

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

CAVİDE ÇİFTÇİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2016

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

CAVİDE ÇİFTCİ

Danışman: Prof. Dr. Filiz YURTAL

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2016

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Filiz YURTAL
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2016

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 05 / 02 / 2016

Cavide ÇİFTÇİ

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

CAVİDE ÇİFTCİ

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Filiz YURTAL

Şubat 2016, 113 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında Kahramanmaraş ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise çalışma evreni içerisinde kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilmiş 205 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Bilgi Formu, Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (*Teachers' Sense of Efficacy Scale*)'nin uzun formu kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini "oldukça yeterli" hissettiği görülmüştür. Öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, hizmetiçi eğitim alma, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, daha önce kaynaştırma eğitimi verme ve daha önce kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime karşı ne çok olumlu ne de çok olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ile cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, hizmetiçi eğitim alma, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, daha önce kaynaştırma eğitimi verme ve

daha önce kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ve kaynaştırma eğitime karşı tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görölmüştür.

Anahtar kelimeler: Öz yeterlik, tutum, kaynaştırma, öğretmen öz yeterlik algısı



ABSTRACT**INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL
TEACHERS' SELF EFFICACY AND ATTITUDES TOWARD INCLUSION****CAVİDE ÇİFTÇİ****Master Thesis, Department of of Primary School Education****Supervisor: Prof. Dr. Filiz YURTAL****February 2016, 113 pages**

The aim of this study is to investigate the relationship between primary school teachers' self efficacy and attitudes toward inclusion. This study is a relational screening model research which was conducted for to determine the how relationship between primary school teachers' self efficacy and attitudes toward inclusion.

The universe of the study is all primary teachers working in 2010-2011 education year in Merkez, Kahramanmaraş. The sample, consisted of 205 primary teachers who working at inclusive schools, has chosen among the study universe with random sampling method. Teacher Information Form, Attitudes Toward Inclusion Scale and Teachers' Sense of Efficacy Scale (long form) are used as data collecting tools.

As a result of the data obtained, it is concluded that the primary school teachers participated in the survey feel highly efficient in their perceptions of general self efficacy and its sub-dimensions. There can not be found any significant differences between gender, length of service, educational background, in service training, the situation of having a inclusive student in the class, the duration of training inclusive student, in general self efficacy and its sub dimensions of teachers.

It is found that the teachers who participated to the survey have either positive or negative attitude to the inclusion. And also there can not be found any significant differences between the attitude of teachers to the inclusion and gender, length of service, educational background, in service training, the situation of having a inclusive student in the class, the duration of training inclusive student. It is concluded that there is not any significant statistical relationship between the scores of general self efficacy perception and the total scores of attitudes of teachers to the inclusion.

Key Words: Self efficacy, attitude, inclusion, teacher self efficacy

ÖNSÖZ

Toplumların gelişmesinde ve bireylerin hayata hazırlanmasında eğitim büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin önemli öğelerinden biri ise sınıf-içi eğitim öğretim sürecinin baş aktörü olan öğretmendir. Gelişen dünyada çağdaş eğitim, bireylerin özellikleri dikkate alınarak planlanmakta ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma önerilmektedir. Bu sebeple sınıflar giderek heterojenleşmekte ve kaynaştırma öğrencileriyle genel eğitim sınıflarında daha çok karşılaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmen, sınıf ortamını ve eğitim öğretim sürecini yalnızca normal çocuğa göre değil, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin de öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde tasarlamalıdır. Öğretmenlerin sınıftaki her çocuğu aktif olarak eğitim öğretim sürecinin içine katabilmesi ise onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Eğitim öğretim sürecinin başarısı aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerine karşı tutumlarıyla da ilgilidir. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik tutumlarının çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi üzerinde etkili olduğu uzun yıllardır kabul edilmektedir. Öğretmen öz yeterlik algısı ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını birlikte ele alan çalışmaların sayısı sınırlı olup genellikle öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Bu sebeple görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile öz yeterlik algılarını birlikte ele alan ve iki değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığının incelenmesini amaçlayan bu çalışmayı yapmaya karar verdim.

Öncelikle tezimin her aşamasında her an yanımda olan ve benden desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Filiz YURTAL'a teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim süresince üzerimde emeği bulunan eğitim fakültesindeki tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi, bu süreçte de her zaman yanımda olan ve maddi manevi desteğini benden esirgemeyen babama sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz Yeterlik.....	11
2.1.1. Öz Yeterlik Algısı.....	14
2.1.2. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları	17
2.1.3. Öğretmen Öz Yeterliği.....	21
2.2. Özel Eğitim	24
2.3. Kaynaştırma Eğitimi	27
2.3.1 Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi	28
2.3.1.1. Amerika'da Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi.....	30
2.3.1.2. İngiltere'de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi	31
2.3.1.3 Ülkemizde Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi.....	32
2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı	35
2.3.3. Kaynaştırma Uygulamaları	36
2.4. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri.....	37
2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	39
2.5.1. Özel Gereksinimli Çocuklara Faydaları	39
2.5.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Faydaları.....	40
2.5.3. Anne - Babalara Faydaları	40

2.5.4. Öğretmenlere Faydaları	41
2.6. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler.....	41
2.6.1. Öğretmenler	42
2.6.2. Normal Öğrenciler	43
2.6.3. Kaynaştırma Öğrencileri.....	44
2.6.4. Aileler	44
2.6.5. Okul İdaresi.....	45
2.6.6. Fiziksel Ortam.....	46
2.7. Yapılan Araştırmalar.....	46
2.7.1. Öz Yeterlilik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	46
2.7.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	49
2.7.2. Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum Üzerine Yapılan Araştırmalar	52
2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
2.7.3. Kaynaştırmaya Eğitime Yönelik Tutum ve Öğretmen Öz Yeterlik Algısını Birlikte Ele Alan Araştırmalar	57

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.2.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler	62
3.3. Veri Toplama Araçları	64
Öğretmen Bilgi Formu.....	64
Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum Ölçeği	64
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Analizi	67

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan	

Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz yeterlik, Öğretim	
Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz	
Yeterlik Algılarının Düzeylerine İlişkin Bulgular	68
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	70
4.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.4. Kaynaştırma ile İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin	
Bulgular.....	72
4.2.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin Bulgular	74
4.2.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin Bulgular .	75
4.2.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin	
Bulgular.....	77
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının	
Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	78
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	79
4.4.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	80
4.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	80
4.4.4. Kaynaştırma ile İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin	
Bulgular.....	81
4.4.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin Bulgular	81
4.4.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin Bulgular .	82
4.4.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin	
Bulgular.....	82
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	83

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	84
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	85
5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	86
5.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	87
5.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	87

5.2.4. Kaynaştırma ile İlgili Hizmetçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin	
Tartışma ve Yorum	88
5.2.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin	
Tartışma ve Yorum	89
5.2.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin	
Tartışma ve Yorum	90
5.2.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin	
Tartışma ve Yorum	91
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	92
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	92
5.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	92
5.4.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	93
5.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	93
5.4.4. Hizmetçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum	93
5.4.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin	
Tartışma ve Yorum	94
5.4.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin	
Tartışma ve Yorum	95
5.4.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin	
Tartışma ve Yorum	95
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	96

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	98
6.2. Öneriler	99
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	99
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	99

KAYNAKÇA	101
-----------------------	------------

EKLER	109
--------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	113
-----------------------	------------

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	63
Tablo 2. Öğretmen Özyeterlik Anketinin Puan Aralıkları.....	66
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 4. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 5. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 6. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 7. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik Puanlarının Kaynaştırma ile İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Puanlarının Kaynaştırma ile ilgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 9. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Durumuna Göre Karşılaştırılması, t testi sonuçları.....	74
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Durumuna Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları	75
Tablo 11. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Puanlarının Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine Göre Karşılaştırılması, t	

testi sonuçları.....	76
Tablo 12. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Durumuna Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 13. Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 14. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği(KEKTÖ)'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 15. Öğretmenlerin KEKTÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları	79
Tablo 16. Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 17. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 18. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları..	81
Tablo 19. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları	81
Tablo 20. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Puanlarının Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 21. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Puanlarının Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	83
Tablo 22. Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarındaki Algı Puanları ile Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	83

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Öğretmen Bilgi Formu	109
EK 2. Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği	110
EK 3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	112



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde yapılan araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiş; ayrıca araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem

Toplumların gelişmesinde, bireylerin hayata hazırlanmasında eğitim büyük önem taşımaktadır ve eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrenmeye kılavuzluk eden kişi olarak, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerde kalıcı davranış değişikliğini sağlar; hem çevrenin bir parçası hem de düzenleyicisi olarak rol alırlar. Bu nedenle çağdaş, gelişmiş bir toplumun meydana getirilmesinde, geleceğimizi yetiştiren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğrencilere temel bilgi, becerilerin öğretilmesi ve genç kuşaklara aktarılması amaçlanan her türlü bilgi ve toplumsal değerlerin öğretimi aile ile birlikte öğretmenlerce gerçekleştirilmektedir. Bununla beraber öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkardığı ürün, toplumun en önemli parçası olan öğrencilerdir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği, diğer meslek türlerinin ürünlerinden farklı olarak hata kabul etmeyen, hata yapıldığı takdirde telafisi çok fazla mümkün olmayan ve sürekli en doğruyu ortaya çıkartmak, uygulamak zorunda olan bir meslek türüdür. Bu mesleğin gereklerinin en üst düzeyde ve nitelikte yerine getirilmesi için, mesleği icra eden öğretmenlerimizin iyi eğitim görmüş; bilgilerin teoride kalmayıp uygulamaya dönüştüğü ortamlarda yetişmiş; çağdaş, demokratik özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Altunbaş, 2011; Şenol, 2012; Zararsız, 2012).

Eğitim sistemine dahil olan her çocuk, bir diğerinden farklıdır. Bu farklılıklar çok genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belirli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Ancak farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim

hizmetleri gerekli olmaktadır (Canöz, 2009).

Özel eğitim gerektiren bireylerin kendilerinden beklenen rolleri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimleri ve yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu da özel eğitim ile sağlanır (Gözün & Yıkmış, 2004).

Özel eğitim, 30 Mayıs 1997 tarihli Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” şeklinde tanımlanmıştır.

Gelişen dünyada çağdaş eğitim, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere bireysel farklılıkları dikkate alarak planlanmaktadır. Demokrasi en iyi şekilde anlaşılıp yorumlandıkça, bireyin özgürlüğü, bağımsızlığı ve eşitliği gündeme gelmiş; bireysel özelliklerin farklılığına daha ılımlı ve olumlu bakış açısı gelişmiştir. Bu her alana olduğu gibi özel eğitime de yansımıştır (Hallahan & Kauffman, 1982; Akt: Bilen, 2007). Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin de kendi gereksinimleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişimlerini sağlamak için uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları gerekmektedir (Kargın, 2004). Genel ve özel eğitim alanında gözlenen değişimler, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim alanlarının insana verdiği önem ve insan hakları konusunda gözlenen gelişmeler kaynaştırma düşüncesinin oluşumuna katkı getirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı önerilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamında, öğrencinin normal yaşlılarıyla bir arada bulunması ile gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması hedeflenmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ise kaynaştırmayı işaret etmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Ülkemizde, 20. yüzyılın başından itibaren içerik olarak sınırlı olsa da özel eğitim okulları ve özel sınıflar özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için en uygun modeller olarak kabul edilmiş, 1990’lı yıllara kadar bu kurumlar yaygınlaştırılmıştır. 1986’da başlatılan kaynaştırma uygulamaları ise 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasallaştırılmış, “özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında kendileri için en uygun eğitimi almaları” yasal olarak kabul edilmiştir. Bu kararnamenin kaynaştırma maddesinde “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” denilmektedir. Kararname, çocukların yerleştirildikleri her kademedeki okullarda, kendi

gereksinimlerine en uygun eğitimi almaları gerektiğini açıkça göstermektedir (Sucuoğlu, 2006).

2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayalı özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Kaynaştırma, her çocuğun diğerleriyle eşit fırsatlar elde edecek şekilde, akranlarıyla birlikte olma ve deneyimlerini paylaşma hakkının olması, tüm çocukların öğrenebileceği, eğitimden yararlanabilecekleri ve hiçbir öğrencinin eğitim sistemi dışında kalmaması gerektiği düşüncesine dayalıdır (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların normal çocuklardan soyutlanmadan toplum içinde yaşamasını kolaylaştırmak, ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını ve istedik davranışlar geliştirmelerini sağlamaktır (Karacaoğlu, 2008). Kaynaştırma eğitimi özel eğitime muhtaç öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesiyle biten bir uygulama değildir. Özel eğitime muhtaç öğrenciler için gerekli düzenlemelerin yapılması, ilkelerin yerine getirilmesi gerekir. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için;

- Bütün okul personeli özel eğitime muhtaç öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutum sergilemelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin tutumları, kaynaştırmanın başarısında ikinci önemli öğedir.
- Genel eğitim sınıfları, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
- Genel eğitim sınıflarında bütün öğrencilere birlikte oynama, öğrenme, sosyal etkinliklere katılma fırsatı verilmelidir.
- Sınıftaki öğrenciler özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelidir.
- Özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
- Öğrenci velileriyle işbirliği içinde olunmalıdır (Kargın, 2004).

Özetle, kaynaştırma uygulamasının başarısı, kaynaştırma uygulamalarının vazgeçilmez üyeleri olan öğretmenler, yöneticiler, anne-babalar, normal gelişen akranlar ve özel gereksinimli öğrencilerin bu sürece etkin katılımlarıyla; toplumsal

kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğretimin düzenlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması, davranış ve sınıf kontrolü, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gibi öğelerin kaynaştırma sınıfında bulunmasıyla mümkün olabilir (Gül & Vuran, 2015).

Kaynaştırma öğrencileriyle diğer öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlayacak, onların özel gereksinimlerine uygun ortamı yaratacak olan; böylece özel ihtiyaçları olan öğrencinin en küçük ölçekte sınıfta, buradan hareketle okulda ve toplumda hayatını etkin, kabul görmüş ve mutlu bir şekilde sürdürmesi sağlayacak olan öğretmenin kaynaştırma uygulamasındaki rolü ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Sart, Ala, Yazlık & Yılmaz, 2004).

