olan “Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 24 maddeden oluşmakta olup, maddelere verilen tepkiler, “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” olarak değişen beş noktalı Likert tipi bir ölçek üzerinde verilmektedir. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan “Öğrenci Güdülenmesi” 8 maddeden (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), ikinci boyut olan “Sınıf Yönetimi” 8 maddeden (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), üçüncü alt boyut olan “Öğretim Stratejileri” 8 maddeden (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) oluşmaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = .92$ alt boyutlarında ise “öğrenci güdülenmesi” $\alpha = .82$, “sınıf yönetimi” $\alpha = .84$ ve “öğretim stratejileri” $\alpha = .86$ ’dir.

Bu araştırmada ise, öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeğinin genel güvenilirliği incelendiğinde $\alpha = .927$ olarak oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. “Öğrenci Güdülenmesi” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .814$, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .824$, “Öğretim Stratejileri” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .823$ olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Öğrenci güdülenmesi	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	.814
Sınıf yönetimi	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	.824
Öğretim stratejileri	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	.823
Toplam	24 madde	.927

3.3.2. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği

Antonak ve Larivee (1995) tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe’ye uyarlanma çalışması Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği analizinde 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. 4., 5., 7., 8., 12., 14., 18., 19. maddelerin “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” ve “Kaynaştırmaya Karşı Görüşler” ile, 9., 15., 17. maddelerin “Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği” ile, 2., 3., 13., 16., 20. maddelerin “Kaynaştırmanın Yararları” ile, 1. ve 6. maddelerin “Engelli Öğrencinin Yeterliliği” ve “Kaynaştırmanın Faydası”, 10. ve 11. maddelerin ise “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” ile ilişkili oldukları belirlenmiştir. Ölçek Likert tipi yapıya sahip olup; 1 = “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 = “Katılmıyorum”, 3 = “Kararsızım”, 4 = “Katılıyorum”, 5 = “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beşli dereceleme ile cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = .80$ ’dır.

Bu araştırmada ise, Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin genel güvenilirliği incelendiğinde genel güvenilirliği $\alpha = .805$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda ise “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” $\alpha = .726$, “Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği” $\alpha = .737$,

“Kaynaştırmanın yararları” $\alpha = .790$, “Kaynaştırma Öğrencisinin Yeterliliği” $\alpha = .786$, “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” $\alpha = .870$ olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Kaynaştırma sınıf kontrolü	4, 5, 7, 8, 12, 14, 18, 19	.726
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	9, 15, 17	.737
Kaynaştırmanın yararları	2, 3, 13, 16, 20	.790
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	1, 6	.786
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	10, 11	.870
Toplam	20 madde	.805

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veriler, veri toplama araçları ile toplanmıştır. Veri toplama aracında Kişisel Bilgiler Formu, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kaynaştırma İlişkin Görüşler Ölçeği yer almaktadır. Mardin'in Kızıltepe ilçesi merkez 26 resmi ilkokulunda yöneticilerle görüşülmüş ve öğretmenlerin uygun zamanlarında uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma için kullanılacak ölçme araçları konusunda Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Veri toplama 40-50 gün içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı, uygulama sırasında araştırmanın amacı ve kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgilendirmeler yapmıştır. Öğretmenlerin veri toplama araçlarını içten ve dürüst bir şekilde yanıtlamalarını sağlamak amacıyla isim belirtmeden doldurmaları gerektiği açıklanmıştır. Araştırmacı, uygulamalar sırasında maddelerin anlaşılabilirliği ve yanıtlamalarla öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu durumlarda ilgili bilgiler vermiştir. Öğretmenler veri toplama araçlarını 20 dakika gibi bir sürede cevaplamışlardır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; yüzde (%) ve frekans dağılımı (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınamasına başvurulmuştur. Ayrıca verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre; cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası ve özel eğitim sınıfı vb. olanakların olma durumu, kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu değişkeninde Independent-Samples t Testi kullanılırken, öğretmenlerin mesleki kıdem ve okuttuğu sınıf bağımsız değişkeni için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni için Kruskal Wallis-H ile engelli birey olma durumu bağımsız değişkeni için de Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Turkey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiçbir zaman	1	1.00-1.80	Yetersiz
Nadiren	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Bazen	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Çoğu Zaman	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Her zaman	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmada kullanılan öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeği beşli likert tipi ile düzenlenmiş olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 4'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada bireylerin verilen önermeler ile ilgili görüşlerini, çok olumsuzdan çok olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasında kullanılan derecelendirme şu şekildedir: 1. Hiçbir Zaman, 2. Nadiren, 3. Bazen, 4. Çoğu Zaman, 5. Her Zaman şeklinde bir likert tipi ölçektir. Burada ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmada kullanılan kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği beşli likert tipi ile düzenlenmiş olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 5'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada bireylerin verilen önermeler ile ilgili görüşlerini, çok olumsuzdan çok olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasında kullanılan derecelendirme şu şekildedir: 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum şeklinde bir likert tipi ölçektir. Burada ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçekler yoluyla toplanan görüşlerinin yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliliklerine yönelik algılarını ortaya koymak için uygulanan ölçek formundaki boyutlara ilişkin genel görüşlerine ve boyutlarda yer alan maddelere yönelik görüşlerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliliklerine ilişkin genel algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,27$), ikinci sırada sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,25$) en az ise öğrenci güdülenmesine yönelik öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,21$) görülmektedir (Tablo 6).

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci güdülenmesine yönelik öz-yeterliliklerini “çok üst düzeyde” algılarının yanında, öz-yeterliliklerine yönelik genel katılımlarının da “çok üst düzeyde” olduğu ($\bar{x}=4,25$) anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliliklerine Yönelik Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	sh	Yorum
Öğrenci güdülenmesi	415	4,21	0,48	0,02	Çok üst düzey
Sınıf yönetimi	415	4,25	0,49	0,02	Çok üst düzey
Öğretim stratejileri	415	4,27	0,49	0,02	Çok üst düzey
Öz-yeterlilik Toplam	415	4,25	0,45	0,02	Çok üst düzey

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Öz-Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın örneklemini oluşturan 415 sınıf öğretmenin, öz-yeterliliklerine ilişkin algılarını araştırmaya yönelik öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeğine verdikleri cevapların dağılımları ile algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenci güdülenmesi	A) Kadın	190	4,20	0,47			
	B) Erkek	225	4,22	0,49	413	-0,47	0,64
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Kadın	190	4,22	0,50			
	B) Erkek	225	4,28	0,48	413	-1,30	0,19
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Kadın	190	4,24	0,49			
	B) Erkek	225	4,31	0,50	413	-1,42	0,16
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,47$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = -1,30$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = 0,24$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerigibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 7).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim

stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıdıkları anlaşılmaktadır (Tablo 7).

4.1.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Farklı 4 kıdem grubundaki sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Öğrenci güdülenmesi	A) 1-5 yıl arası	153	4,20	Gruplar arası	1,195	3	,398	1,74	0,16	-
	B) 6-10 yıl arası	118	4,29							
	C) 11-15 yıl arası	81	4,17							
	D) 16 yıl ve üzeri	63	4,14	Gruplar içi	93,812	411	,228			
	Toplam	415	4,21		95,007	414				
Sınıf yönetimi	A) 1-5 yıl arası	153	4,25	Gruplar arası	1,115	3	,372	1,57	0,20	-
	B) 6-10 yıl arası	118	4,33							
	C) 11-15 yıl arası	81	4,21							
	D) 16 yıl ve üzeri	63	4,19	Gruplar içi	97,159	411	,236			
	Toplam	415	4,25		98,274	414				
Öğretim stratejileri	A) 1-5 yıl arası	153	4,23	Gruplar arası	,758	3	,253	1,04	0,37	-
	B) 6-10 yıl arası	118	4,34							
	C) 11-15 yıl arası	81	4,27							
	D) 16 yıl ve üzeri	63	4,25	Gruplar içi	99,795	411	,243			
	Toplam	415	4,27		100,552	414				

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrenci güdülenmesi [$F_{(3-414)} = 1,74$; $p > 0.05$], sınıf yönetimi [$F_{(3-414)} = 1,57$; $p > 0.05$] ve öğretim stratejileri [$F_{(3-414)} = 1,04$; $p > 0.05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öz-yeterliliklerine yönelik algıları, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 8).