Öğretmenler çocuğun gelişiminden sorumlu olan bireylerdir. Bir öğretim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin başarılarını ve gelişimlerini sağlamak gibi görevleri vardır. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekir. Öğretmen öncelikle öğrencileri bir birey olarak kabul etmeli, onların kendilerini ifade etmelerine, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına fırsat vermeli ve öğrencilerin ilerlemelerine olanak verecek ve destekleyecek ortamlar yaratmalıdır. Sınıf içinde her öğrencinin önemli ve değerli olduğu duygusu sınıftaki tüm öğrencilere hissettirilmelidir. Ayrıca sınıftaki öğrencilerine kendi davranışları ile model olmalı ve bireyler arası farklara saygı göstermelidir (Horne, 1985; Chubon, 1982; Combs & Harper, 1967; Akt: Kargın, 2004). Sınıf öğretmenlerinin engelli çocuğa yönelik tutumlarının çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi üzerinde etkili olduğu uzun yıllardır kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 2006). Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimi olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Avcı, 1998; Akt: Gözün & Yıkılmış, 2004). Ayrıca, öğretmenin engelli çocukları kabul eder bir tutum içinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların engelli akranlarına karşı olan tutumlarını da etkilemektedir. Eğer öğretmen, engelli çocuğa karşı olumlu bir tutum içinde değilse sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar da engelli çocuğa karşı olumsuz bir tutum içinde olmakta ve engelli çocuğu aralarına kabul etmemektedirler. Öğretmenin engelli çocuğa olan tutumu, normal gelişim gösteren ve özellikler de engelli çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır (Batu, 1998).

Kaynaştırma uygulamalarının artmasıyla genel eğitim sınıfları gittikçe daha heterojen sınıflar olmakta; sınıf öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla daha fazla

karşılaşmak durumunda kalmaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde genel olarak bir okuldaki öğrencilerin %12-22 sinde zihinsel, duygusal ya da davranışsal bozukluklar görülmekte; ayrıca öğrencilerin %18 inin özel gereksinimleri bulunmakta; bu öğrenciler farklı müdahale ve sağaltım programlarına gerek duymaktadırlar (Marzano & Marzano, 2003). Ülkemizde ise engelli çocukların genel nüfustaki oranı %14 olarak kabul edilmektedir. Bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri açısından yaşlılarından anlamlı derecede farklılık gösteren bu bireylerin özellikleri ve gizil güçleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak eğitim ortamlarının yaratılması gerekir (Özgür, 2008). Bu nedenle sınıf öğretmenleri tüm çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek, sınıf ortamındaki her çocuğun en üst düzeyde öğrenmesini, her çocuğun kabul gördüğünü hissetmesini sağlamak için sınıf ortamında, öğretim sisteminde ve sınıf yönetiminde değişiklikler yapmak durumundadırlar (Marzano & Marzano, 2003).

Sınıf ortamı yalnızca normal gelişim gösteren öğrenciler için değil, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin de öğrenmelerini kolaylaştıracak, sınıfa ve etkinliklere katılımını artıracak biçimde düzenlenmelidir. Bu nedenle sınıf öğretmeni, yalnızca olumlu tutumlara sahip olma açısından değil, aynı zamanda sınıfın fiziksel çevresini, programı ve öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Kargın, 2004).

Bugün ülkemizdeki öğretmenlerin gerekli bu değişiklikleri yapabilmeleri onların mesleki yeterlilikleriyle yakından ilgilidir. Yeterlik söz konusu olduğunda, bu konu ile ilgili önemli kavramlardan biri de öz yeterliktir (Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Başarıya ulaşmada sunulan olanaklar, verilen destekler, oluşturulan iklim gibi dışsal faktörlerin yanı sıra sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum, motivasyon ve öz yeterlik gibi içsel faktörlerde etkilidir. Öğrencinin motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde de etkili olabilecek olan öğretmenin kendine olan inancı, kuşkusuz başarılı bir öğrenme ortamı ve sürecinin oluşmasına hizmet edecektir (Erkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013).

Öz yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavramdır. Bandura'ya göre öz yeterlik, bireyin kendisine verilen işi organize edebilme ve başarabilme yeteneği ile ilgili yargılarıdır (Akkoyunlu, Orhan & Umay, 2005). Öz yeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir. Öz yeterlik inançları, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl

davrandıklarını belirler. Yüksek bir yeterlik inancı, başarıyı ve kişisel doyumu artırır. Yüksek yeterlik inancı olan kişiler, zor olan görevleri kaçınılması gereken bir tehdit olarak değil, başarılması gereken bir görev olarak görürler. Yenilgiyle karşılaştıklarında çabalarını arttırarak sürdürürler. Hata ya da yenilgilerden sonra öz yeterlik duygularını çok hızlı onarabilirler. Bunun tersi durumlarda ise, öz yeterliği düşük olan bireyler, kendilerine tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar, çaba göstermezler, hemen vazgeçme eğiliminde olurlar (Bandura, 1994).

Dolayısıyla öz yeterliliği yüksek olan bir öğretmen, karşısına çıkan sorunlarla baş etmekten çekinmez ve sorunları çözmek için uğraşır. Kendisinin çözemediği yerlerde başkalarından yardım almaktan ve sorunlar karşısında kendisini geliştirmekten kaçınmaz. Öz yeterliliği düşük olan bir öğretmen ise kendisine güvenmez, kendi yeteneklerinden şüphe duyar. Kendisine güveni olmayan bir öğretmenin öğrencilerine güvenmesi de beklenemez. Bu nedenle aynı yeteneklere sahip olan insanlar yeteneklerini kullanım durumlarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Bu noktada öz yeterliği yüksek insanlar daha başarılı olurken öz yeterliği düşük insanlar kendilerini bir çok konuda yetersiz hissedecektir (Zararsız, 2012).

Kaynaştırmaya yönelik olumsuz öğretmen tutumlarıyla uygulamada sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bazı öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerle deneyimleri yoksa bile kaynaştırma uygulamalarını denemeyi kabul etmekte, deneyim kazandıktan sonra da programı sürdürme konusunda gönüllü olmaktadır. Bazı öğretmenler ise, sınıflarına özel gereksinimli öğrencileri kabul etmekte çekingen davranmakta, bu çocuklarla çalışmak konusunda yetersiz olduklarını ifade ederek çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer çocuklardan daha fazla zamana gereksinim duyacaklarını düşünmektedirler (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, ülkemizde öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları (Diken & Sucuoğlu, 1999; Ekşi, 2010; Kayhan, Şengül & Akmeşe, 2012; Kuzu, 2011), öz yeterlik algıları (Zararsız, 2012; Altunbaş, 2011; Şenol, 2012; Gençtürk & Memiş, 2010; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008) ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterliği ve öz yeterlik algılarını birlikte ele alan çalışmaların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerinin tutumlarını inceleyen çalışmalarda; öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almadığı, kaynaştırmaya yönelik ders alıp almadığı, yaşları, cinsiyetleri, kıdemleri,

mezun oldukları bölümleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisinin özür türü ile tutumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliklerini inceleyen çalışmalarda ise; öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, okuttukları sınıf, branşları, kıdemleri ve eğitim durumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yeterliği ve öz yeterliliğini birlikte ele alan çalışmalarda ise; Diken (2006), kaynaştırma uygulamalarının başarısını öğretmenlerin yeterlik algılamaları ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenci ile çalışmalarına ilişkin kendilerine olan özgüven duygularının etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Dolapçı (2013), öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda kaynaştırma eğitimi yeterliliği ile öğretmen öz-yeterlilik algısı ilişkisinin güçlü olduğunu ve öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arttıkça, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin arttığını belirtmiştir. Bu da kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yeterliliklerinin yanında öz-yeterlilik algılarının önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının öğretim sürecini daha etkin bir biçimde planlamalarına, uygulamalarına ve değerlendirmelerine katkı sağlayacağı açıktır. Aynı şekilde öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olması sınıf içi uygulamalarda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını etkileyecektir. Dolayısıyla 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 incelemeye yönelik olan bu çalışmanın gerekli olduğu ve alan yazına katkı getireceği düşünülmüştür. Bu nedenle yapılan çalışmada **“Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişki nasıldır?”** sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyet, kıdem, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almaması, öğrenim durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi

olup olmaması, daha önce kaynaştırma eğitimi vermesi ve daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, kaynaştırma eğitimi alıp almaması, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, daha önce kaynaştırma eğitimi vermesi ve daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda demokrasi ve insan hakları düşüncesiyle gelişen çağdaş eğitim, her bir bireyin yetenekleri doğrultusunda eğitilmesini öngörmekte ve hiçbir bireyin toplumdan dışlanmamasını, özel gereksinimi olan öğrencilerin ise akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamında eğitilmesini öngörmektedir. Uygulamada özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri kaynaştırma olarak görülmekle birlikte, kaynaştırmanın yalnızca fiziksel birliktelik anlamına gelmediği kabul edilmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırma ülkemizde de son 20 yıl içinde özel eğitim alanında üzerinde önemle durulan eğitim uygulamalarından biridir (İzci, 2005). Başarılı bir kaynaştırma eğitimi ise önemli ölçüde öğretmenin mesleğe pozitif bakışına ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına bağlıdır. Bu sebeple öğretmenlerin hem öz yeterlik inançlarının hem de kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenip öncelikle hizmet içi eğitim programları olmak üzere gerekli önlemlerin alınması son derece önemlidir.

Literatürde kaynaştırma ve öğretmen öz yeterlik algıları ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır. Bu anlamda literatür kısmen zengindir. Kaynaştırmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algılarını birlikte ele alan çalışmaların ise genellikle aday öğretmenler üzerinde yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada ise görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları birlikte ele alınarak iki değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla kaynaştırmaya yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi tanıyabilmek açısından önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının ve tutumlarının belirlenerek bunu etkileyen değişkenlerin saptanması, inanç ve tutumlarının olumluya dönüştürülmesi için

çalışmaların yapılması hem öğretmenlerin mesleğini severek yapmasına hem de çocukların daha kaliteli eğitim almasına katkı getirecektir.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulguların yukarıda bahsedildiği gibi alan yazına getirebileceği katkıların yanı sıra; 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 Terbiye Kurulu'nun program geliştirilmesi çalışmalarına ve ileride bu konu üzerinde araştırma yapacak olan araştırmacıların çalışmalarına katkı getireceği umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- 1) Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenler anket ve ölçeklere samimi ve doğru cevaplar vermişlerdir.
- 3) Araştırmada kullanılan ölçme aracı ve yöntem araştırmanın geçerliği açısından yeterlidir.
- 4) Kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma 2011-2012 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma; Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.
- 3) Araştırmada elde edilen verilerin analizi kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.
- 4) Bu araştırma ulaşılan örneklemle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (M.E.B.,Özel Eğitim Yönetmeliği, 2006).

Kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul

öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (M.E.B.,Özel Eğitim Yönetmeliği, 2006).

Öz Yeterlik: Bireyin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir nitelik olup bireyin belirli bir performansı göstermek için gereken etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargıları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986; Akt: Karahan, 2008).

Özel Eğitime Gereksinimi Olan Birey: Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri bakımından farklılıkları nedeni ile normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan çocuklar “özel eğitime gereksinimi olan birey” olarak tanımlanır.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz yeterlik ve kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmalar, öz yeterliğin oluşumu, öğretmen öz yeterliği ve önemi, kaynaştırma uygulaması ve faydaları ele alınacaktır.

2.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramı'nın anahtar kavramlarından biridir ve bu kavram eğitimciler tarafından bu kuram üzerinden tanımlanıp açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmeyiz. Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlilik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Davranışlar çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar (Selçuk, 2011).

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın dayandığı altı temel ilke vardır. Öz-yeterlik kavramını anlamak açısından bu ilkeler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin davranışları birçok kuramın öngördüğünün aksine, tek başına çevresel etkenler ya da tek başına davranışta bulunan kişinin özellikleri tarafından belirlenmez (Kesgin, 2006; Senemoğlu,2009).

Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir.(Senemoğlu, 2009). Bandura, pekiştirme ve cezaların da sosyal çevrede var olduğunu; onların oraya çıkışını yani gerçekleşmelerini bizim davranışlarımızın belirlediğini savunmakta ve davranışın çevreyi yarattığını belirtmektedir. Örneğin, sürekli olumsuz davranış gösteren birey olumsuz bir sosyal çevre yaratır (Çakır, 2007; Senemoğlu, 2009). Sonuç olarak, Bandura'ya göre insanlar çevreyi belli yollarla etkilemekte, değiştirmekte; çevre de insanların daha sonraki davranışlarını etkilemektedir. (Senemoğlu, 2009).

Çevre, bireylerin beklentilerini, kendileri için koydukları hedefleri ve kendilerine ilişkin algılarını etkilerken; beklenti, hedef ve algılar davranışları,

davranışlar ise beklenti, hedef ve algıları şekillendiren çevreyi etkiler. Dolayısıyla, birey bir taraftan çevresi tarafından biçimlendirilirken, diğer taraftan da kendisi çevresini biçimlendirmektedir.

Öz yeterlik inançları hem bu yapının bir bileşeni, hem de diğer bileşenleri etkileyen bir etmendir. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimlediği çevreyi yönetmesinde öz yeterlik inançları etkilidir. Aynı becerilere sahip farklı bireyler ya da farklı koşullarla karşılaşan bir birey yapması gereken bir işi kendi yeterliğini algılama düzeyine göre kötü, orta düzeyde ya da mükemmel bir biçimde gerçekleştirebilir (Bandura, 1997).

Bireyler edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2006). Bireyin yeterliğiyle ilgili inançları, kapasitesinin de neler olabileceği yönünde bireye güç verecek ve yapacağı çalışmalarda bireyi güdüleyecektir (Benzer, 2011).

Sembolleştirme Kapasitesi

Sembolleştirme kapasitesi çevreyi anlama ve yönetmede güçlü bir araçtır. Bandura'ya göre insanlar dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunurlar; diğer bir deyişle dünyada gördüklerini zihinlerinde sembolleştirerek, yaşantılarını bilişsel kodlara dönüştürürler. Bu kodlar bireylere hem geçmiş zihinlerinde taşıyabilme olanağı sağlar hem de geçmişte yaşananların değerlendirilmesine fırsat vererek geleceğe rehberlik etmesini olanaklı kılar (Kalkan, 2011). "Gelecekteki muhtemel davranışlar zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir, test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir" (Akt: Senemoğlu, 2009; Bandura, 1986).

Öngörü Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramı sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceğini planlayabilmelidirler. Kısaca, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye

düşünebilmelidirler (Senemoğlu, 2009).

İnsanlar sembollerle zihinlerine kodladıkları geçmiş yaşantılar sayesinde hedefler oluştururlar, gelecekle ilgili planlar yaparlar, gelecekte başkalarının kendilerine davranışlarını kestirebilirler. Öngörü kapasitesi sayesinde davranışların olası sonuçlarını değerlendirebilir, istedik sonuçları oluşturacak davranışları seçebilir, zararlı olacak eylemlerden kaçınabilirler. Bu sayede önceliklerini belirleyebilir ve yaşamlarını yapılandırabilirler.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramına göre insanın ayırt edici bir başka özelliği de dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olmasıdır. İnsanlar kendi yaptıkları davranışlar ve bu davranışların sonucunu görerek öğrenebildikleri gibi başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenirler. Eğer insan sadece kendi yaşantısı sonucu bilgi ve beceri edinecek olsaydı, bilişsel ve sosyal gelişimi oldukça geciktirilmiş olurdu oysa insanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek her şeyi denemek zorunda kalmadan başkalarının başarıları ve hatalarını izleyerek de öğrenirler. Hemen hemen tüm bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenmeler bu yolla kazanılabilir (Senemoğlu, 2009; Kalkan, 2011).

Öz Düzenleme Kapasitesi

Sosyal bilişsel kuramın bir diğer ilkesi de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar içsel standartlarını belirleyip, kendi kurallarını koyabilir. Bu içsel standartlara, kendi güdülenmelerine dayalı olarak davranışlarını değerlendirebilir ve bu davranışın uygun olup olmadığına karar verebilirler. İnsanların davranışları başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmekle birlikte davranışlarının sorumluluğu kendilerine aittir (Senemoğlu, 2009; Kalkan, 2011).

Öz Yargılama (Yansıtma) Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kendilerini yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır.

Öz yargılama kapasitesi, insanı kendi düşünme süreci ve yaşantıları hakkında düşünme ve analiz etmede yeterli kılar. İnsanlar bildikleri ve deneyimlediklerinin

yansıtılması aracılığıyla kendileri ve çevreleri hakkında bilgi sahibi olabilirler. Bu kapasite sayesinde sadece anlama yetisine değil, düşündüklerini değerlendirme ve değiştirme yetisine de sahip olurlar (Senemoğlu, 2009).

2.1.1. Öz Yeterlik Algısı

Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bu yargılar, bireyin bir işi başarmadaki yeterliğine ilişkin görüşlerini geliştirir. Bireyin kendisi ile ilgili bu yargısı öz yeterlik (self efficacy) olarak isimlendirilmektedir (Senemoğlu, 2009; Kalkan, 2011).

Öz yeterlik, bireyin yetkinliklerine dair yaptığı kapsamlı bir değerlendirme ve yargının neticesinde oluşur. Birey, içinde bulunduğu ortamın gerekliliklerine cevap verebilmek için sahip olduğu yetenek ve becerileri, kişilik özelliklerini, bilgi ve deneyim düzeyini, motivasyonunu, kısacası yetkinliklerini irdeler. Yetkinliklerinin bu görev, faaliyet ya da durum için yeterli olduğuna inanırsa, harekete geçer. İşte kişinin yetkinlikleri ile ilgili bu inancı“ öz yeterlik” inancıdır ve bu açıdan bakıldığında son derece önemli bir güdüleyicidir (Türk, 2008).

Öz yeterlik kavramı başlangıçta bireylerin belirli bir sonucu ortaya çıkarabilmek için gerekli olan davranışları başarılı bir biçimde ortaya koyabileceklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmış (Bandura, 1977), ancak daha sonra bu tanım bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançları olarak değiştirilmiştir (Bandura, 1994).

Öz yeterlik inancı davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak tanımlanmakta, Bandura'nın çalışmaları, kişinin becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonu ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001; Akt: Kurbanoglu, 2004).

Artan öz yeterlik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşumunu sağlar. Bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır (Kurt, 2012).

Öz yeterlik inancı olumlu olan bireyler, işlerinde daha başarılı olmakta, karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak yapılacak eylemleri başarılı bir şekilde organize etmektedir. Bu inancın olumsuz olması ise, başarısızlık oranını arttırmakta ve benzer şekilde başarısızlık kaygısını yükseltmektedir (Yılmaz & Çokluk Bökeoğlu, 2008). Öz yeterlik inançları yüksek olanlar, inandıkları yeterliklerini ve bireysel hedeflerini göz önüne alarak başarımlarını olumlu yönde etkileyecek başarılı senaryolar düşünürler. Öz yeterlik inançları düşük olanlar ise bazı yeterlikleri olsa bile bunlara inanmadıkları için karşı karşıya kaldıkları durumları riskli görür ve başarısızlıkla ilgili senaryolar düşünürler. Bu da başarılarının düşmesine neden olur (Akgün, 2008; Akt: Benzer, 2011).

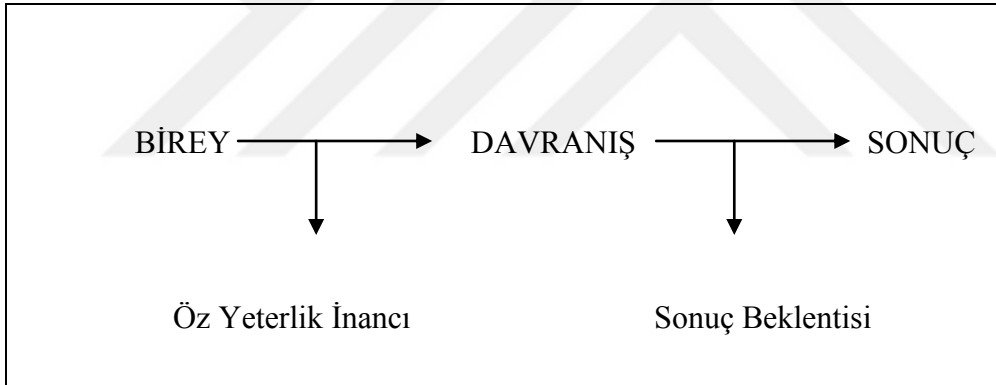
Destekleyici unsurlar yoksa öz yeterlik tek başına istenen performansın gösterilmesini sağlamaz. Bireyler başarıyla gösterebilecekleri birçok davranışı yeterli güdüleme olmadığı için göstermeyebilirler. Uygun beceriler ve yeterli güdülemeyle birlikte öz yeterlik; bireylerin eylem tercihlerini, bu eylemde ne kadar çaba harcayacaklarını ve bu çabalarını zor durumlarda ne kadar sürdüreceklerini etkileyen ana belirleyicidir (Bandura, 1977).

Bandura'ya göre bir beceriye sahip olmakla, o beceriyi değişik koşullar altında etkin bir şekilde kullanabilmek arasında fark vardır. Birey belli bir görevle ilgili, yeterli bilgiye, beceriye ve kabiliyete sahip olsa bile bu yetilerinin farkında olmayabilir veya becerileri ve kabiliyetlerine dair kuşkuları olabilir. Birey bu kuşkuları nedeniyle, göreve ilişkin davranışa başlamaya bile yeltenmeyebilir. Birey belli bir görevi yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğuna inanmalıdır. Eğer birey, bu konuda yeterli düzeyde ikna olmamışsa yani o görevle ilgili yeterli öz yeterlilik inancına sahip değilse, öğrenmiş olduğu becerileri hiç kullanmayabilir. Kolayca sonuçlara ulaşamayan çaba, emek, devamlılık ve azim gerektiren görevlerde öz yeterliliğe sahip olmayan kişilerin, görevlerini yerine getirmedikleri sıklıkla görülür (Bandura, 1989a; Bandura, 1989b).

Öz yeterlik kavramı, dinamik olup hiçbir anlamda kesinleşmiş ve ya sabit değildir. Bir kişinin öz yeterliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenekten oluşmuştur. Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Kendisine inancı olmayan bireyler birçok fırsatların sunulduğu çevrelerde dahi kendilerini yetersiz olarak görecektir (Sağlam, 2007; Akt: Benzer, 2011).

Öz yeterlik algısı; sonuç beklentisi, özgüven ve denetim odağı gibi kavramlarla benzer çağrışımlara yol açmakla birlikte bu kavramlardan çeşitli bakımlardan farklılaşmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramı, belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip olduğu inançları anlatan sonuç beklentisini de bünyesinde barındırmaktadır. Fakat öz yeterlik algısı ve sonuç beklentisi birbiriyle ilişkili olan farklı kavramlardır. Bandura (1997), öz yeterlilik algısının engeller ve zor deneyimler karşısında başa çıkma davranışının ortaya çıkıp çıkmayacağını, ne kadar çaba harcanacağını ve bu çabanın ne kadar süre devam edeceğini belirlediğini iddia etmiş ve öz yeterliğin sonuç beklentisinden farklı olduğunu belirtmiştir. Bandura, sonuç beklentisini kişinin belli bir davranışın belli bir sonuca neden olacağı hakkındaki inancı olarak tanımlarken, öz yeterliği ise kişinin sonuç alabilmek için gerekli davranışları başarılı bir şekilde gösterebileceğine dair inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi arasındaki fark Şekil 1’de gösterilmiştir (Bandura, 1977).



Şekil 1. Öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi arasındaki fark (Kaynak: Bandura, 1977)

Öz yeterlik inancı, bireylerin verilen bir görevin gerçekleşmesine yönelik olarak yeteneklerine ilişkin yargılarını içerirken, sonuç beklentisi bireyin davranışlarının sonuçlarına ilişkin tahminleri ile ilgilidir (Bandura, 1997). Bireyler belirli bir davranışın belirli bir sonuç yaratacağına inanabilirler fakat gerekli eylemleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine dair güçlü endişeleri varsa bu bilgi davranışlarını etkiler (Bandura, 1977). Örneğin, öğrenci öğretmenin sorusunu doğru cevaplarsa öğretmenin onu beğeneceğini ya da iyi not vereceğini düşünür (sonuç beklentisi), ancak bunu istese de yeteneklerinden şüphe ediyorsa cevap vermeye çalışmaz (düşük öz yeterlik) (Schunk, 2008).

Öz yeterlik ile sıklıkla eş tutulan geleneksel yapılardan birisi olan özgüven

kavramsal olarak benzer olmasına rağmen birbirinden farklıdır. Özgüven kavramsal olarak bir kişinin geniş değişkenlikte, farklı durumlar üzerindeki kendi değerlendirmelerini temsil eden global bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Aksine öz yeterlik ise kişinin bir iş veya göreve has yeteneğine olan inancıdır (Kesgin, 2006). Öz yeterlik, öz güvenden farklı olarak belli bir eylemle/alanla ilgilidir. Bir alanda güçlü öz yeterlik taşıyan kişinin başka bir alanda zayıf öz yeterlik inancı taşıması olasıdır (Cassidy & Eachus, 2002; Akt: Kurbanoglu, 2004). Özgüven daha sabit olma eğiliminde iken, öz yeterlik duruma bağlıdır. Bir kişinin öz yeterliliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenekten oluşmuştur. Bireyin belli bir zamanda özel bir görevdeki öz yeterliği; bireysel hazırlanma, fiziksel durum ve duygusal durumu nedeniyle iyi ya da kötü olabilir (Schunk, 2009). Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak kendi aralarında farklılıklar gösterecektir. Kendisine inancı olmayan bireyler çeşitli fırsatların sunulduğu çevrelerde dahi, kendilerini yetersiz olarak görecektirler (Kesgin, 2006).

Literatürde öz yeterlik algısının bireyin içten veya dıştan denetimli olması kavramları ile de aynı anlama gelmediği yönünde de bilgiler bulunmaktadır. Rotter, kişinin olaylar karşısındaki başarısızlığının nedenini kendine veya kendi dışındaki nedenlere yüklemesini, belli bir durumdaki öz yeterlik algısından çok bir kişilik özelliği olarak denetim odağı (locus of control) kavramı ile açıklamaktadır. Denetim odağı, kişinin dünyaya ve olaylara genel bakış açısıyla ilişkili iken öz yeterlik algısı bireyin belli ve tek bir olaya ilişkin yeterlik algısı ile ilişkilidir (Akdoğan, 2009).

2.1.2. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları

İnsanlar herhangi bir işe daha önceden kendileri ya da çevreleri hakkında sahip oldukları bilgilere dayalı olarak girerler. İnsanların kendisiyle ilgili olarak önceden geliştirdiği ve kendisini nasıl algıladığına ilişkin bir değerler sistemi bulunmaktadır. Bandura, insanların kendileri hakkındaki inanışlarının dört ana kaynaktan geliştiğini belirtmektedir (Türk, 2008). Bunlar: (Aydın, 2010; Çakır, 2007).

- Performans Başarıları
- Dolaylı Yaşantılar
- Sözel İkna
- Psikolojik Durum'dur.

a) *Performans Başarıları*: Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerdir. Bandura öz yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın en etkili olanının, bireylerin kendi deneyimlerine dayandığı için, başarılı performanslar olduğunu belirtir.

İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir (Yılmaz & Köseoğlu, 2004). Eğer başarı; yetenek ve çaba gibi kontrol edilebilen içsel bir faktör ile bağlantılı ise, öz yeterlilik artar. Ancak başarı, şans veya birinin müdahalede bulunması gibi dış faktörlerle bağlantılı ise öz yeterlilik artmayabilir (Tschannen- Moran, vd., 1998).