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliliklerine yönelik algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere nazaran öz-yeterliliğe ilişkin tüm boyutlardaki katılımlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan, 6-10 yıl

arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 8).

4.1.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Öğrenim durumu değişkenine göre gruplandırılmış sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9’de verilmiştir. Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrenci güdülenmesi” [$\chi^2_{(2)} = 1,069$; $p > 0.05$], “sınıf yönetimi” [$\chi^2_{(2)} = 3,916$; $p > 0.05$] ve “öğretim stratejileri” [$\chi^2_{(2)} = 0,648$; $p > 0.05$] boyutlarındaki algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öz-yeterliliklerine yönelik algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 9).

Tablo 9.Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Öğrenci güdülenmesi	A) Önlisans	21	181,79	2	1,069	0,59	-
	B) Lisans	379	211,50				
	C) Lisansüstü	15	209,31				
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Önlisans	21	167,21	2	3,916	0,14	-
	B) Lisans	379	211,56				
	C) Lisansüstü	15	175,13				
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Önlisans	21	197,79	2	,648	0,72	-
	B) Lisans	379	209,38				
	C) Lisansüstü	15	187,43				
	Toplam	415					

* $p < .05$

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öz-yeterliliğe ilişkin her 3 boyutta da, lisans öğrenim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin diğer öğrenim düzeylerine sahip öğretmenlere nazaran sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 9).

4.1.2.4. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının sınıfta kaynaştırma

öğrencisi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	110	4,20	0,46			
	B) Hayır	305	4,21	0,49	413	-0,32	0,75
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	110	4,25	0,49			
	B) Hayır	305	4,26	0,49	413	0,07	0,95
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	110	4,26	0,45			
	B) Hayır	305	4,28	0,51	413	-0,39	0,70
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,32$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = 0,07$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -0,39$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 10).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıdıkları anlaşılmaktadır (Tablo 10).

4.1.2.5. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Kaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	157	4,20	0,49			
	B) Hayır	258	4,21	0,47	413	-0,33	0,74
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	157	4,22	0,51			
	B) Hayır	258	4,27	0,48	413	-1,02	0,31
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	157	4,24	0,53			
	B) Hayır	258	4,29	0,47	413	-1,09	0,28
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,33$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = -1,02$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -0,39$; $p > 0,28$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 11).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs almayan öğretmenlerin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıdıkları anlaşılmaktadır (Tablo 11).

4.1.2.6. Okulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Okulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	228	4,23	0,46			
	B) Hayır	187	4,18	0,50	413	1,07	0,29
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	228	4,28	0,47			
	B) Hayır	187	4,22	0,50	413	1,20	0,23
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	228	4,29	0,50			
	B) Hayır	187	4,25	0,49	413	0,83	0,41
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = 1,07$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = 1,20$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = 0,83$; $p > 0,28$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 12).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, okulunda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanaklara sahip öğretmenlerin söz konusu olanaklara sahip olmayan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıdıkları anlaşılmaktadır (Tablo 12).

4.1.2.7. Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	158	4,35	0,47			
	B) Hayır	257	4,12	0,46	413	4,70	0,00*
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	158	4,35	0,51			
	B) Hayır	257	4,19	0,46	413	3,27	0,00*
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	158	4,38	0,48			
	B) Hayır	257	4,21	0,49	413	3,62	0,00*
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = 4,70$; $p < 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = 3,27$; $p < 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = 3,62$; $p < 0,28$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterlibulan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 13).

4.1.2.8. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının ailede engelli birey olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14.Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	48	175,04	8402,00	7226,000	0,04*
	B) Hayır	367	212,31	77918,00		
	Toplam	415				
Sınıf yönetimi	A) Evet	48	162,57	7803,50	6627,500	0,01*
	B) Hayır	367	213,94	78516,50		
	Toplam	415				
Öğretim stratejileri	A) Evet	48	167,71	8050,00	6874,000	0,01*
	B) Hayır	367	213,27	78270,00		
	Toplam	415				

*P<.05

Analiz sonuçlarına göre; öğrenci güdülenmesi [$U=7226,000$; $P<.05$], sınıf yönetimi [$U=6627,500$; $P<.05$] ve öğretim stratejileri [$U=6874,000$; $P<.05$] boyutlarında ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulgu, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. (Tablo 13).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, öz-yeterliliğe ilişkin her 3 faktörde de ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin ailesinde engelli birey olan öğretmenlere nazaran sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde algıdıkları anlaşılmaktadır (Tablo 14).

4.1.2.9. Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	215	4,24	0,48			
	B) Hayır	200	4,17	0,47	413	1,44	0,15
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	215	4,28	0,47			
	B) Hayır	200	4,23	0,51	413	1,18	0,24
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	215	4,28	0,48			
	B) Hayır	200	4,26	0,50	413	0,46	0,64
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = 1,44$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = 1,18$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = 0,46$; $p > 0,28$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 15).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutan öğretmenlerin okutmayan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıdıkları anlaşılmaktadır (Tablo 15).

4.1.2.10. Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, okuttuğu sınıf değişkenine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 16).

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliliklerine İlişkin Algılarının Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Öğrenci güdülenmesi	A) 1. sınıf	88	4,33	Gruplar arası	1,885	3	,628	2,77	0,04	A-B A-C
	B) 2. sınıf	112	4,18							
	C) 3. sınıf	113	4,14							
	D) 4. sınıf	102	4,21	Gruplar içi	93,122	411	,227			
	Toplam	415	4,21		95,007	414				
Sınıf yönetimi	A) 1. sınıf	88	4,35	Gruplar arası	1,569	3	,523	2,22	0,08	-
	B) 2. sınıf	112	4,25							
	C) 3. sınıf	113	4,18							
	D) 4. sınıf	102	4,26	Gruplar içi	96,705	411	,235			
	Toplam	415	4,25		98,274	414				
Öğretim stratejileri	A) 1. sınıf	88	4,33	Gruplar arası	,399	3	,133	0,55	0,65	-
	B) 2. sınıf	112	4,26							
	C) 3. sınıf	113	4,25							
	D) 4. sınıf	102	4,26	Gruplar içi	100,153	411	,244			
	Toplam	415	4,27		100,552	414				

Analiz sonuçları, öğrenci güdülenmesi [$F_{(3-414)} = 2,77$; $p < 0.05$] boyutunda öğretmen algıları arasında okuttuğu sınıf bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğrenci güdülenmesi faktörüne ilişkin algıları, okuttuğu sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın 1. sınıfları okutan öğretmenler ile 2. sınıfları ve 3. sınıfları okutan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .04$). Buna göre, 1. sınıfları okutan öğretmenlerin ($\bar{x}_A = 4,33$), 2. sınıfları ($\bar{x}_B = 4,18$) ve 3. sınıfları ($\bar{x}_C = 4,14$) okutan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesine yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Diğer boyutlar olan, sınıf yönetimi [$F_{(3-414)} = 2,22$; $p > 0.05$] ve öğretim stratejileri [$F_{(3-414)} = 0,55$; $p > 0.05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında okuttukları sınıf değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak söz konusu boyutlarda da 1. sınıfları okutan öğretmenlerin diğer sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere nazaran öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 16).