Başarı, güçlü bir öz yeterlik inancının oluşmasına neden olurken, başarısızlık bu inancı zedeleyecektir. Özellikle güçlü bir öz yeterlik inancı oluşmadan başarısızlık durumu yaşanır, birey büyük olasılıkla öz yeterliği ile ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir. Eğer insanlar başarıları kolay elde etmişlerse ve bu tür bir deneyim yaşamışlarsa kolay sonuçları beklemeye alışmışlardır ve herhangi bir başarısızlık karşısında da kolayca cesaretleri kırılmaktadır (Bandura, 1997). Ancak, eğer birey güçlü bir yeterlik inancı geliştirebilmişse, o zaman başarısızlık yaşantıları yeterlik algıları üzerinde fazla tahrip edici olmayabilir. Kazanılan yeterlik inancı daha sonra bir alandan diğerine aktarılır ve böylece genel bir yeterlik inancı oluşturulmuş olur. Güçlü ve dirençli bir yeterlik inancı geliştirebilmeleri için, bireylerin ancak ısrarlı çabalar sonucunda önlerindeki engelleri geçebileceklerini öğreten yaşantılardan geçmeleri gerekmektedir (Bandura, 1995)

Zorluklar ve engeller ise, çaba gösterilmesini ve sebatı öğreten olumlu deneyimlerdir. Zorluklar kişilere olaylar üzerinde çalışma imkanı sunarak becerilerini geliştirme ve başarısızlığı başarıya nasıl dönüştüreceklerini öğrenme fırsatı sunar. Güçlü bir öz yeterlik inancı engellerin azimli bir çabayla aşılması sonucu oluşur (Bandura, 1997). Dolayısıyla zorluk ve engellere rağmen başarı elde eden bireylerin öz yeterlik algılarının yüksek olması beklenirken, kolay başarı elde eden bireylerin herhangi bir başarısızlık karşısında öz yeterlik algılarının düşmesi muhtemeldir.

b) Dolaylı Yaşantılar:

Model olarak öğrenme, sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli bir bileşenidir. Modelin etkinliklerini ve bu etkinliklerin sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşumunu etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kişiler kendi öz yeterlik düzeyleri için bilgi kaynağı olarak yalnızca deneyimlerine güvenmezler. Bireyler yetenek ve yeterlilikleri hakkındaki bilgilerden bir kısmını, değişik özellikler açısından kendilerine benzer olan kişilerle karşılaştırarak edinirler (Kesgin, 2006). Başkalarının olumsuz sonuçlar yaşamadan tehlikeli eylemlerde bulunduğunu görmek, gözlemcilerde çabalarını arttırıp sürdürdüklerinde kendilerinde de iyileşmeler olacağı beklentisini oluşturur. Bireyler, başkaları yapabildiğine göre kendilerinin de performanslarında en azından biraz gelişme kaydedebileceklerine ikna olurlar (Bandura, 1977).

Model alma gelişigüzel gerçekleşmez. İnsanlar genel olarak, hareketlerinden esinlenebilecekleri, yetkin modellerin arayışındadır. Bu tür modellerin davranışları ve düşünme şekilleri, çevrelerindeki insanlar için öğretici olmakta ve diğer insanlar bu tür kişileri model almaya eğilim göstermektedirler. Algılanan benzerlik göstergeleri yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum, ırk ve etnik köken olabilir. Birey, model aldığı kişinin kendisine çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır. Öte yandan birey, model aldığı kişinin kendisine fazla benzemediğini düşünüyorsa öz yeterlik inancı, modelin başarısından ya da başarısızlığından fazla etkilenmeyecektir (Bıkmaz, 2006). Doğrudan yaşanan deneyimle oluşan öz yeterlik, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla benzerlik gösteriyorsa, olumlu ya da olumsuz öz yeterlik daha fazla güçlenmektedir (Türk, 2008).

c) Sözel İkna:

Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Bireylerde öz yeterlik, diğer bireylerin sözel iknalarının bir sonucu olarak da oluşabilmektedir.

Bireyin başarabileceğine veya başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler değişik ölçülerde öz yeterlik algısını etkiler. Verilen işi tam olarak yapabilecek yeteneklere sahip olan ve bu yönde çevreden sözel mesajlar alan bireyler, bir problemle karşılaştıklarında kuşkularını ve kişisel yetersizliklerini düşünmek yerine problemi

çözmek için daha fazla çaba harcarlar ve bu çabayı sürdürme azmi gösterirler (Bıkmaz, 2006). Sözel iknanın etkisi, ikna eden kişinin güvenirliliğine ve konuyla ilgili uzmanlık seviyesine bağlıdır (Bandura, 1977). Örneğin bir matematik öğretmenin öğrencisine verdiği geri bildirim, öğrencinin gözünde kendi arkadaşının verdiği geri bildirimden daha ikna edici olabilir.

Olumlu ikna kişinin cesaretlenmesini ve kendisini güçlü hissetmesini sağlarken, bunun tersi bir durumda ise cesaretlerini yitirmelerine neden olmaktadır. Olumsuz ikna, kişinin öz yeterlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir. Olumsuz ikna yoluyla öz yeterlik inancının zayıflatılması, olumlu ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır (Türk, 2008). Olumlu ikna, öz yeterliği yükseltir fakat birey görevinde sürekli başarısız oluyorsa bu yükselme geçici olacaktır (Schunk, 1991). Bu nedenle bu yöntemin öz yeterlik üzerindeki etkisi kısıtlıdır.

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). Örneğin bir güç gerektiren bir işi yaparken stres, yılgınlık ya da yorgunluk hisseden bir kişi, başarısızlıkla karşılaşırsa öz yeterlik inancında bir düşüş yaşayabilir (Türk, 2008). Psikolojik olarak rahat olan bireyin, bir işi başarı ile sonuçlandırma konusunda öz yeterliği ise yüksek olacaktır (Çakır, 2007).

Burada öz yeterliliğe etki eden unsur, kişinin fizyolojik ve duygusal algısını nasıl yorumladığıdır. Örneğin sınav öncesi terleyen ve kalbi hızlı atan bir öğrenci, bu fizyolojik tepkilerinin aşırı sınav stresine bağlı olduğunu, aşırı sınav stresine de sınav yapılan konuyla ilgili yetersizliğinin neden olduğunu düşünürse, konuya dair öz yeterlilik inancı düşecektir. Fakat öğrenci aynı fizyolojik tepkileri hava sıcaklığına ve sınava yetişmek için çabuk hareket etmiş olmasına bağlarsa, öz yeterliği etkilenmeyecektir. Fizyolojik ve duygusal tepkilerin yorumlanması güç olduğundan, öz yeterliliği etkilemek için bu alana müdahale etmek özellikle eğitim ortamında çok zordur (Kotaman, 2008).

Aile de bireyin öz yeterlik inancının oluşmasında etkili bir kaynaktır. Özellikle yaşamın ilk dönemlerinde çocuğun hayatında önemli bir yer tutan aile, çocuğun çevreyle etkileşimine de aracılık eder. Bu bağımlılık nedeniyle çocuklar ebeveynlerinin

davranışlarından etkilenmeyi öğrenirler. Sağlıklı aileler, çocuklarının dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimini sağlayacak yeterli davranışları için fırsat yaratırlar ve değişik üstesinden gelme yaşantıları sunarlar (Kalkan, 2011).

Zamanlarını çocuklarıyla öğrenerek geçiren, çocuklarının merak etmesini, araştırmasını ve keşfetmesini destekleyen, yaşayarak öğrenmesine izin veren aileler çocukların bilişsel gelişimine yatırım yaparlar ve yeterli algılarının oluşmasına olanak verirler. Aileler, kendileri de aynı zamanda yeterli bilgisi sağlarlar. Çocuklarına zorluklarla mücadele etme yollarını gösteren, onlara model olan aileler onların yeterli duygularını güçlendirirler. İleriki dönemlerde bu modellerin yerini arkadaşları almaktadır ((Pajares & Schunk, 2005; Akt: Karahan, 2008).

2.1.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Toplum ve dünya değiştikçe bireylerden beklenen beceri, görev ve sorumlulukların değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. İçinde bulunduğumuz çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirme çabası içerisinde de en önemli görev, sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörü olan öğretmene düşmektedir. Bu nedenle öğretmen yeterliği son yıllarda üzerinde çok durulan ve tartışılan konulardan biridir.

İnsan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bandura, insanların yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz yeterlik inançları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir (Bandura, 1977). Birey belli bir görevle ilgili, yeterli bilgiye, beceriye ve kabiliyete sahip olsa bile bu yetilerinin farkında olmayabilir veya becerileri ve kabiliyetlerine dair kuşkuları olabilir. Birey bu kuşkuları nedeniyle, göreve ilişkin davranışa başlamaya bile yeltenmeyebilir. Birey belli bir görevi yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olduğuna inanmalıdır. Eğer birey, bu konuda yeterli düzeyde ikna olmamışsa yani o görevle ilgili yeterli öz yeterlilik inancına sahip değilse, öğrenmiş olduğu becerileri hiç kullanmayabilir. Kolayca sonuçlara ulaşamayan çaba, emek, devamlılık ve azim gerektiren görevlerde öz yeterliliğe sahip olmayan kişilerin, görevlerini yerine getirmedikleri sıklıkla görülür (Bandura, 1989a; Bandura, 1989b). Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden birbirini tutmadığını, benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı

olur. Bir beceriye sahip olmakla, onu farklı durumlarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır (Kurbanoğlu, 2004).

Araştırmalarda, insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip oldukları; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca öz yeterliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra öz yeterliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba gösterdiği ve bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri bildirilmektedir. Buna bağlı olarak, öz yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve öz yeterliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevresini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir (Türk, 2008). Öğretmenlerin de bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve yargılama biçiminin, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmetleri vermelerinde ve karşılaştıkları pedagojik zorluklarla baş edebilmelerinde önemli bir rol oynadığı rahatlıkla söylenebilir.

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998), öğretmen öz yeterliğini, "bir öğretmenin belirli bir konuda bir öğretim işini başarıyla gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri organize etme ve uygulama kapasitesine ilişkin inancı" olarak görmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı, öğretmen inançlarının göstermiş oldukları davranışlara, akademik başarılarına, güç ya da yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri olarak tanımlanmıştır (Bowers & Tomic, 2000; Akt: Karahan, 2008). Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretmenin özellikle sorunlu ya da düşük motivasyonlu öğrencilerin davranışlarını ve akademik başarılarını ne derecede etkileyebileceğine ilişkin inancı olarak da tanımlanmaktadır (Friedman & Kass, 2002).

Öğretmen yeterliği ile ilgili araştırmalar, ilk olarak Rotter'ın sosyal öğrenme teorisini temel alan RAND araştırmacılarının, öğretmenlerin kendi hareketlerini kontrol edebileceklerine inanıp inanmadıklarını değerlendirmeleriyle başlamıştır. Öğrenci motivasyonunun ve davranışının öğretmen davranışının öğretme davranışının önemli pekiştireçleri olduğu görülmüş ve yüksek yeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin öğrenci başarı ve motivasyonunu kontrol edebildiklerine inanılmıştır (Tschannen-Moran, vd., 1998). RAND araştırmacıları tarafından yapılan çalışmada, öğretmen öz-yeterlik inancını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekte iki boyut belirlenmiştir. Bunlardan ilki, "çevresel etkenlerin öğretmenlere göre öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve performansı üzerinde daha fazla etkiye sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen inancını"

(genel öğretim yeterliği), diğer ise, “bir öğretmenin kişisel ve mesleki becerileri ve çabaları sonucunda en zor ve öğrenme motivasyonu en düşük öğrencilere bile ulaşabileceğine dair güvenini” (kişisel öğretim yeterliği) ölçmektedir (Hoy, 2000). Araştırmaların bir kısmı ise Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayandırılmıştır. Bandura 1977'de yayınladığı *"Self Efficacy: Toward a Unifying Theory Of Behavioral Change"* adlı çalışmasında, öğretmen yeterliğini bilişsel bir süreç olan öz yeterlik inancının bir çeşidi olarak belirtmiştir (Tschannen-Moran ve ark., 1998).

Bandura'ya (1997) göre, bir öğretmenin öz yeterlik algısı, onun konuyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Bandura, öğretmenin etkililiğinin kısmen sınıf yönetimini sürdürmedeki öz yeterlik inancıyla belirlendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançlarıyla ilgilidir (Özdemir, 2008; Türk, 2008). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları güçlendikçe, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çok daha fazla çaba harcayacakları ve kendilerini bu konuda sorumlu hissedecekleri söylenebilir (Bıkmaz, 2008).

Öğretmen ve öğrenci davranışlarını açıklamak için kullanılan öz yeterlik inancı üzerindeki araştırmalar, 1970'li yılların sonlarından itibaren geliştirilen çeşitli ölçeklerde devam etmektedir. Bu gibi çalışmalar öğretmenlerin öğretim sürecinin ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançlarını ortaya koyma yönünde önemli bulgular sağlamıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmen öz yeterliliğinin öğrenci başarısı ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlerle açık olmasını da etkilediği, öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson & Dembo, 1984; Akt: Karahan,2008).

Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen yeterliği arttıkça öğrenci merkezli daha insancıl bir yaklaşımın benimsendiği, eğitsel reformlara olumlu yaklaşıldığı, öğretmenlerin doyumu ve okula veli katılımının arttığı belirtilmektedir (Goddard & Goddard, 2001; Akt: Gençtürk & Memiş, 2010).

Yeterlik inancı olumlu olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıkları, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla zaman ve çaba harcadıkları, daha fazla sorumluluk hissettikleri ve yüklendikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim sürecini planlama ve sınıf içi uygulamalar arasında ilişki bulunduğu söylenebilir (Yılmaz & Çokluk Bökeoğlu, 2008). Örneğin, öğrenme güçlüğü çeken veya davranışsal problemleri olan öğrencileri eğitebileceğine inanan sınıf öğretmenleri böyle öğrencileri sınıflarına kabul etmede bu öğrencileri eğitebileceği veya motive edebileceğine dair kuşkuları olan sınıf öğretmenlerinden daha gönüllüdürler (Ashton & Webb, 1986; Akt: Brownell & Pajares, 1999).

Düşük yetkinlik inancı olan öğretmenler ise öğrencilerinin çalışmalarını sağlamak için olumsuz tedbirlere daha çok baş vurmaktadırlar; sınıf yönetimi becerilerine güvenmemektedirler; öğrencilerin davranışları onları kızdırmakta ve stres yaratmaktadır; sınırlandırıcı ve cezalandırıcı disiplin yöntemlerini kullanmaktadırlar; öğrencini gelişiminden daha çok anlatacakları konulara odaklanmaktadırlar; yeniden seçmek durumunda kalsalar/kaldıklarında öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmektedirler, öğrencilerin yeteneksizliklerinin öğrenmelerini engellediğine inanmaktadırlar (Bandura, 1994, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Saklofske, Michayluk & Randhawa, 1988; Akt: Hoy, 2000). Düşük yeterlik, öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve dirençlerini etkilemektedir. Düşük yeterliğe sahip öğretmenler, yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetleri planlamaktan kaçınabilir, öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle uğraşmaz, materyal bulmada çok az çaba harcar, öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayacak yollar aramazlar (Schunk, 1991).

Eğitimde öz yeterlik belirleme çalışmalarının yapılması ile elde edilen veriler eğitim alanında öğretmen ve öğrenci etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayabilir. Eğitim programlarının ve sistemlerinin kişilerin öz yeterlik inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlenmesi ile göreve yeni başlayacak öğretmenlerin ve mevcut sistemde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttırılarak daha etkili bir öğretim sunulmasında ve öğretmen kalitesinin yükseltilmesinde önemli katkılar sağlayacağı öngörülebilir.