4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ortaya koymak için uygulanan ölçek formundaki boyutlara ilişkin genel görüşlerine ve boyutlarda yer alan maddelere yönelik görüşlerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik boyutlar temelindeki tutumları incelendiğinde, öğretmenlerin “kaynatırmanın olumsuz etkisi” boyutundaki tutumlarının en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,78$) olduğu, buna karşılık “kaynaştırma sınıf kontrolü” boyutundaki tutumlarının ise en düşük düzeyde ($\bar{x}=2,67$) olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “kaynaştırmanın yararları” ($\bar{x}=3,47$), “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” ($\bar{x}=2,90$) ve “sınıf öğretmenin yeterliliği” ($\bar{x}=2,84$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 17).

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin kaynaştırmanın olumsuz etkisi ve kaynaştırmanın yararları boyutlarına yönelik tutumları “üst düzeyde” iken, kaynaştırma sınıf kontrolü, sınıf öğretmenin yeterliliği ve kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği boyutlarına yönelik tutumlarının ise “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik genel tutumlarının ortaya koyan katılımlarının da “orta düzeyde” ($\bar{x}=3,03$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 17).

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	sh	Yorum
Kaynaştırma sınıf kontrolü	415	2,67	0,58	0,03	Orta düzey
Sınıf öğretmenin yeterliliği	415	2,84	0,80	0,04	Orta düzey
Kaynaştırmanın yararları	415	3,47	0,49	0,02	Üst düzey
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	415	2,90	0,74	0,04	Orta düzey
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	415	3,78	0,95	0,05	Üst düzey
Kaynaştırma Genel Tutum	415	3,03	0,41	0,02	Orta düzey

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın örneklemini oluşturan 415 sınıf öğretmenin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmak için kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğine verdikleri cevapların dağılımları ile tutumlarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)} = -1,36$; $p > 0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)} = -0,22$; $p > 0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)} = -1,44$; $p > 0,05$], “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)} = 0,46$; $p > 0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)} = -0,94$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimi faktörlerine ilişkin öğretmen tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 18).

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Kadın	190	2,63	0,56			
	B) Erkek	225	2,71	0,60	413	-1,36	0,18
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Kadın	190	2,83	0,83			
	B) Erkek	225	2,85	0,78	413	-0,22	0,82
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Kadın	190	3,44	0,49			
	B) Erkek	225	3,51	0,49	413	-1,44	0,15
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Kadın	190	2,88	0,73			
	B) Erkek	225	2,92	0,76	413	0,46	0,65
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Kadın	190	3,73	1,00			
	B) Erkek	225	3,82	0,90	413	-0,94	0,35
	Toplam	415					

*p<.05

Yukarıda verilen söz konusu kaynaştırma eğitime yönelik boyutlarda katılımcı grupların tutumları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, az da olsa erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 18).

4.2.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, mesleki kıdeme göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 19).

Analiz sonuçları, kaynaştırmanın yararları [$F_{(3-414)} = 3,11$; $p < 0,05$] boyutunda öğretmen tutumları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları faktörüne ilişkin tutumları, mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “1-5 yıl arası” ve “6-10 yıl arası” mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile “16 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p = .03$). Buna göre, “1-5 yıl arası” ($\bar{x}_A = 3,54$) ve “6-10 yıl arası”

($\bar{x}_B = 3,51$) kıdeme sahip öğretmenlerin, “16 yıl ve üzeri” ($\bar{x}_D = 3,34$) kıdeme sahip öğretmenlere nazaran kaynaştırmanın yararları boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 19).

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) 1-5 yıl arası	153	2,68	Gruplar arası	1,584	3	,528	1,58	0,19	-
	B) 6-10 yıl arası	118	2,72							
	C) 11-15 yıl arası	81	2,55	Gruplar içi	137,060	411	,333			
	D) 16 yıl ve üzeri	63	2,72							
	Toplam	415	2,67							
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) 1-5 yıl arası	153	2,87	Gruplar arası	2,203	3	,734	1,14	0,33	-
	B) 6-10 yıl arası	118	2,90							
	C) 11-15 yıl arası	81	2,70	Gruplar içi	265,755	411	,647			
	D) 16 yıl ve üzeri	63	2,83							
	Toplam	415	2,84							
Kaynaştırmanın yararları	A) 1-5 yıl arası	153	3,54	Gruplar arası	2,236	3	,745	3,11	0,03	A-D B-D
	B) 6-10 yıl arası	118	3,51							
	C) 11-15 yıl arası	81	3,41	Gruplar içi	98,368	411	,239			
	D) 16 yıl ve üzeri	63	3,34							
	Toplam	415	3,47							
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) 1-5 yıl arası	153	2,92	Gruplar arası	4,104	3	1,368	2,50	0,06	-
	B) 6-10 yıl arası	118	2,94							
	C) 11-15 yıl arası	81	2,70	Gruplar içi	224,794	411	,547			
	D) 16 yıl ve üzeri	63	3,01							
	Toplam	415	2,90							
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) 1-5 yıl arası	153	3,93	Gruplar arası	8,587	3	2,862	3,22	0,02	A-C A-D
	B) 6-10 yıl arası	118	3,81							
	C) 11-15 yıl arası	81	3,62	Gruplar içi	365,489	411	,889			
	D) 16 yıl ve üzeri	63	3,56							
	Toplam	415	3,78							

*p<.05

Kaynaştırmanın olumsuz etkisi [$F_{(3-414)} = 3,11$; $p < 0.05$] boyutunda da öğretmen tutumları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kaynaştırmanın olumsuz etkisi faktörüne ilişkin tutumları, mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “1-5 yıl arası” mesleki kıdeme

sahip öğretmenler ile “11-15 yıl arası” ve “16 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p = .02$). Buna göre, “1-5 yıl arası” ($\bar{x}_A = 3,93$) kıdeme sahip öğretmenlerin, “11-15 yıl arası” ($\bar{x}_C = 3,62$) ve “16 yıl ve üzeri” ($\bar{x}_D = 3,56$) kıdeme sahip öğretmenlere nazaran kaynaştırmanın olumsuz etkisi boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 19).

Ancak, kaynaştırma sınıf kontrolü [$F_{(3-414)} = 1,58$; $p > 0.05$], sınıf öğretmenin yeterliliği [$F_{(3-414)} = 1,14$; $p > 0.05$] ve kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği [$F_{(3-414)} = 2,50$; $p > 0.05$] boyutlarında ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bakımından tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 19).

4.2.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Öğrenim durumu değişkenine göre gruplandırılmış sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin “kaynaştırmanın yararları” [$\chi^2_{(2)} = 11,664$; $p < 0.05$] boyutundaki tutumlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, “lisans” öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ile “önlisans” öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 20).

Kaynaştırmanın olumsuz etkisi [$\chi^2_{(2)} = 11,840$; $p < 0.05$] boyutunda da öğretmen tutumları arasında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda (Mann-Whitney U testi) anlamlı farkın, “lisans” öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ile “Önlisans” ve “lisansüstü” öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 20).

Ancak, “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$\chi^2_{(2)} = 2,038$; $p > 0.05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$\chi^2_{(2)} = 0,918$; $p > 0.05$] ve “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$\chi^2_{(2)} = 1,394$; $p > 0.05$] boyutlarındaki öğretmen tutumları arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 20).

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Önlisans	21	227,86	2	2,038	0,36	-
	B) Lisans	379	205,51				
	C) Lisansüstü	15	243,17				
	Toplam	415					
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	A) Önlisans	21	202,60	2	,918	0,63	-
	B) Lisans	379	207,17				
	C) Lisansüstü	15	236,43				
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Önlisans	21	137,29	2	8,706	0,01*	B-A
	B) Lisans	379	212,88				
	C) Lisansüstü	15	183,63				
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Önlisans	21	231,17	2	1,394	0,50	-
	B) Lisans	379	207,62				
	C) Lisansüstü	15	185,13				
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Önlisans	21	139,31	2	11,840	0,00*	B-A B-C
	B) Lisans	379	214,05				
	C) Lisansüstü	15	151,40				
	Toplam	415					

*p<.05

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, kaynaştırmanın yararları boyutunda lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin önlisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere nazaran tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kaynaştırmanın olumsuz etkisi boyutunda ise, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, önlisans ve lisansüstü öğrenim düzeylerine sahip öğretmenlere nazaran tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 20).

4.2.2.4. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	110	2,73	0,57			
	B) Hayır	305	2,65	0,58	413	1,17	0,24
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	110	2,79	0,78			
	B) Hayır	305	2,86	0,81	413	-0,69	0,49
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	110	3,49	0,50			
	B) Hayır	305	3,47	0,49	413	0,40	0,69
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	110	2,75	0,78			
	B) Hayır	305	2,95	0,73	413	-2,37	0,02
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	110	3,86	0,91			
	B) Hayır	305	3,75	0,96	413	1,08	0,28
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)} = 1,17$; $p > 0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)} = -0,69$; $p > 0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)} = 0,40$; $p > 0,05$], “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)} = -2,37$; $p > 0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)} = 1,18$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 21).

4.2.2.5. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	157	2,73	0,59			
	B) Hayır	258	2,63	0,57	413	1,71	0,09
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	157	2,84	0,83			
	B) Hayır	258	2,82	0,77	413	-0,01	0,99
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	157	3,56	0,47			
	B) Hayır	258	3,42	0,50	413	2,87	0,00*
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	157	2,92	0,74			
	B) Hayır	258	2,88	0,75	413	0,49	0,63
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	157	3,92	0,95			
	B) Hayır	258	3,70	0,94	413	2,31	0,02*
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)} = 2,87$; $p < 0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)} = 2,31$; $p < 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin öğretmen tutumları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 22).

Ancak, “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)} = 1,71$; $p > 0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)} = -0,01$; $p > 0,05$] ve “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)} = 0,49$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Söz konusu boyutlarda da kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmen tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 22).

4.2.2.6. Okulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Okulda Kaynaştırma Uygulamaları İçin Destek Odası, Özel Eğitim Sınıfı Gibi Olanakların Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	228	2,67	0,58			
	B) Hayır	187	2,66	0,58	413	0,18	0,85
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	228	2,87	0,79			
	B) Hayır	187	2,80	0,83	413	0,94	0,35
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	228	3,53	0,48			
	B) Hayır	187	3,41	0,50	413	2,37	0,02*
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	228	2,96	0,76			
	B) Hayır	187	2,82	0,72	413	1,84	0,07
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	228	3,89	0,87			
	B) Hayır	187	3,65	1,03	413	2,54	0,01*
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)} = 2,37$; $p < 0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)} = 2,54$; $p < 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanaklara sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin öğretmen tutumları ile okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanaklara sahip öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve

kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 23).

Ancak, “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)} = 0,18$; $p > 0,05$], “sınıf öğretmeninin yeterliliği” [$t_{(413)} = 0,94$; $p > 0,05$] ve “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)} = 1,84$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Söz konusu boyutlarda da okulunda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanaklara sahip öğretmen tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 23).

4.2.2.7. Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencisine Faydalı Olabilmek İçin Kendini Bilimsel Açıdan Yeterli Bulma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	158	2,80	0,54			
	B) Hayır	257	2,59	0,59	413	3,69	0,00*
	Toplam	415					
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	A) Evet	158	3,10	0,76			
	B) Hayır	257	2,68	0,79	413	5,42	0,00*
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	158	3,60	0,44			
	B) Hayır	257	3,40	0,50	413	4,27	0,00*
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	158	3,00	0,72			
	B) Hayır	257	2,83	0,75	413	2,28	0,02*
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	158	3,83	0,90			
	B) Hayır	257	3,75	0,98	413	0,83	0,41
	Toplam	415					

* $p < .05$

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma sınıf

kontrolü” [$t_{(413)} = 3,69$; $p < 0,05$], “sınıf öğretmeninin yeterliliği” [$t_{(413)} = 5,42$; $p < 0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)} = 4,27$; $p < 0,05$] ve “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)} = 2,28$; $p < 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, kaynaştırma sınıf kontrolü, sınıf öğretmeninin yeterliliği, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği gibi kaynaştırma eğitimi faktörlerine ilişkin öğretmen tutumları ile kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 24).

4.2.2.8. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının ailede engelli birey olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutumlarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	48	235,83	11320,00	7472,000	0,09
	B) Hayır	367	204,36	75000,00		
	Toplam	415				
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	A) Evet	48	213,72	10258,50	8533,500	0,72
	B) Hayır	367	207,25	76061,50		
	Toplam	415				
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	48	209,76	76983,50	8160,500	0,40
	B) Hayır	367	194,51	9336,50		
	Toplam	415				
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	48	208,29	9998,00	8794,000	0,99
	B) Hayır	367	207,96	76322,00		
	Toplam	415				
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	48	212,89	10218,50	8573,500	0,76
	B) Hayır	367	207,36	76101,50		
	Toplam	415				

* $P < .05$

Analiz sonuçlarına göre; kaynaştırma sınıf kontrolü [$U=7472,000$; $P>.05$], sınıf

öğretmeninin yeterliliği [$U=8533,500$; $P>.05$], kaynaştırmanın yararları [$U=8160,500$; $P>.05$], kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği [$U=8794,000$; $P>.05$] ve kaynaştırmanın olumsuz etkisi [$U=8573,500$; $P>.05$] boyutlarında öğretmenlerin tutumları arasında ailede engelli birey olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 25).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine ilişkin tüm boyutlarda ailesinde engelli birey olan öğretmenlerin, ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlere nazaran sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ailesinde engelli birey olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 25).

4.2.2.9. Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Daha Önce Kaynaştırma Öğrencisi Okutma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	215	2,68	0,60	413	0,20	0,84
	B) Hayır	200	2,66	0,56			
	Toplam	415					
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	A) Evet	215	2,89	0,84	413	1,21	0,23
	B) Hayır	200	2,79	0,76			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	215	3,50	0,49	413	1,22	0,22
	B) Hayır	200	3,44	0,49			
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	215	2,87	0,77	413	-0,72	0,47
	B) Hayır	200	2,93	0,71			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	215	3,81	0,96	413	0,71	0,48
	B) Hayır	200	3,75	0,94			
	Toplam	415					

* $p<.05$

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)}= 0,20$; $p>0,05$], “sınıf öğretmeninin yeterliliği” [$t_{(413)}= 1,21$; $p>0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)}= 1,22$; $p>0,05$], “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)}= -0,72$; $p>0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)}= 0,71$; $p>0,05$]

boyutlarındaki puan ortalamaları arasında daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları ile daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 26).

4.2.2.10. Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, okuttuğu sınıf değişkenine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 27).