2.2. Özel Eğitim

Toplumda sahip olduğu özellikler bakımından, yaşlılarının yararlandığı

eğitimden yararlanamayan bireyler bulunmaktadır. Bireyler; kişisel özellikler, bedensel özellikler, zihinsel özellikler gibi farklı özelliklere sahiptir ve bu özellikler her birey için farklıdır. Bireylerin farklılığını kabul etmeyip, her bireye aynı eğitimin vererek başarının elde edileceğini düşünmek yanlış olacaktır. Bazı bireylerde zihinsel engel, bedensel engel, görme engeli, işitme engeli, konuşma engeli, kalıtsal ve tedavisi mümkün olmayan hastalıklar gibi farklılıklar söz konusudur. Birleşmiş Milletler Teşkilatı tarafından yapılan bir araştırmada, gelişmekte olan ülkelerde öğrencilerin yüzde 14'ünün özel eğitime ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır (Battal, 2007; Nizamoğlu, 2006). Türkiye nüfusunun da yaklaşık %10'unun engelli olduğu bilinmektedir. Bu veriler ışığında, ülkemizde yaklaşık 7-8 milyon engelli olduğu gerçekliği ile karşı karşıya olduğumuz söylenebilir (Ulutaşdemir, 2007; Akt: Kösterelioğlu, 2013). Eğitiminin diğer akranlarıyla aynı şekilde yapılamayacağı aşikar olan bu bireylere özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır.

Canöz (2009) özel eğitimi, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlamıştır.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de ise özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir şeklinde tanımlanmıştır.

Özel Eğitimin İlkeleri

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de belirtilmiştir.

- Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanması esastır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi, sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan plânlanır ve yürütülür.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitim performansları dikkate alınarak; amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin, her tür ve kademedeki eğitimlerini kesintisiz sürdürebilmeleri için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan birey için, bireysel eğitim plânı hazırlanır ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmaları ve eğitimleri sağlanır. 8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitime ihtiyacı olan bireye yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde plânlanır.

Ülkemizde iki farklı model alınarak özel eğitim uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bunlar ayırıştırma ve kaynaştırma'dır. Ayırıştırma, adından da anlaşılacağı gibi, engelli çocukların normal yaşatlarından ayrı yerlerde eğitilmesi gerekliliğini savunan bir görüştür. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde başvurulan yöntem, bu çocukların ayrı yatılı okullarda eğitilmesi esasına dayanırken daha sonraları yatılı okulların birçok açılardan sakıncalı olması nedeniyle yerini özel sınıflara bırakmıştır (Özbaba, 2000). Kaynaştırma ise özel gereksinimli çocukların normal akran gruplarının devam ettiği eğitim kurumlarında eğitim-öğretim yapması esasına dayanan bir düzenlemedir. Bu görüşe göre; insanların zeka düzeyleri ve engellerine göre ayrılması toplumsal yaşam ve bütünleşme yönünden sakıncalı bir tutumdur (Özgür, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin hangi modelle karşılanması gerektiği konusu özel eğitim alanında gözlenen gelişmelere paralel olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır (Kargın, 2004). Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarına tarihsel süreç içinde bakıldığında, ayrı yatılı/gündüzlü okullardan, kaynaştırma ortamında eğitime doğru bir geçişin olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların ayrı yatılı/gündüzlü okullarda eğitim görmelerinin insan haklarına aykırı olduğu, bu bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamakta zorlandıkları ve pek çok özel gereksinimli öğrencinin eğitimlerinin normal düzenleme içinde daha iyi karşılanabileceği görüşlerinden hareketle, ayrı okullarda eğitim daha az tercih edilen bir düzenleme biçimi alırken, kaynaştırma eğitimi daha fazla tercih edilen bir eğitim düzenlemesi haline gelmiştir (Kırcaali-İftar, 1998).

2. 3. Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir. Bu bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda karşılanması gerektiği konusu özel eğitim alanında gözlenen gelişmelere paralel olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Özel gereksinimli bireyler için “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” ilkesinin benimsenmesi bu gelişmenin nedenlerinden biridir. Birey için en az kısıtlayıcı ortam belirlenirken, özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olması ve öğrencinin en üst düzeyde başarı göstermesi hedeflenir. (Kargın, 2004). En az kısıtlayıcı ortam çerçevesinde eğitim ortamlarına baktığımızda ise en üst seviyesini kaynaştırma eğitimi oluşturmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Bu sebeple bugün tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimi daha fazla kabul görmüş ve benimsenmiş bulunmaktadır (Kargın, 2004). Bu uygulamalarının etkililiğini, sonuçlarını, engelli olan ve olmayan çocuklar için yararlarını belirlemeyi amaçlayan birçok araştırma yapılmış; günümüzde engelli bireylerin topluma aktif katılımları ile yaşam kalitelerini artırabilmek için engelli olmayan akranları ile birlikte erken yaştan başlayarak eğitim görmeleri neredeyse ön koşul olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma kavramı literatürde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Halen yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) kaynaştırma eğitimi, "Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olamayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır" şeklinde tanımlanmıştır.

Kırcaali-İftar (1998) ise kaynaştırma eğitimini “özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi” şeklinde tanımlarken başka bir tanımda ise kaynaştırma eğitimi "tüm engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitime dayanan tutarlı bir yöntem ve ailelerin katılımı ile uygun bir eğitimsel fırsatın tanınması" şeklinde tanımlanmıştır (David & Johnson, 1980: Akt: Ceylan & Aral, 2005).

Yönetmelikte kaynaştırma hizmetlerinden yararlanabilecek olan özel gereksinimli bireyler yetersizliklerine göre gruplara ayrılmışlardır. Bu gruplar, zihinsel yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan

bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otizmlili bireyler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması çabasında kaynaştırma, geniş bir uygulama alanına sahiptir. En basit şekliyle “özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim almaları” şeklinde tanımlanabilen kaynaştırma, esasen engelli öğrencilerin sadece normal sınıf ortamına yerleştirilmesi anlamına gelmeyip, özel gereksinimli bireyler ile diğer bireylerin eğitsel ve sosyal bütünleşmesini sağlamak amacıyla yapılan, ekip çalışması gerektiren ve birçok teknik uygulamayı da kapsayan bir süreçtir (Uzun, 2009; Nizamoğlu, 2006).

2.3.1 Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Dünyada özel eğitimde özel gereksinimleri olan bireylerin eğitimine ilişkin yaygın bir çalışmanın 16. yüzyıla kadar olmadığı dikkat çekmektedir. İlk çağlarda, engelli bireyler istismar ve ihmal edilerek, toplum dışına itilmişlerdir. Bu dönemde ‘normal’ olarak adlandırılan bireylerden dış görünüşü ya da davranışları bakımından belirgin bir biçimde farklı olan bireylerden korkulup uzak durulmuştur. Hristiyanlığın kabul edilmesiyle, engelli bireylerin kilise tarafından koruma altına alındığı ve bu bireylere acıma ile yaklaşıldığı görülmekle birlikte; yine de engellilerin insan olmadığına ilişkin düşüncelerin var olduğu bilinmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimine ilişkin sistemli çabaların ilki olarak 1760 yılında Fransa’da işitme engelli öğrenciler için bir okul açılmıştır. Daha sonra 1817 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde yine işitme engelliler için bir okul açılmıştır. İlk kaynaştırma çalışmalarının, bilinçli bir entegrasyon anlayışına dayanarak yapıldığı söylenemez; daha çok devlet okulları içerisinde açılan özel sınıflar şeklindedir. Bazı örnekler şunlardır: 1869 Amerika Birleşik Devletleri’nde bir devlet okulunda işitme engelliler için özel sınıf açılmıştır. 1896’da Amerika Birleşik Devletleri’nde bir devlet okulunda zihinsel engelliler için özel sınıf açılmıştır. 1899’da yine Amerika Birleşik Devletleri’nde bir devlet okulunda görme engelliler için bir sınıf açılmıştır (Bilen, 2007).

1900’lü yılların ilk yarısı ise, farklı engel gruplarına yönelik özel eğitim okullarının sayılarının hızla arttığı bir dönemdir. Bu yıllar Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Avrupa ülkelerinde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak sürdürülen hizmetlerin, özel eğitim okullarında gerçekleştiği yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında

eğitim göremeyeceği düşüncesi yaygındır. Fiziksel, zihinsel ya da duygusal ve sosyal yönden akranlarından farklı olan öğrencilerin, diğer çocukları olumsuz olarak etkileyeceği düşünülür ve ayrı okula yerleştirilmesine karar verilir. Bu okulların da genellikle yatılı olması ya da tam gün eğitim yapması tercih edilirdi (Ekşi, 2010).

Kaynaştırmanın başlangıcı pek çok farklı etkiden kaynaklanmıştır. 1930'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde Skeels ve Dye'in yayınladığı araştırmalar, engellilerin eğitime ilişkin düşünceleri büyük ölçüde etkilemiştir. Skeels ve Dye (1939) engellilerin eğitiminde çevresel düzenlemelere dikkat çekmişlerdir. Engelli bireyler için yaşam ve eğitim çevresinde normale yakın düzenlemelerin önemli olduğunu ve daha olumlu sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar daha sonra Kephart ve Speers'in (1940) çevresel faktörlerin etkisi üzerinde yaptığı araştırmalarla da desteklenmiştir. Bu çalışmalar, ABD'de zihinsel engelli çocuklara sahip ailelerin bilinçlenerek, çocuklarının etiketlenmelerine ve ayrı sınıflarda eğitilmelerine karşı protesto hareketlerini başlatmıştır (Uysal, 1995).

1950'li yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde, çocukları özel eğitim okullarında okuyan aileler bir araya gelerek, çocukların kendilerine şans verildiğinde öğrenebildiğini; dolayısıyla bu şansın kendilerine verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Aileler, çocuklarının bu şansı normal sınıflarda öğrenim gören akranlarıyla bir aradayken değerlendirmelerini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü savunan özel gereksinimli çocuk aileleri, çocuklarının eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabilmesini sağlamak amacıyla gönüllü kuruluşlar oluşturmuş ve çocuklarının eğitim eşitliğini sağlamaya çalışmışlardır (Atkın, 2009).

1960'larda özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim görmelerine yönelik başlayan eleştiriler ve mahkemeye yansıyan çeşitli davalar sonucunda; kaynaştırma uygulamaları, 1970'den başlayarak pek çok ülkenin yasalarında yer almıştır (Kargın, 2004). İtalya'da 1971 yılında, Norveç'te 1976 yılında, İngiltere'de 1974 yılında, Fransa'da ve Amerika'da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Bilen, 2007).

Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim okullarında akranları ile birlikte eğitim almaları olan kaynaştırma modeli, birçok ülkede çok tartışılmış; yasalar, yapılan araştırmaların sonuçları, anne baba gruplarının baskıları gibi nedenlerle gittikçe daha fazla uygulanmaya başlamıştır. Bu uygulamaların etkililiğini, sonuçlarını engelli olan ve

olmayan çocuklar için yararlarını belirlemeyi amaçlayan birçok araştırma yapılmış; günümüzde engelli bireylerin topluma aktif katılımları ile yaşam kalitelerini arttırabilmek için engelli olmayan akranları ile birlikte erken yaştan başlayarak eğitim görmeleri neredeyse önkoşul olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

2.3.1.1. Amerika'da Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Kaynaştırma uygulamaları 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan kaynaştırma yasası ile ilk önce bu ülkede başlatılmış, yasa ile engelli çocukların engelli olmayan akranları ile birlikte eğitim görmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 1975 yılında yürürlüğe giren ve 1990 yılında kapsamı genişletilen Özürlü Bireyler Yasası 0-21 yaş arasındaki tüm bireylerin engelleri ne olursa olsun devlet tarafından ücretsiz eğitilmelerini zorunlu kılmıştır. ABD Özürlü Bireyler Yasası beş temel özelliğe sahiptir:

- Uygun eğitim hizmetleri
- Nesnel eğitsel değerlendirme
- Bireyselleştirilmiş eğitim programları
- En az kısıtlayıcı eğitim ortamı
- Eğitsel kararları ve uygulamaları değerlendirme (Özgür, 2004)

1997 yılında kapsamı yeniden geliştirilen yasada kaynaştırma uygulamalarında ailenin her aşamada işe katılımının önemi vurgulanmıştır. Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin normal sınıflardan yararlanmaları, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, ailenin etkin olarak işe katılması, davranış sorunları yaşayan öğrenciler için ise bireysel eğitim programlarına davranışsal destek sağlanmasıyla da ilgili maddelerin de eklenmesi ve uygulanmasının sağlanması, ayrıca sınırlı düzeyde İngilizcesi olan öğrenciler için de gereksinimlerine karşılık verecek bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması konuları vurgulanmıştır.

ABD'de halen yürürlükte olan yasaya göre okul sistemi, özel gereksinimli olan her öğrenciyi mümkün olan en yüksek oranda, normal gelişim gösteren öğrencilerle bir arada eğitmektedir. Ancak, özel gereksinimli öğrenciye gerekli destek ve yardım hizmetleri sağlandığı halde, öğrenci o okulda yeteri kadar başarılı olamıyorsa okul, özel gereksinimli öğrencinin bir özel eğitim okulundan yararlanmasını isteyebilmektedir (Atkın, 2009).

2.3.1.2. İngiltere'de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

İngiltere'de 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası (Education Act Regulations) ve 1994 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu ile her özür grubundaki çocuklarla 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, tüm öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden mümkün olan en üst düzeyde yararlanabilmeleri amaçlanmaktadır (Atkın, 2009).

İngiltere'deki son özel eğitim düzenlemelerinin en önemli özelliği, özel eğitim kapsamına girecek çocukların önemli bir bölümünün eğitimlerinin, formal eğitim süreçlerine yer vermeksizin, normal sınıflarda yapılabileceğini öngörmesidir. Tek tip değerlendirme ve eğitim yaklaşımının, tüm özel gereksinimli çocuklar için uygun olamayacağı görüşü benimsenmektedir. Bu görüşten hareketle beş aşamalı bir özel eğitim değerlendirme ve öğretim sistemi oluşturulmuştur. İlk üç aşama informal değerlendirme ve kaynaştırmayı, 4. ve 5. aşamalar ise formal değerlendirme ve gerekli görülen durumlarda, ayrı özel eğitim ortamlarında eğitimi içermektedir (Özgür, 2004).