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) 1. sınıf	88	2,67	Gruplar arası	,795	3	,265	0,79	0,50	-
	B) 2. sınıf	112	2,61							
	C) 3. sınıf	113	2,73							
	D) 4. sınıf	102	2,66	Gruplar içi	137,849	411	,335			
	Toplam	415	2,67		138,644	414				
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	A) 1. sınıf	88	2,89	Gruplar arası	1,430	3	,477	0,74	0,53	-
	B) 2. sınıf	112	2,80							
	C) 3. sınıf	113	2,78							
	D) 4. sınıf	102	2,92	Gruplar içi	266,527	411	,648			
	Toplam	415	2,84		267,957	414				
Kaynaştırmanın yararları	A) 1. sınıf	88	3,45	Gruplar arası	,372	3	,124	0,51	0,68	-
	B) 2. sınıf	112	3,50							
	C) 3. sınıf	113	3,50							
	D) 4. sınıf	102	3,43	Gruplar içi	100,232	411	,244			
	Toplam	415	3,47		100,604	414				
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) 1. sınıf	88	2,97	Gruplar arası	2,678	3	,893	1,62	0,18	-
	B) 2. sınıf	112	2,77							
	C) 3. sınıf	113	2,96							
	D) 4. sınıf	102	2,90	Gruplar içi	226,220	411	,550			
	Toplam	415	2,90		228,898	414				
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) 1. sınıf	88	3,80	Gruplar arası	,761	3	,254	0,28	0,84	-
	B) 2. sınıf	112	3,71							
	C) 3. sınıf	113	3,81							
	D) 4. sınıf	102	3,81	Gruplar içi	373,315	411	,908			
	Toplam	415	3,78		374,076	414				

*p<.05

Analiz sonuçları, kaynaştırma sınıf kontrolü [$F_{(2-414)} = 0,79$; $p>0.05$], sınıf öğretmeninin yeterliliği [$F_{(2-414)} = 0,74$; $p>0.05$], kaynaştırmanın yararları [$F_{(2-414)} = 0,51$; $p>0.05$], kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği [$F_{(2-414)} = 1,62$; $p>0.05$] ve kaynaştırmanın olumsuz etkisi [$F_{(2-414)} = 0,28$; $p>0.05$] boyutlarında öğretmenlerin tutumları arasında okuttukları sınıf bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları, okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 27).

4.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YORDANMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf öğretmenlerinin algıları temelinde kaynaştırma eğitiminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Kaynaştırma Eğitiminin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Kaynaştırma Eğitimi)	2,695	,190	-	14,149	0,00	-	-
Öğrenci güdülenmesi	,038	,072	,045	,530	0,11	,026	,026
Sınıf yönetimi	,110	,069	,132	1,599	0,03	,079	,078
Öğretim stratejileri	,068	,072	,083	,949	0,04	,047	,047
R= 0,350		R ² = 0,123					
F ₍₃₋₄₁₄₎ = 3,430 p = 0,00							

Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını oluşturan değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenleri birlikte kaynaştırma eğitimi ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,350$, $R^2 = 0,123$) sergilemiştir ($F_{(3-414)} = 3,430$).

Söz konusu iki değişken birlikte, kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlardaki değişimin %12,3’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kaynaştırma eğitimi üzerindeki göreceli önem sırası; sınıf yönetimi ($\beta = 0,132$), öğretim stratejileri ($\beta = 0,083$) ve öğrenci güdülenmesi ($\beta = 0,045$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde, sınıf

yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir ($p<.05$). Öğrenci güdülenmesi değişkeninin ise kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır ($p>.05$) (Tablo28).

5.TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini elde edebilmek için öğretmen kişisel bilgi formu ile öz yeterlik algılarını ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için ölçekler kullanılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları ve bunları etkileyen değişkenler belirlenmiş; öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilere yönelik tartışmalar aşağıda verilmiştir.

5.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

“Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?” sorusuna ait bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarının “çok üst düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel yeterlik algılarının “çok üst düzeyde” bulunması, öğretmenlerin aldıkları eğitime, sahip oldukları bilgi ve becerilere, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine, uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik inançlarının da yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde, Baloğlu (2020), Alpaslan (2019) ve Altunbaş (2011) öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının “oldukça yeterli” olduğu sonucuna ulaşırken; Özkurt (2017) “yeterli” olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedirler.

“Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları genel ve boyutları ile cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırma ile ilgili eğitim/kurs alıp almaması, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası özel eğitim sınıfı vb. olanakların mevcut olup olmadığı, kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendisini bilimsel açıdan yeterli bulup bulmadığı, ailede engelli birey olup

olmadığı, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutup okutmadığı, bu yıl kaçınıcı sınıfları okuttuğu arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel öz yeterlik ve alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin benzer eğitim ortamlarında eğitim aldıkları için cinsiyet değişkeninin öz-yeterlik üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde Keser (2019), Demirhan (2019), Kızıllırmak (2017) ve Özkurt (2017)’un ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Korkut (2009) ise, çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile genel öz yeterlik ve alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirilen sürenin öz yeterlilik algılarını değiştirmemektir. Geçen zamanın ve kazanılan deneyimlerin öz yeterliliği etkilemediğini söyleyebiliriz. Çiftci (2016) çalışmasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bozbaş (2015) ise, anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Alpaslan (2019), mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmekte iken, sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmediğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları ile öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, farklı öğrenim düzeylerine sahip olunsu bile öğretmenlerin sınıf ortamında benzer sorunlarla karşılaştıkları ve sorunlara benzer çözümler ürettikleriyle açıklanabilir. Öğrenim süresinin öz yeterliliğe katkısının olmadığı söyleyebiliriz. Altunbaş (2011) ve Çiftci (2016), çalışmalarında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında farklılaşmaya neden olmadığını söyleyebiliriz. Araştırma sonucuna göre sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı öz yeterliliği etkilememektedir. Aşcı (2019),

sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu arasında bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Çiftci (2016), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Aşcı (2019) ve Çiftci (2016)'nin çalışmaları araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alıp almaması öz yeterliliğe etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimlerin anlamlı bir farklılık oluşturması için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Arşit (2019), çalışmasında eğitim alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okulda destek eğitim odası, özel eğitim sınıfı gibi mekânların varlığı ya da yokluğu öğretmenlerin yeterlilik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin uygun olan her ortamda eğitim verebileceklerini söyleyebiliriz. Ancak Kargın (2004)'a göre özel gereksinimli öğrencilere destekleyici özel hizmetlerin sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre, kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterlibulan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini faydalı olmak için konuyla ilgilendikleri, bilimsel araştırmalar yaptıkları düşünülerek öz yeterliliklerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunulmuştur. Ailede engelli birey olma durumunun öğretmen öz yeterliliği üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Ailesinde engelli birey olan sınıf

öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin araştırma sonucuna göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Ailede özel gereksinimli bireyin olması onlar hakkında neler yapabileceğini bilmek bu konuda öz yeterlilik üzerinde etkisi olabilir. Dolapci (2013) çalışmasında, ailede engelli bireyin olup olmaması ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuna daha kaynaştırma öğrencisi okutma durumunun öğretmen öz yeterliliği üzerinde etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Başpınar (2019), çalışmasında özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algılarının daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Çiftçi (2016), sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlilik ve alt boyutları ile daha önce kaynaştırma eğitimi verme arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik boyutlarından öğrenci güdülenmesi boyutunda okuttuğu sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. 1. sınıfları okutan öğretmenlerin diğer sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere nazaran öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 1.sınıf öğrencilerinin yaş faktöründen kaynaklı dikkat düzeylerinin az olmasından dolayı 1. sınıf öğretmenleri öğrencileri güdüleme konusunda farklı yöntem ve teknikleri araştırmakta ve uygulamaktadır. Bundan dolayı 1. sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dikkat düzeylerini artırmak için öğrenci güdülenmesini daha sık yapmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Altunbaş (2011), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf düzeyi ile öğretmen öz yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

5.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime karşı “orta düzeyde” tutuma sahip oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik boyutlar temelindeki tutumları incelendiğinde, öğretmenlerin “kaynatırmanın olumsuz etkisi” boyutundaki tutumlarının en yüksek

düzeyde olduğu, buna karşılık “kaynaştırma sınıf kontrolü” boyutundaki tutumlarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “kaynaştırmamanın yararları”, “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” ve “sınıf öğretmeninin yeterliliği” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Çıfci (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ne çok olumlu ne çok olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmiştir.

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları genel ve boyutları ile cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, kaynaştırma ile ilgili eğitim/kurs alıp almaması, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası özel eğitim sınıfı vb. olanakların mevcut olup olmadığı, kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendisini bilimsel açıdan yeterli bulup bulmadığı, ailede engelli birey olup olmadığı, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutup okutmadığı, bu yıl kaçınıcı sınıfları okuttuğu arasında anlamlı derecede farklılık var mıdır?” sorusuna ait bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerini kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Araştırma sonucuna göre, kadın ve erkeklerin cinsiyet eşitsizliği olmadan aynı eğitim haklarından faydalanması, aynı ortamlarda eğitim görmelerinden kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. İlgili literatür incelendiğinde elde edilen bulguyu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Ekşi (2010), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Güney (2019), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkileri boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunurken; kaynaştırma sınıf kontrolü, kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği ve sınıf öğretmenin sınıf yeterliliği boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunulmamıştır. Bu sonuca göre, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkileri boyutunda sınıf öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri zamana göre tutumlarının değiştiğini söyleyebiliriz. Kaynaştırmanın yararları konusunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimin etkisiyle daha olumlu tutumlar içinde oldukları ifade edilebilir. Öğretmenlerin meslekte geçirdiği süre arttıkça

uygulamada karşılaştıkları zorluklardan dolayı tutumunda olumsuz yönde değişim olduğunu belirtebiliriz. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kaynaştırmanın olumsuz etkisi boyutundaki çıkan sonuca göre, olumsuz tutumlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonucun mesleki tecrübesizlikle ilgili olduğu söylenebilir. Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Güteryüz ve Özdemir (2015), çalışmalarında kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Duran-Düşünür (2018), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Öğrenim durumu değişkenine göre kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkileri boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerinin ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre tutumlarında daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu da öğrenim sürelerinin azalması veya artmasında öğretmen tutumlarını değişmesini etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü öğrenimlerinde özel eğitim derslerini almadıklarını ya da aldıkları eğitimin tutumlarını değiştirebilecek kadar yeterli düzeyde olmadığını söyleyebiliriz. Çulhaoğlu İmrak (2009), çalışmasında öğretmenlerin öğrenim durumları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bu bulgulara göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin öğrencinin varlığı sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenler arasında tutum noktasında bir anlamlı farklılık olmamasının sebebi öğretmenlerimizin her duruma hazır oldukları ve her bireye karşı nasıl davranması gerektiğini bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Güney (2019), çalışmasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ve kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya daha olumlu tutumlarının olduğunu belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alıp almama arasında “kaynaştırmanın yararları” ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre,

kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim/kurs alan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmanın yararları ile kaynaştırmanın olumsuz etkileri konusunda aldıkları eğitim sayesinde tutumlarının olumlu yönde geliştiği anlaşılmaktadır. Aldıkları eğitimin ya da kursun desteğiyle kaynaştırma eğitimine olan tutumlarını etkilediğini söyleyebiliriz. Buna dayanarak sınıf öğretmenlerine tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi için daha fazla eğitim, kurs verilmesinin yarar sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Fazlıoğlu ve Doğan (2013), Adil (2019) çalışmalarında kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ile kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ders alma arasında anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırmanın yararları” ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutlarındaki puan ortalamaları, okulunda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanaklara sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin öğretmen tutumları ile okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanakların olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, okulunda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı gibi olanaklara sahip öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, sınıf öğretmenlerinin destek odası ve özel eğitim sınıfı gibi olanakların kaynaştırma öğrencisi için daha faydalı olduğunu düşünmektedir. Erdağı (2019), destek eğitim odası bulunma durumu ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları arasında uyguladığı ölçeğin bir boyutunda anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Nacaroglu (2014) ise, okullarda kaynak oda olup olmama durumu ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda kaynaştırma sınıf kontrolü, sınıf öğretmenin yeterliliği, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği gibi kaynaştırma eğitimi faktörlerine ilişkin öğretmen tutumları ile kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek

olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için kendilerini bilimsel olarak geliştirdiklerinde kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında olumlu bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Sarı ve Saygın (2002)'a göre bir eğitim türü olan kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde olabilmesi için, özel eğitim dersi almaları ve o yıllardan başlayarak lisans eğitimleri süresince hazırlanmaları önemlidir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre ailede engelli bireyin olması ya da olmaması sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özel hayatlarındaki tutum ve düşüncelerinden ayrı olarak mesleklerinde aldıkları eğitimin gereğini yerine getirmeyi çalıştıkları ve buna uygun uygun tutumlar takındıkları söylenilebilir. Onur (2009), çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumları ile daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutmanın sınıf öğretmenlerinin tutumlarına bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu durumda, öğretmenin kaynaştırma eğitimi konusunda edindiği tecrübenin tutumları üzerinde bir etkiye neden olmadığını söyleyebiliriz. İkinci durum ise, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutmayan öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olduğu için kaynaştırma eğitime ilişkin her türlü duruma kendisini hazırlıklı gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Aker (2014), çalışmasında ise öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile daha önce kaynaştırma öğrencisiyle çalışma arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumu ile okuttuğu sınıf değişkeni arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri hangi sınıf düzeyinde olursa olsun kaynaştırma eğitimi öğrencisi için bireyselleştirilmiş eğitim programı uyguladığından dolayı, tutumlarında sınıf düzeyi etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Kaynaştırma eğitiminde öğrencinin seviyesine göre planlama yapıldığı sınıf düzeyinin değişmesi tutumlara bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Seçer (2011), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf değişkeninin,

sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin genel tutumlarında farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

5.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMAYA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ TARTIŞMA

“Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ve kaynaştırma eğitime ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını oluşturan değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenleri birlikte kaynaştırma eğitimi ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Söz konusu iki değişken birlikte, kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlardaki değişimin %12,3’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kaynaştırma eğitimi üzerindeki göreceli önem sırası; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci güdülenmesi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Öğrenci güdülenmesi değişkeninin ise kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde elde edilen bulguları destekleyen ve desteklemeyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Girgin (2019), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Toy (2015), sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çiftçi (2016), çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Bu araştırmada resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumları belirlenmiş ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları belirlenmiş, çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve son olarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre:

- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının “çok üst düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında ise kendilerini “çok üst düzeyde” algıladıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetimde öz yeterlik puanlarıyla cinsiyetleri, kıdemleri, öğrenim durumları, hizmet içi eğitim alma durumları, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumları, daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumları ve daha önce kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendini bilimsel açıdan yeterli bulma durumu ve ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca okuttuğu sınıf düzeyi değişkeninde öğrenci güdülemesi boyutunda anlamlı ilişki bulunulmuştur
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime yönelik tutumları “orta düzeyde” olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma, ailede engelli birey olma, daha önce kaynaştırma öğrencisi okutma ve okuttuğu sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem, öğrenim durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma, okulda kaynaştırma uygulamaları için destek odası özel eğitim sınıfı olanakların olma durumu ve kaynaştırma öğrencisine faydalı

olabilmek için kendinizi bilimsel açıdan yeterli bulma değişkenlerinde ise kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı boyutlarında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

6.2. ÖNERİLER

Bu kısımda uygulamaya ve ileri araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamak için verilen hizmet içi eğitimlere devam edilmelidir.
- Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarını iyileştirmek amacıyla sınıf öğretmeni yetiştiren üniversitelerin lisans programlarının içeriği kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik gerçekçi ve olumlu bir tutuma sahip olabilmeleri için sınıf öğretmeni adaylarının staj eğitimlerinin bir kısmını kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda veya özel eğitim kurumlarında almaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere kaynaştırma öğrencileriyle çalışmaları için teşvikler sağlanmalıdır.
- Okullarda var olan rehberlik servisinden öğretmenlerin daha fazla yararlanmaları sağlanmalı ve öğretmenlere öğretim süreçleri içerisinde daha fazla destek olunarak öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve öz yeterlik algılarını yükseltici çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmak ve mesleki açıdan kendilerine güven duymalarını sağlamak için öz yeterlilik algılarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Özel eğitimle ilgili öğretmenlere sadece ders yoluyla bilgilendirme yapılmamalı özel gereksinimli bireylerle iletişim kurma, özel gereksinimli bireylerin de konuk

olarak katılacakları toplantılar yapma, empati kurma, film izleme gibi öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde değiştirecek etkinlikler yapılabilir.

6.2.2. İleri Araştırmalar İçin Öneriler

- Gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma konusuyla ilgili ileride yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- Yapılan bu çalışma Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan MEB’te çalışan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Başka illerde çalışan sınıf öğretmenleriyle daha geniş örneklem grupları üzerinde bu çalışma yapılabilir.
- Diğer branşlara da bu çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek için farklı ölçme araçları uygulanabilir.

7. KAYNAKÇA

- Adil, B. (2019). Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Algan, C. E. (2006). Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde bilgiteknolojileri kullanımı öz yeterlilikleri ve derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma durumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alnaas, R. S. M. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Alpaslan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Altunbaş, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Arşit, M.S. (2019). Özel Eğitim Okulları İle Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Aşçı, (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları İle Kişiler Arası Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlilik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 1-8.
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim özel Sayısı)*, 2(7), 382-389.
- Ataman, A. (Ed.). (2015). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlilik inancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 162-173.
- Atik, A.D., Tan, Ş., Doğan, Y. & Erkoç, F. (2018). Lise öğrencilerinin biyolojiye yönelik tutum öz yeterlilik ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Dergisi*, 8(16), 170-187.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes

Üniversitesi, Aydın.

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başpınar, S. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması (2.Basım)*. Ankara: Vize yayınları.
- Batu, S. (2015). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? S. Odluyurt (Ed.) *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* içinde (21-47). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bozbaş, Y. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bozkurt, D. K. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Can, A. (2017). SPSS İle bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Chopra, R. (2008). Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Corkett, J., Hatt, B., Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftci, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz yeterlilik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 6(4), 741-757.
- Demirhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik inançları ile değişme hazır olma durumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Diken, İ. H. (Ed.). (2010). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Edirne.
- Doğan, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algısı Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Dolapci, (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Duran-Düşünür, A. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Durğun, B. (2010). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdağı, İ. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Erkoç, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fazlıoğlu, Y. & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Girgin, U.İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güleryüz, B. & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8/3, 53-64.
- Gülpınar, A. (2018). Okul yöneticilerinin öz yeterliliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat

Üniversitesi, Elazığ.

- Güneş, A. M. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güney, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, O. & Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. H. Diken, *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 193-230). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Henson R. K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications And Measurement Dilemmas*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Exchange.
- Hwang, Y. S.& Evans, D. (2011). İçerme tutumları: İnanç ve uygulama arasındaki boşluklar. *Uluslararası Özel Eğitim Dergisi*, 26 (1), s. 136-146.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94.
- Kaptan, Ö. (2019). Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kara, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kargın, T. (2004). Baş makale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kartopu, S. (2015). *Öz yeterlilik kimlik duygusu & dindarlık eğitimi*. Ankara: Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.
- Keser, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öz yeterlilik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G., (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Kılıçarslan, S. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve öz yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.
- Kırcaali İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Kızılırmak, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kola, E. (2012). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Korkut, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Köse, İ. A. (2007). Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlilik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Mckay, M. (2012). Factors influencing belize district primary school teachers attitudes toward inclusive education. Yayınlanmamış doktora tezi, Oklahoma State University, ABD.
- MEB, (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Ankara.
- MEB, (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı: 30471.
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483- 491.
- Mutlu, S. (2003). Öz yeterlilik eşitlik duyarlılığı ve çalışma tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nacaroğlu, G. (2014). Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Odluyurt, S. (2015). *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 1-20.
- Onur, M. (2009). Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kâğıthane İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Orel, A., Töret, G. & Zerey Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Öncül, N. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma

- uygulanmasına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özcan, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada EğitimYönetimi*, (54), 277-306.
- Özkurt, M. F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1988). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline.Retrieved.
- Pamuk, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, H. ve Saygın, F. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Etkinlikleri Almalarına Yönelik İhtiyaçların Analizi. XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri. Konya.
- Schunk, D. H. (1987). Self-efficacy and motivated learning. In Hastings, N. And Schwieso, J. (eds.), *New Directions in Educational Psychology: 2. Behavior and Motivation in the Classroom*, Falmer Press, London.
- Seçer, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sıcak, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki alan bilgi düzeyleri ile fen öğretimine karşı tutum ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, LC ve Podell, DM (1996). Öğretmen etkinliği: Çok yönlü bir yapının anlaşılmasına doğru. *Eğitim ve Öğretmen Eğitimi*, 12 (4), 401-411.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T.(2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Şahan, S. (2019). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Şahin, S. (2017). İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şenol, F. B. & Ergün M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Şenol-Ulu, F.B. (2012). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamışyüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 148-155.
- Tık Yakar, F.A. (2015). Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıflarda Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Bulunan Ailelerin Kaygı Düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Topçu, E. & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Toy, S.N. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 146-173.
- Toy, S.N. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68(2), 202-248.
- Ülger, Y. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri ile Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örnekleme). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Yağcı, U. & Aksoy, V. (2015). Müzik Öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89-104.
- Yaralı, D. (2015). Özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-11
- Yıldırım, F. & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatti Dergisi*, 21(4), 301-308.

8. EKLER

EK-1: Araştırmaya Dâhil Edilen Okullar.