İngiltere'de Uygulama Kılavuzu'nun uygulanmaya başlanmasıyla bazı ilkeler de benimsenmiştir. Bu ilkeler kısaca şöyle sıralanabilir:

- Eğitim sürecinin hangi aşamasında olursa olsun özel gereksinim gösteren bireyler saptanmalıdır. Benimsenen düzenlemeler, bireylerin gereksinimleri devam ettiği sürece sağlanacak hizmetlerin de devam etmesini gerektirmektedir.
- Özel gereksinimli bireyler mümkün olan en geniş ve kapsamlı eğitim sisteminden yararlanmalıdırlar.
- Mümkün olan en fazla sayıdaki özel gereksinimli bireyin gereksinimleri kaynaştırmada karşılanmalıdır.
- Ailenin bilgisi, deneyimleri ve çocuğuna ve onun eğitimine bakış açısı çok önemlidir. En etkili değerlendirme ve eğitim hizmeti, aile ile okul arasındaki işbirliği sonucunda sağlanabilecektir (Atkın, 2009).

Görüldüğü gibi İngiltere'de kaynaştırma çok yaygın biçimde uygulanmakta ve özel gereksinimli bireyler zorunda kalınmadığı durumlarda kaynaştırma dışında bir eğitsel düzenleme kapsamına alınmamaktadır.

2.3.1.3 Ülkemizde Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Ülkemizde ilk olarak Osmanlı Devleti döneminde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için Enderun Mektepleri açılmıştır. Üstün zekalı ve üstün yetenekli kişilerin eğitimi konusunda Osmanlı Devleti döneminde başlatılmış olan bu uygulama daha sonra Cumhuriyet döneminde 1948 yılında İdil Biret Suna Kan Yasası olarak üstünlerin eğitimi yasal güvence altına almada yine diğer ülkelere örnek oluşturacak bir düzenleme haline gelmiştir. Söz konusu yasa 1956'da 6660 sayılı yasa haline dönüştürülerek kapsamı genişletilmiştir (Kargın, 2003).

Özel eğitimle ilgili olarak Osmanlı Devleti döneminde Enderun Uygulaması dışında 1889 yılında İstanbul'da Grati Efendi tarafından İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde sağır okulu ve körler için sınıf açılmıştır. Daha sonra bu sınıflar ayrı bir okula dönüşmüş ve bu okulda işitme ve görme engellilere 1912 yılına kadar 30 yıl süreyle eğitim verilmiştir (Bilen, 2007). İkinci uygulama ise 1920 yılında İzmir Karşıyaka'da özel bir dernek tarafından açılan, sağır ve dilsizler okuludur. Bu okul 1924-1950 yılları arasında, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet vermeye başlamış ve 1950 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Akt: Güteryüz, 2014).

Özel eğitim alanı açısından en önemli gelişmeler, Cumhuriyet döneminde 1950'li yıllardan itibaren oluşmuştur. Uzmanlar özel eğitim konusundaki çalışmaları 1950-1980 yılları arasında "etkin çalışmalar dönemi", 1980'lerden günümüze kadar sürmekte olan "etkin çalışmalar sonrası dönem" olmak üzere ikiye ayırmışlardır (Karacaoğlu, 2008). Bu gelişmelerden en önemlisi, 1950 yılında özel eğitim hizmetlerinin sağlık hizmeti olmaktan çok bir eğitim hizmeti olduğu düşünülerek, Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na geçmesidir. 1955 yılında ise günümüzdeki "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin temelini oluşturacak "Psikolojik Servis Merkezi" kurulmuştur.

1956 ve 1957 yılları ise, özel eğitim alanında iki önemli yasanın kabul yılları olması açısından önemlidir. 1956 yılında kabul edilen 6660 sayılı yasa ile, 1948 yılında çıkarılan yasanın kapsamı genişletilmiş, üstün yetenekli ve üstün zekalı çocukların devlet tarafından yetiştirilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması kabul edilmiştir. 1957 yılında 6972 sayılı "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 22. maddesinde korunmaya muhtaç çocuklardan özel eğitime gereksinimi olanlar için Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerekli önlemlerin alınması

gerektiği ifade edilmiştir (Kargın, 2004).

1961 Anayasası ile özel eğitime gereksinimi olan bireylerin hakları devlet tarafından garanti altına alınmıştır. 1961 Anayasası'nın 50. maddesinde “devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” hükmü yer almaktadır (Kargın, 2003). Aynı yıl yayımlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 12. maddesinde “Mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürli olan çocukların özel öğretim ve eğitim görmeleri sağlanır.” hükmü yer almaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Bahsedildiği gibi özel gereksinimli çocuk ve gençlere eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, Türk Milli Eğitim Sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitilmeleri, iş ve meslek edinmeleri, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasları düzenlemek amacıyla birçok yasa, yönetmelik, tüzük ve genelgeler hazırlanmıştır. Bunlardan en önemlisi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" olmuştur. Bu kanun, özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasadır. Bu kanun ve kanunun emrettiği yönetmelikler o dönemin uygulamalarını yönlendirmiştir. "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda tanım ve ilkeler, özel eğitim kurumları ve görevleri, özel gereksinimli çocukları tespit, yerleştirme, izleme ve çeşitli hükümleri içeren bölümler yer almış, bu kanun doğrultusunda "Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği", "Özel Okullar Yönetmeliği", "Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği" gibi yönetmelikler yayımlanmıştır (Akçamete, 1998; Akt: Ünal, 2010).

1950'li yıllardan 1980'li yıllara kadar olan döneme baktığımızda, özel eğitim açısından dikkati çeken gelişmeler gözlenmekle birlikte, bu gelişmelerin daha çok özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin devlet tarafından gerçekleştirilmesine ilişkin olduğunu, eğitimin daha çok özel eğitim okullarında ve sınıflarında gerçekleştirildiğini, kaynaştırmaya yönelik herhangi bir sistematik çabanın olmadığını görüyoruz (Kargın, 2004).

1983 yılında çıkan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile net olmasa da kaynaştırma gündeme getirilmiştir. Yasanın kaynaştırma uygulamasına açıklık getirmemesinden dolayı kaynaştırma yasal boyutta kalmıştır. Bu kanuna ilgi tutularak yayınlanan yönetmeliklerde ise ayrı okul uygulamasının esasları genişletilerek netlik kazandırılmış kaynaştırma uygulamasına ise açıklık getirilmemiştir. 1985 yılında yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin 70. ve 71. maddelerinde yatılı okula alınmayı gerektirmeyen özel gereksinimli çocuklar için diğer okullarda tedbir alınacağı;

resmi ve özel ilköğretim okulu, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda bu çocukların normal sınıfa devam ettirileceği ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi gerektiği belirtilmesine; kaynaştırma ve destek hizmetleri (kaynak oda) açıkça konu edilmesine rağmen uygulamada öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalar dışında bir yenilik görülmemiştir. 1987 yılında yayınlanan okul öncesi eğitimi konu alan genelge, normal okullarda özel alt sınıf uygulamasını destekler nitelikte olup, 1988 yılında yayınlanan genelgede ise kaynaştırma ile ilgili daha açık ve net ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Uygulamaya ve yasal alt yapıya baktığımızda kaynaştırma eğitiminin uzun bir süre sadece okulda özel sınıfın bulunmaması veya okulda özel alt sınıf açılabilmesi için gerekli olan öğrenci mevcuduna ulaşamaması durumunda zorunlu olarak yapıldığı görülmektedir (Uysal, 1995; Batu, 1998).

Kaynaştırma eğitimi 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de ise açıkça belirtilerek, “özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında kendileri için en uygun eğitimi almaları” yasal olarak kabul edilmiştir. Kararname ülkemizde özel gereksinimli çocuklara ilişkin en kapsamlı yasal düzenlemedir. Kararname’de özel gereksinimli çocukların ilk belirlenmesinden başlayarak, değerlendirmelerine ve eğitimlerine ilişkin esaslar ele alınmıştır. Bu kararnamenin kaynaştırma maddesinde “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” denilmektedir. Kararname çocukların yerleştirildikleri her kademedeki okullarda, kendi gereksinimlerine en uygun eğitimi almaları gerektiğini açıkça göstermektedir (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2006).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise özel gereksinimli bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri, tanılama aşamasından başlayarak yerleştirme ve değerlendirme hizmetleri şeklinde ayrıntıyla açıklanmış ve kaynaştırma, "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayalı özel eğitim uygulamaları olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

31 Mayıs 2006 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği şu anda uygulanan en son yönetmeliktir. Bu yönetmelikte kaynaştırma uygulamaları ve dikkat edilmesi gereken unsurlar 2000 yılında çıkan yönetmeliğe göre daha detaylı

açıklanmaktadır. Tanımda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ancak, bir önceki yönetmelikten farklı olarak, verilecek eğitim hizmetlerinin bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanması gerektiğine, okuldaki kaynaştırma uygulaması ve kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri hakkında okuldaki Birleştirilmiş Eğitim Planı geliştirme birimindeki kişilerin Rehberlik Araştırma Merkezi'ni bilgilendirmeleri gerektiğine ve kaynaştırma öğrencilerini okuldaki örgün eğitime hazırlamak amacıyla gerektiğinde hazırlık sınıflarının açılabileceğine değinilmektedir (Ekşi, 2010).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan kaynaştırma ile ilgili ilkeler şunlardır:

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- Kaynaştırma, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Hizmetler yetersizliğe göre değil, eğitim ihtiyaçlarına göre planlanır.
- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
- Kaynaştırmaya erken başlamak esastır.
- Kaynaştırmada bireysel farklılıklar esastır.
- Duyu kalıntısından yararlanmak esastır.
- Gönüllülük, sevgi, sabır, gayret gerekmektedir.
- Eğitim normal insanlarla ve doğal ortamlar da verilmelidir.
- Eğitim, bireyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.

Bugün ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kaynaştırma uygulamaları benimsenmekle birlikte, ayrı yatılı/gündüzlü okullar da varlığını sürdürmektedir.

2.3.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilen eğitimin niteliği ne kadar iyi olursa olsun sonuçta bireyi içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline getirmiyor ve kabul görmesini sağlamıyorsa verilen eğitim işe yaramayacaktır. Yaşantı içinde birçok deneyim, önemli ölçüde yaşlıların birbirleriyle kurduğu iletişim aracılığıyla kazanılabilir. Kaynaştırmada amaç, çocuğu normal hale getirmek değil; çocuğun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlayarak toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmaktır (Atkın, 2009).

Kaynaştırma eğitiminin amacı özel eğitime ihtiyacı olan çocukların;

- Kendi gerçeğini benimsemesini sağlamak,
- Onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmak,
- Okul düzenini ve okuldaki uygun davranış biçimlerini tanımalarını sağlamak,
- Herhangi bir engeli olmayan diğer çocuklarla nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenmeleri ve yaşlılarına uyum sağlayabilmelerini gerçekleştirmek,
- Normal çocukların özürlü yaşlılarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım etmek,
- Ana-babaların diğer çocuklar içinde çocuklarının başarılı yönlerini görmelerine, onun sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi olarak değerlendirmelerine ve buna göre tavır takınmalarına yardımcı olmaktır (MEB, 2009).

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarının gerçekleşebilmesi için ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin birlikte hareket etmesi gerekir. Kaynaştırma öğrencisi için gerekli eğitim programının hazırlanması ve gereken tüm önlemlerin alınmasıyla kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıya ulaşması sağlanabilir.

2.3.3. Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma eğitimi, özellikleri uygun olan engelli öğrencilere en az kısıtlayıcı eğitim ortamını sunan bir eğitim programıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi, özel gereksinimi olan öğrencilerinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve aynı zamanda, ailesiyle ve “normal” diye nitelendirilen yaşlılarıyla en fazla bir arada bulunmasıdır. Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin hangi ortamlarda sağlanabileceği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2006) 70. ve 71. maddelerinde belirlenmiştir. Bunlar;

- Tam zamanlı kaynaştırma,
- Yarı zamanlı kaynaştırma ve
- Tersine kaynaştırmadır.

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin, genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim alması şeklinde tanımlanan tam zamanlı kaynaştırmada, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydı normal sınıfa yapılmakta ve öğrenci tam gün boyunca normal sınıfta eğitim almaktadır. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kuramlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek

hizmetleri (destek eğitim odası), özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır (Dolapçı, 2013)

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydı özel sınıftadır; özel eğitim sınıfı öğrencisi başarılı olabileceği derslerde (hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar eğitimi, oyun ve fiziki etkinlikler gibi) kaynaştırma sınıfında eğitim almaktadır (Atkın, 2009). Bu uygulama şeklinde; özel gereksinimli öğrencinin akademik yararlar sağlamasının yanı sıra sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması da hedeflenmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Akt: Dolapçı, 2013).

Tersine Kaynaştırma: Yetersizlikleri olmayan bireyler istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler (Atkın, 2009).

2.4. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma kavramının temelinde özel gereksinimli öğrencilerin: (1) ailedeki diğer kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmeleri, (2) aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunmaları, (3) öğrenciye ve/veya öğretmene gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması yer almaktadır. Buna göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir (Kargın, 2004). Kaynaştırmada esas olan destek hizmet sağlanmasıdır. Özel eğitim destek hizmetleri sağlanmadan gerçekleştirilen kaynaştırma ise, özel gereksinimli öğrenciyi sadece normal sınıfa yerleştirmekten ibarettir. Oysaki ancak gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek sağlanarak kaynaştırma uygulaması gerçekleştirildiğinde, kaynaştırmanın tam anlamıyla uygulandığı söylenebilmektedir (Batu, 2000).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı giderek artmakla birlikte temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteğinin sağlanamamasıdır. Destek özel eğitim hizmetleri, danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımı ile genel eğitim sınıfı, yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı ve kaynak oda ya da gezici özel eğitim öğretmeni olarak isimlendirilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı: Özel eğitim danışmanlığı dolaylı bir hizmet

biçimidir. Bu destek hizmet türünde öğretmen aracılığıyla öğrenciye yardım söz konusudur. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin normal sınıflara yerleştirildiği, eğitim programını normal sınıf öğretmeninden aldığı ve özel eğitim uzmanı tarafından öğrencinin sınıf öğretmeninden aldığı ve özel eğitim uzmanı tarafından öğrencinin sınıf öğretmenine ve okul personeline destek hizmetin verildiği bir kaynaştırma düzenlemesidir (Batu, 2000).

Danışman yardımcı genel eğitim sınıfında özel gereksinimli öğrenci, bir okul gününün tamamını genel eğitim sınıfında geçirir ve doğrudan özel eğitim yardımı almaz. Bu hizmette özel eğitim danışmanı öğretmene öğretimi uyarlama, problem davranışlarla başa çıkma ve öğrencinin sınıfa kabulünü artırma konularında danışmanlık yapar. Ayrıca, sınıf içinde materyalleri öğrencinin gereksinimlerine göre nasıl uyarlayacağı ya da hazırlayacağı, çeşitli malzemeleri nasıl kullanacağı konularında da öğretmene bilgi verir. Bu düzenlemede sınıf öğretmeni eğitimden birinci derecede sorumludur. Özel eğitim danışmanı kaynaştırmanın başarısını arttırmak için öğretmene önerilerde bulunur ve öğretmen bu önerileri uygular (Lewis & Doorlag,1999; Akt: Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Sınıf içi Yardım: Gerektiğinde, kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içi yardım sağlanabilir. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni sınıf içinde birlikte çalışırlar. Sınıftaki öğrencinin eğitiminden birlikte sorumludurlar ve özel eğitim öğretmeni sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik eğitimi sürdürür (Lewis & Doorlag,1999; Akt: Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Bu tür sınıf-içi yardım çalışmaları, kaynaştırma öğrencisi için çok yararlı olabilmekle birlikte, ortamın iyi düzenlenmemesi durumunda önemli sakıncalara da yol açabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynak Oda: Kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda, öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir. Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür. Ancak, kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda

öğretmeninin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Kaynak oda eğitimi; özel gereksinimi olan öğrencinin belli sürelerle de olsa normal sınıftan ayrılmasını gerektirmesi, normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eşgüdüm sağlamanın çok zor olması ve sınıf öğretmeninin kaynak odayı, sorunu sınıftan çıkarabilme fırsatı gibi görmesine neden olması gibi nedenlerle eleştirilmektedir. Sonuç olarak, kaynak oda eğitiminin kısa süreli de olsa ayrıştırmaya neden olmasından dolayı, en son başvurulması gereken destek hizmet ürünü olarak değerlendirilmesi önerilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Gezici özel eğitim öğretmeni: Gezici özel eğitim öğretmeni, bir okuldan diğerine giderek öğrencilere destek özel eğitim hizmeti verir. Özel gereksinimli öğrenci bir okul gününün çoğunu genel eğitim sınıfında geçirir ancak günün belli zamanlarında gezici öğretmenden özel eğitim desteği almak üzere sınıftan ayrılır. Bu destek hizmet türü de kaynak oda ile aynı nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Lewis & Doorlag, 1999; Akt: Kargın, 2004).

2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları

Kaynaştırma eğitiminin etkileri, özel gereksinimli çocuklara, normal gelişim gösteren çocuklara, anne-babalara ve öğretmenlere olmak üzere dört grupta incelenmektedir.

2.5.1. Özel Gereksinimli Çocuklara Faydaları

Özel gereksinimli çocukların ayrı ortamlarda eğitilmelerine karşın, entegre edilmiş ortamlarda eğitim almaları, özel gereksinimli çocuğun gelişimine daha fazla yararlı olabilmektedir (Ceylan ve Aral, 2005).

İyi planlanmış bir kaynaştırma programı içerisinde yer alan engelli çocuk normal çocuklarla girdiği doğrudan etkileşim sonucu, toplumca benimsenen davranış özelliklerini genişletmeye başlayacaktır. Engelli çocuk için bu özellikler içerisinde yer alan davranışlar, çocukluk döneminde kazanılması kolay, yetişkinlikte ise benimsenmesi zor olan davranışlardır. Engelli çocuk toplumca benimsenen davranış özelliklerine geniş ölçüde sahipse onun toplumda sosyal kabul görmesi de daha kolay olacaktır. Kaynaştırma eğitimindeki çocuklar; öğretmenin olumlu tutumu ve uygun eğitimi ile güven kazanırlar ve uygun beceriler geliştirirler (Nizamoğlu, 2008).

Özel gereksinimli öğrenciler bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim alırlar. Özelliklerine uygun eğitsel, sosyal ve

fiziksel ortamlar düzenlendiği için uyum, başarı ve kendilerine güven kazanmaları kolaylaşır. Destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler. Kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerler dizgesi gelişir. Sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır. Kaynaştırma ortamlarında olumsuzdan çok, olumlu davranış gösterme frekansları artar (Çevik & Göksu, 2004; Akt: Dolapçı, 2013).

2.5.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Faydaları

Entegre eğitim engelli çocuğa olduğu kadar, normal gelişim gösteren çocuğa da yarar sağlamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli olmayan öğrenciler programda yer almayan fırsatlar ve deneyimler yaşamakta, öğretmenin farklı öğretim yöntemleri kullanması, sınıf ortamında ve kullandığı materyallerde uyarlamalar ya da değişiklikler yapması, bu öğrencilerin de akademik başarılarını artırmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Peck (1990) ve Sharpe (1994), yaptıkları araştırmaların sonucunda, entegre eğitim programına katılan normal gelişim gösteren çocuklar, entegre eğitim programına katılmayan akranlarına göre başarı testlerinden daha yüksek yada eşit oranda puan aldıklarını belirtmiştir (Akt: Ceylan & Aral, 2005).

Öğretmenin akran etkileşimini ve arkadaşlığı artırmak için yaptığı bazı düzenlemeler sonucunda ise özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akranları ile etkileşimlerinin kolaylaştığı ve arkadaşlığın arttığı gözlenmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Peck (1990) ve Sharpe (1994), yaptıkları araştırmaların sonucunda, entegre eğitime katılan normal gelişim gösteren çocukların engelli arkadaşlarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu, engelli akranlarından olumsuz davranışlar öğrenmediklerini, kendini tanıma, sosyal ve problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların, başkalarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı oldukları, ahlak ve etik prensipleri konusunda daha hassas davrandıklarını belirlemiştir (Akt: Ceylan & Aral, 2005).

2.5.3. Anne - Babalara Faydaları

Kaynaştırma uygulamalarının en önemli destekleyicisi olan anne-babalara da önemli katkıları vardır. Anne-babalar, çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda daha sağlıklı bilgi edinir; çocuklarının kapasitelerine uygun beklentiler içinde olmaya başlar; çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür; çocuğun eğitim, bakım, davranış düzenleme vb. konularda bilgilenir;

okula bakış açısı değişir ve işbirliği yapma davranışlarını geliştirirler. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları; aile içi çatışmaların azalmasında, aile sağlığı ve iş verimliliğinin artmasında da etkilidir. Kaynaştırma uygulamasının, özel gereksinimli çocukların anne-babalarına olduğu kadar normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarına da olumlu etkisi söz konusudur. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek, paylaşımda bulunarak kaynaştırma uygulamalarına katkı sağlayabilirler. Böylece özel gereksinimli çocukların ailelerinin motivasyonları artar. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma uygulamalarının getirisi olarak çocuklarına bireysel farklılıkları ve farklılıklara saygı duymayı öğretme olanağı elde ederler (Sucuoglu & Kargın, 2006).

Yapılan çalışmalar, bazı anne babaların çocuklarının entegrasyonu için çok istekli olduklarını, bazı anne babaların ise endişe ve korku duyduklarını göstermektedir. Anne babaların istekli olması entegre eğitimin başarılı uygulanabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle hem normal gelişim gösteren çocukların hem de engelli çocukların anne-babalarının entegre eğitim konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Entegre eğitime hazırlanan ve kabul eden anne-babaların tutumları çocuklarına yansımaktadır. Entegre eğitimin başarılı olması için anne-babaların entegre eğitime hazırlanmaları gerekmektedir (Batu, 2000).

2.5.4. Öğretmenlere Faydaları

Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur (Durğun, 2010). Engelli öğrencide akademik ve sosyal anlamda ilerlemeleri fark ettiklerinde motive olmalarını sağlar. Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır. Bireyler arası farklılıkları kabullenmelerini sağlar ve öğretmenler, özel gereksinimli çocuklara uygulanan öğretim tekniklerinden normal çocuklar için de faydalanabilirler (Kırcaali-İftar, 1998).

2.6. Kaynaştırmayı Başarıya Ulaştıran Etmenler

Kaynaştırmanın doğru bir şekilde uygulanabilmesi için pek çok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu unsurların tamamı işlevlerini tam olarak yerine getirirse, başarıyla uygulanan bir kaynaştırmadan söz etmek mümkün olabilecektir. Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli olan bu unsurlar öğretmenler,

normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, aileler, okul idaresi ve fiziksel ortamdır (Kırcaali-İftar, 1998).

2.6.1. Öğretmenler

Kaynaştırma öğrencilerle diğer öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlayacak, onların özel gereksinimlerine uygun ortamı yaratacak olan; böylece özel ihtiyaçları olan öğrencinin en küçük ölçekte sınıfta, buradan hareketle okulda ve toplumda hayatını etkin, kabul görmüş ve mutlu bir şekilde sürdürmesi sağlayacak olan öğretmenin kaynaştırma uygulamasındaki rolü ayrıcalıklı bir yere sahiptir (Sart, Ala, Yazlık & Yılmaz, 2004). Öğretmenin engelli çocukları kabul eder bir tutum içinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların engelli akranlarına karşı olan tutumlarını da etkilemektedir. Eğer öğretmen, engelli çocuğa karşı olumlu bir tutum içinde değilse sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar da engelli çocuğa karşı olumsuz bir tutum içinde olmakta ve engelli çocuğu aralarına kabul etmemektedirler. Öğretmenin engelli çocuğa olan tutumu, normal gelişim gösteren ve özellikler de engelli çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır (Batu, 1998).

Charles Malian (1980) ise gerçek bir bütünleştirme programında öğretmenlerin;

- özürlü çocuklarla çalışmak,
- özürlü çocukların dışlanmaması için uygun sınıf atmosferi hazırlamak, davranış yönetimi tekniklerini kullanmak,
- sınıf yönetiminde, küme çalışmalarında, öğrencilerin bazı faaliyet organizasyonunda ve materyal kullanımında özürlü öğrencileri de göz önüne almak,
- bireysel öğretim yapmak, performans değerlendirmesi ve gereksinimlerin tanımlamasını yapmak, olası sorunların çözümlerine öneriler getirmek,
- ana-babalarla sıkı işbirliği içine girerek, onlarla birlikte çalışma tekniklerini kullanmak gibi yeni rolleri üstlenmeleri gerekmektedir (Akt: Civelek, 1991).

Kaynaştırma sınıfı öğretmenin kaynaştırma uygulamasını benimsemiş olması, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında gereklidir ancak yeterli değildir. Aynı zamanda, öğretmen kaynaştırma öğrencisine uygulayacağı öğretim hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Bu bilgi ve becerilerin başında, eğitim programının bireyselleştirilmesi yer almaktadır. Eğitim programını bireyselleştirmenin ilk aşaması, özel gereksinimli öğrencinin, kaynaştırıldığı sınıfla ilişkili tüm alanlardaki (örneğin, okuma-yazma, matematik, müzik, vb.) işlevde bulunma düzeyinin belirlenmesidir. Kaynaştırma

öğrencisi bu alanların tümünde sınıf ortalamasının altında olabileceği gibi, yalnızca belli alanlarda gerilik gösteriyor da olabilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamanın ikinci aşaması, kaynaştırma öğrencisi için, sınıf arkadaşlarından önemli ölçüde gerilik gösterdiği alanlarda, işlevde bulunma düzeyini dikkate alarak, amaç saptamaktır. Öğrenci için amaç belirlerken, öncelikle öğrencinin en çok işine yarayacak beceri ve kavramlara yer verilmelidir (Kırcaali-İftar, 1998).

2.6.2. Normal Öğrenciler

Normal sınıf öğrencilerinin kaynaştırmaya hazırlanması konusunda sınıf öğretmenlerine çok büyük görev düşmektedir. Çünkü kaynaştırma sırasında öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki en büyük desteği ve yardımcısı normal öğrenciler olacaktır. Normal öğrenciler sınıflarına kaynaştırma öğrencisi geleceği hakkında bilgilendirilmelidirler. Sınıf öğretmenin sınıfına gelecek kaynaştırma öğrencisinin özür türünü bilmeli ve normal öğrencileri özür türü ve özellikleri hakkında bilgilendirmesi gerekmektedir. Böylece, tıpkı öğretmende olduğu gibi, normal öğrencilerin de kaynaştırma öğrencisini anlamaları ve kabul etmeleri kolaylaşacaktır (Atkın, 2009).

Özel gereksinimli öğrenci, en iyi desteği en kolay şekilde sınıfındaki diğer öğrencilerden alabilir. Akranlar, özel gereksinimli ödevlerine yardım edebilirler, birlikte çalışabilirler, unuttuğu bir ödevini hatırlatabilir ve ona model olabilirler. Öğrencinin sınıf içinde kabul edilmesi ve diğerleriyle etkileşim içinde olması hem akranlarıyla birlikte hem de akranlarından öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Akran ilişkileri ve akranlarla etkileşim konusunda yapılan birçok çalışmada, akranlarda öğrenmeyi kolaylaştıran akran öğretimi programları geliştirildiği görülmektedir. Bu programlardan hem öğrenen akranın (özel gereksinimli öğrenci) hem de öğreten akranın (özel gereksinimli olmayan öğrenci) yararlandığı kabul edilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli olmayan öğrenciler programda yer almayan fırsatlar ve deneyimler yaşamakta, öğretmenin farklı öğretim yöntemleri kullanması, sınıf ortamında ve kullandığı materyallerde uyarlamalar ya da değişiklikler yapması, bu öğrencilerin de akademik başarılarını artırmaktadır. Öğretmenin akran etkileşimini ve arkadaşlığı artırmak için yaptığı bazı düzenlemeler sonucunda ise özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akranları ile etkileşimlerinin kolaylaştığı ve arkadaşlığın arttığı gözlenmektedir. Öğrenciler özel gereksinimli arkadaşları ile iletişim kurmaktan yarar sağlamakta, benlik algılarında ve sosyal bilişlerinde artma ve farklı

özellikteki insanlara yönelik korkularında azalma olmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

2.6.3. Kaynaştırma Öğrencileri

Sınıfta uyulması gereken kurallar (oturma düzeni, sınıfa nasıl girilip çıkılacağı, suyun nasıl isteneceğini, tuvalete gitmek için nasıl izin alınacağı vb.) ve sınıfın yapısı özellikle engelli çocukların büyük problemler yaşamasına neden olmaktadır. Engelli çocuklara, normal sınıfta uyulması gereken kurallar hakkında bilgi vermek, entegre eğitimin kolay ve başarılı uygulanmasını sağlayacaktır. Özel eğitim ortamından normal eğitim ortamına geçişin başarılı olması için entegre edilen çocuğun, normal sınıfın davranışsal ve akademik gereklerine uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Engelli çocuğun sınıf kuralları açısından entegre eğitime hazırlanmasında çeşitli etkinlikler kullanılabilir. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen sınıfta kuralları açıklamış olmasına rağmen, çocuklar bu kuralları doğru bir şekilde anlamamış olabilirler. Bu nedenle, öğretmen çocukları kuralları tartışmaları ve bir kural açık değilse soru sormaları için yönlendirmelidir.
- Öğretmen sınıf kurallarını içeren bir kontrol listesi hazırlayıp çocuklara verebilir. Çocuklar da onu referans olarak defterinde saklayabilir. Bu kontrol listesi yedek öğretmenler için de yararlı olabilir. Çünkü yedek öğretmenlerin de sınıf beklentilerine açık bir şekilde anlamaları gerekmektedir (Wood, 1998; Akt: Ceylan & Aral, 2005).