EK-2: Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği

EK-3: Dicle Üniversitesi Uygulama İzni İçin Verdiği İzin Yazısı

EK-4: Kızıltepe İlçe Milli Müdürlüğünün Ölçek Uygulama İzin Yazısı

EK-1 Araştırmaya Dâhil Edilen Okullar

Sıra	Okul Adı
1	23 Nisan İlkokulu
2	24 Kasım İlkokulu
3	Anafartalar İlkokulu
4	Cumhuriyet İlkokulu
5	Fırat İlkokulu
6	İMKB İlkokulu
7	İnkılap İlkokulu
8	İstiklal İlkokulu
9	Mehmet Emin Değer İlkokulu
10	Misak-ı Milli İlkokulu
11	Vatan İlkokulu
12	Sıtkı Türkoğlu İlkokulu
13	Mezopotamya İlkokulu
14	Yol-İş Sendikası İlkokulu
15	Atatürk İlkokulu
16	Bahçelievler İlkokulu
17	Mehmet Doğru İlkokulu
18	Toki İlkokulu
19	İpekyolu İlkokulu
20	Süleyman Demirel İlkokulu
21	100. Yıl İlkokulu
22	Adnan Menderes İlkokulu
23	Zergan İlkokulu
24	Turgut Özal İlkokulu
25	Şehit Kaymakam Muhammet Fatih Safitürk İlkokulu
26	Dicle İlkokulu

EK-2 Ölçek

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini araştırmak amacıyla yapılmaktadır. Ölçeklere vereceğiniz samimi cevaplar ölçeklerin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Lütfen işaretlenmemiş ifade bırakmayınız ve her ifade için bir seçenek işaretleyiniz. Bu ölçek aracılığıyla elde edilecek bilgiler, yapılmakta olan bilimsel bir araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, ölçekte yer alan ifadeleri dikkatlice okumanıza ve içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Bu nedenle görüşünüze en uygun seçeneği işaretleyiniz. İlgili ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Erdal AKBULUT

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1-KİŞSEL BİLGİLER

1) Cinsiyetiniz:

a. Kadın [], b. Erkek []

2) Mesleki kıdeminiz:

a. 1-5 yıl [], b. 6-10 yıl [], c. 11-15 yıl [], d. 16-20 yıl [] e. 21 yıl ve üzeri []

3) Öğrenim durumunuz:

a. Ön Lisans [], b. Lisans [], c. Yüksek Lisans [], d. Doktora []

4) Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mı? :

a. Evet [], b. Hayır []

5) Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs aldınız mı? :

a. Evet [], b. Hayır []

6) Okulunuzda kaynaştırma uygulamaları için destek odası, özel eğitim sınıfı vb. olanaklar mevcut mu?

a. Evet [], b. Hayır []

7) Kaynaştırma öğrencisine faydalı olabilmek için kendinizi bilimsel açıdan yeterli buluyor musunuz?

a. Evet [], b. Hayır []

8) Ailenizde engelli birey var mı?

a. Evet [], b. Hayır []

9) Daha önce kaynaştırma öğrencisi okuttunuz mu?

a. Evet [], b. Hayır []

10) Bu yıl kaçınıcı sınıfları okutuyorsunuz?

a. 1.sınıf [], b. 2.sınıf [], c. 3.sınıf [], d. 4.sınıf []

Lütfen arka sayfaya geçiniz

BÖLÜM 2 - ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Madde No	Sayın Katılımcı, Lütfen aşağıda belirtilen ifadelere katılma derecenizi, sağda verilen puanlamaya göre sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Çalışılması zor öğrencilere ulaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Derslere ilgisiz öğrencilerin derse katılmaları için onları yüreklendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili beklentilerini açıkça ortaya koyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrencilerin zor sorularını cevaplandırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütülmesini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığını değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğrencilerin performansını iyi ölçecek sorular hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Dersleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözетerek, seviyelerine uygun biçimde işlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğrencileri değerlendirmede farklı yöntemler kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Problemlili öğrencilerin dersin düzenini bozmasını engellerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Konu yeterince anlaşılmadığında farklı açıklamalar ya da örnekler veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Varlığını hiçe sayan öğrenci davranışlarını, olumlu yönde değiştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Çocuklarının okulda başarılı olmaları için ailelerine yardımcı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrenme yeteneği yüksek olan öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

BÖLÜM 3 -KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ

Maddeler No	Sayın Katılımcı, Lütfen aşağıda belirtilen ifadelerle katılma derecenizi, sağda verilen puanlamaya göre sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kaynaştırma öğrencilerinin çoğu ödevlerini yapmada yeterli çabayı gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılması, kaynaştırma uygulamasında yer alacak sınıf öğretmenlerinin yoğun bir eğitim almalarını gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta davranış sorunlarını gösterme olasılığı yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Kaynaştırma öğrencisine normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Normal sınıfta bulunmanın yol açtığı zorlu koşullar, kaynaştırma öğrencisinin akademik gelişimini hızlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Normal sınıftaki rahatlık, kaynaştırma öğrencisinin karmaşa yaşamasına yol açar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileriyle çalışabilecek yetenektedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması, diğer öğrencilerin öğrenciler arası farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırılması, sınıftaki diğer öğrenciler açısından yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Kaynaştırma öğrencisi, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerinin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Kaynaştırma öğrencisine, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Kaynaştırma öğrencisinin sınıf içi davranışları, öğretmenin diğer öğrencilere gösterdiğinden daha fazla sabır göstermesini gerektirmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler özel eğitim öğretmenleridir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Özel sınıflardaki ayrıştırmış eğitim, kaynaştırma öğrencisinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Kaynaştırma öğrencisi normal sınıfta diğer öğrencilerden soyutlanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/02/2020-2753



**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği**



Sayı : 14679147-663.05-
Konu : İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)

SAYIN;ERDAL AKBULUT

İlgi : 05/02/2020 tarihli, 15961 sayılı ve "İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)" konulu yazı

"Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı çalışmasını uygulama talebiniz Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca değerlendirilmiş; söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 05.02.2020 tarih ve 15961 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE6EK766T

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Gülşen Över
Evrak Pin Kodu: 90002
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 5168



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



T.C.
KIZILTEPE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 62540155-101.99-E.4930114
Konu : İzin İşleri (Erdal AKBULUT)

06.03.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 02.03.2020 tarihli ve 4463631 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı 17977003 Numaralı tezli yüksek lisans Öğrencisi Erdal AKBULUT'un "**Sınıf öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışmasına esas teşkil eden veri toplama aracını (anketi) 27.01.2020 - 01.06.2020 tarihleri arasında, İlimize bağlı Kızıltepe İlçesi İlkokullarında uygulayabilmesi ile ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Söz konusu "**Sınıf öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması kapsamında 27.01.2020 - 01.06.2020 tarihleri arasında İlimiz Kızıltepe İlçesi İlkokullarında uygulayabilmesi talebine ilişkin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde yürütülmesi, uygulamalarda kullanılacak anket/veli görüşmeleri ve formlarının imzalı olanların dışında kullanılmaması ve çalışmaların okul müdürlüğünün koordinesinde; eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hıdır BEKDAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: İlgi yazı ve ekleri (1 dosya)

DAĞITIM :

- Tüm Resmi/Özel İlkokul Müdürlüklerine
- Özel Öğretim Kurumları Şube Müdürlüğüne

PTT Cad. Halk Eğt. Mrkz. Müd. Yanı 47400 Kızıltepe/MARDİN
TEL: 0482 312 47 82- 312 19 64
FAKS: 0482 312 41 80
E-POSTA: kiziltepe47@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Temel Eğitim (N.SİRDAŞ)
Dahili Tel: 120

9. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Erdal AKBULUT

Yabancı : İngilizce

Öğrenim Hayatı : Lise- Kızıltepe Anadolu Lisesi
Lisans- Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Sınıf
Öğretmenliği
Yüksek lisans- Mardin Artuklu Üniversitesi- Sosyal Bilimler
Enstitüsü-Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

İş Hayatı : Öğretmen-Yol-İş Sendikası İlkokulu -Kızıltepe/Mardin-2012

İletişim Bilgileri : erdalakbulut47@gmail.com