Kaynaştırma öğrencisinin kaynaştırmaya hazırlanması, bireysel olabileceği gibi grup etkinliği şeklinde de gerçekleştirilebilir. Grup tartışması yapmak, kaynaştırma öğrencisinin yalnız olmadığını hissetmesini, diğer çocukların da kendisi gibi duygulara sahip olduğunu fark etmesini sağlayacaktır. Toplantılar sırasında özellikle de kaygılar, endişeler, korkular üzerinde durularak, bunları aşmada kullanılabilecek öneriler geliştirmek gereklidir (Batu, 2000).

2.6.4. Aileler

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci ve diğer öğrencilere beklenen yararları sağlayabilmesi için sınıftaki tüm velilerin sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde olması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velileri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmalı, diğer veliler ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kabulü ve akran desteğinin sağlanması

konusunda çocuklarına model olmalıdırlar. Velilerle işbirliğinin sağlanması, olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde sınıf öğretmeni destekleyici olmalı ve uygun ortamlar yaratmalıdır. Özel gereksinimli öğrencinin çok zaman aldığından şikayetçi olan sınıf öğretmeninin bulunduğu sınıfta istenen veli dayanışmasını sağlamak güç olacaktır (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Engelli çocuğun okul ortamında kazandığı becerilerin ev ortamında da sürdürülmesi için ailenin çocuğun gelişim özellikleri ve eğitim gereksinimleri konularında bilinçlendirilmesi gerekir. Çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunabilmeleri amacıyla aileye sistemli ve düzenli çalışmalar yaptırılmalı, yüz yüze, yayın yoluyla, uzaktan eğitimle bilinçlendirme ve moral destek verilmelidir. Böylece aile hem rahatlayacak hem de çocuğun eğitimine katılarak ona karşı görevini yaptığı hazzını yaşayarak mutlu olacak ve psikolojik yardımla rahatlayarak çocuğunu kabullenmedeki zorlukları giderebilecektir (Özgür, 2008). Yapılacak toplantılarla ailelere yalnız olmadıkları, kendilerinin durumuna benzer ailelerin olduğu anlatılmalıdır. Toplantılar sırasında aileye çocuğunun sosyalleşmesindeki anahtar kişiler oldukları açıklanmalıdır. Hiç kimsenin çocuğu, ailesi kadar iyi tanıyamayacağı ve gereksinimlerini ailesi kadar iyi bilemeyeceği vurgulanmalıdır. Ayrıca aileye, eğer aile ve okulun çocukla ilgili beklentileri tutarlı olacak olursa başarılı ve etkili olunabileceği açıklanmalı ve birlikte çalışmanın önemi açıklanmalıdır (Batu, 2000).

2.6.5. Okul İdaresi

Okullarda entegre eğitimin başarılı olabilmesi için okulda görevli tüm personelin de entegrasyon için hazırlanması gerekmektedir. Personelin entegrasyonun gereğine ve önemine inanması, entegre eğitim uygulaması içinde yer alan her bir bireyin işini kolaylaştıracak ve gerek öğretmenlerin, gerekse normal gelişim gösteren çocukların, entegre eğitime katılan engelli çocuklara yönelik tutumlarının olumlu olmasını sağlayacaktır. İdareciler, okulda görevli tüm personeli entegre eğitim konusunda bilgilendirmek için gerekli tüm olanakları sağlamalıdır. Bunun için idareciler konuyla ilgili değerlendirme, müfredat, adaptasyon metotları ve teknolojinin uygulanmasında meydana gelen güncel gelişmeleri izlemeye personelin sürekli eğitimi olması konusunda titiz davranmalı ve işbirliğine dayanan ekip toplantıları, akran ders verme toplantıları düzenlemelidirler (Wood, 1998; Akt: Ceylan & Aral, 2005).

2.6.6. Fiziksel Ortam

Özel gereksinimli bireyler sahip oldukları özelliklere göre özel olarak düzenlenmiş çevreye gereksinim duymaktadırlar. Genel eğitim okullarının fiziksel yapısı kimi zaman kaynaştırmaya engel oluşturmaktadır.(Sucuoğlu & Kargın, 2006). Okulların fiziki yapısı öğrencilerin gereksinimlerine göre en az yardımla bağımsız olarak hareket etmelerine olanak sağlayacak biçimde olmalıdır. Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Fiziksel ortam derslik ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Fiziksel ortamın biçimlendirilişinin davranışlar üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Örneğin, çevresel şartlara bağlı olarak, kapalı ve küçük bir sınıfta beden eğitimi becerilerinin öğretilmesi, yemek hazırlama ve pişirme becerilerinin sınıf içinde öğretilmesi ya da büyük bir salonda sabit sıralarla küçük grup etkinliklerinin düzenlenmesi çok güç olacaktır. Bu nedenle başarılabildiği ölçüde fiziksel ortamda uyarlamalara gitmek gerekmektedir.(Batu, 2000).

2.7. Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öz yeterlik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutum üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.7.1. Öz Yeterlilik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde öz yeterlik üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.7.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eker 'in (2014) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı, "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasının örneklemini Sakarya ilinde görev yapan 278 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye çevrilen, Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği)'nin uzun formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımını sağlama açısından öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini "orta düzeyde yeterli" gördükleri; öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma durumu ve sınıf yönetimi

açısından öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini "yeterli" olarak algıladıkları ve öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının "yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Kösemen'in (2013) öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarını yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından incelemek amacıyla yaptığı "Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" adlı çalışmasının örneklemini 2012-2013 güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının "orta seviyede" olduğu, genel öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyete, yaşa, okunan bölüme ve okunan sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Gençtürk ve Memiş'in (2010) Zonguldak Ereğli'de görev yapan 373 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yaptığı "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi" adlı çalışma sonucunda, öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini "oldukça yeterli" algıladıkları ve bu algının cinsiyet ve mezun olunan okula göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Kıdem değişkeninin ise öğretmenlerin genel öz yeterlik ve öğrenci katılımında yeterlik algıları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik algıları üzerinde ise düşük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilgili olarak branşa göre yapılan karşılaştırmada ise öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç tüm yeterlik alanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik, öğrenci katılımında yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alanlarında kendilerini branş öğretmenlerine göre daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri arasında öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan'ın (2010) 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı'nda Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 275 öğretmen adayı üzerinde yaptığı "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının "güçlü" olduğu ve öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen branşa göre incelendiğinde ise sosyal alandan

mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, öğrenim görülen branşa göre ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Özdemir'in (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yaptığı "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışması sonucunda cinsiyetin öğretmen adaylarının öğretim sürecinin söz konusu boyutlarına yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu, kız öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının her üç boyutta da erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinin boyutlarına yönelik öz-yeterlik inançlarının mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih sırasının ve tercih nedeninin öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenliği özellikle ilk 5 sırada tercih edenlerle, 6-10. sırada ve 11 ve üstü sırada tercih edenler arasında özellikle planlama ve uygulama boyutlarında önemli farklılıklar çıkmıştır. 1-5. sırada tercihte bulunanların öz yeterlik inançları, daha alt sıralarda tercihlerde bulunanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenliği tercih nedeni de bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını etkileyen önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Öğrenim görülen öğretmenlik branşını kendim isteyerek seçtim seçeneğini belirten öğrencilerle, başka nedenlerden ötürü söz konusu branşı tercih etmek zorunda kalan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Özellikle planlama boyutuna ilişkin hususlarda olmak üzere "*kendim istedim*" seçeneğine sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları" adlı araştırmalarında, 2006-2007 öğretim yılında, Ankara'nın üç merkez ilçesinden (Altındağ, Çankaya, Mamak) seçilen 15 ilköğretim okulunda görev yapan ve ölçeği doldurmaya gönüllü olan 250 öğretmen üzerinde inceleme yapmışlardır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin hem "öğretim yeterliği" boyutunda hem de "kişisel yeterlik"

boyutunda cinsiyete, branşa, kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin "öğretim yeterliği" boyutundaki görüşleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir fark yok iken; "kişisel yeterlik" boyutunda "lisansüstü eğitim mezunları ile diğer mezunlar" ve "lisans mezunları ile diğer mezunlar" arasındaki farkın lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre karşılaştırılmasında ilişkin sonuçlar incelendiğinde "öğretim yeterliği" boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, "kişisel yeterlik" boyutundaki fark anlamlıdır. Öğrenci sayısı 25 ve üzerinde olan öğretmenlerin "kişisel yeterlik" boyutundaki puan ortalamalarının (3,40), 24 ve altında öğrenciye sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından (3,16) yüksek olduğu görülmüştür.

Ülkemizde öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının; öz yeterlik algısını belirlemek (Eker, 2014), öz yeterlik algılarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek (Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Uysal & Kösemen, 2013; Özdemir, 2008) ve öz yeterlik algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek (Gürol, vd., 2010; Gençtürk & Memiş, 2010) amacıyla yapılmıştır.

2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Meristo ve Eisenschmidt'in (2014) "Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy" adlı öğretmenlik mesleğinin ilk yılındaki öğretmenlerin okul iklimi ve öz yeterlik algılarının ve bu ikisi arasındaki ilişkinin branşlarına göre adaptasyon sağlama ve mesleki gelişimleri açısından önemini belirlemeye yönelik olarak Estonya'da 2009-2010 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 112 öğretmen üzerinde yaptığı araştırma sonucunda; 250 öğrenciden az öğrencisi olan okullarda çalışan ilköğretim ve anasınıfı öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çok yüksek olduğu ve okul iklimine yönelik görüşlerinin çok olumlu olduğu görülürken, 500'den fazla öğrenciye sahip olan genel okullarda ve mesleki eğitim veren okullarda çalışan branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algılarının öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shillingford ve Karlin'in (2014) "Preservice teachers' self efficacy and knowledge of emotional and behavioural disorders" adlı öğretmen adaylarının duygusal ve gelişimsel bozukluk hakkında bilgi düzeylerini ve öz yeterlik algılarını belirlemeye

yönelik Midwestern Üniversitesi'nde öğrenim gören 230 genel eğitim ve özel eğitim öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarının öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik algılarından yüksek olduğu; genel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve duygusal ve gelişimsel bozukluk hakkında bilgi düzeylerinin arasında bir farklılık olmadığı, alan deneyiminin, alınan ek derslerin ve duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklara yönelik aşinalığın öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ve duygusal ve gelişimsel bozukluk hakkında bilgi düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

Vieluf, Kunter & Vijver'in (2013) "Teacher self-efficacy in cross-national perspective" adlı öğretmen öz yeterlik algısının kültürler arası bir bakış açısından benzerliklerinin ve farklılıklarının değerlendirilmesinin amaçlandığı 23 ülkeden (Avustralya, Avusturya, Belçika, Brezilya, Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Hırvatistan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Kore, Litvanya, Malezya, Malta, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, İspanya, Türkiye) 73.100 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada; öğretmen öz yeterlik algısı kavramının tüm ülkelerde benzer şekilde algılandığı; öğretmen öz yeterlik algısı ile sınıf içi öğretimsel uygulamalar ve iş memnuniyeti arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Kültürler arası farklılık sadece iş memnuniyeti değişkeninde görülmüştür. Öz yeterlik algısı puanları karşılaştırıldığında ise öz yeterlik algısı puanının en yüksek olduğu ülkenin Norveç olduğu; Kuzey Avrupa ülkeleri (İzlanda ve Danimarka), İngilizce konuşan ülkeler (İrlanda ve Avusturalya) ve Avusturya'da da öz yeterlik algısı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Akdeniz ve Güney Amerika ülkelerinde öz yeterlik algısı puanlarının biraz -İtalya hariç- düşük olduğu (özellikle İspanya ve Brezilya bunun yanında Portekiz, Malta, Meksika ve Türkiye'de biraz daha yüksek) görülmüştür. Karşılaştırma sonucunda öğretmen öz yeterlik algısında düşük puanlar Doğu Avrupa ülkelerinde (özellikle Estonya ve Hırvatistan, Slovakya ve Polonya' da düşük Litvanya, Slovenya ve Bulgaristan'da biraz daha yüksek) görülmüştür. Öğretmen öz yeterlik algısının en düşük olduğu ülkenin ise Kore olduğu görülmüştür.

Olayiwola (2011) tarafından yapılan "Self efficacy as a predictor of job performance of public secondary school teachers in Osun state" adlı Nijerya Osun'da çalışan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve iş performanslarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmanın örneklemini 15 ortaokulda çalışan ve rastgele belirlenen 574 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda,

öğretmenlerin %91.4'ünün düşük öz yeterlik algılarına sahip olduğu ve %95'in düşük iş performansı gösterdiği görülmüş; öz yeterlik ve iş performansını arasında güçlü bir ilişki saptanmış ve öz yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin işlerinde daha iyi performans gösterecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Woolfolk-Hoy (2000) tarafından yapılan "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching" adlı araştırmada amaç, öğretmenlerin ilk yıllarında ve öğrencilik hayatındaki öz yeterlik inançlarını değerlendirmek, öz yeterliklerini değiştiren ilgili faktörleri tanımlamak, öz yeterliğin gelişimini sağlamak amacı ile profesyonel öğretmenlerle stajyer öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 53 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının matematik ve fen derslerinde tecrübeli öğretmenlere göre daha düşük olduğu, öz yeterlik algılarının okul yönetiminden, ailenin ve iş arkadaşlarının görüşlerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy'un (1998) yaptıkları "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure" adlı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının tutarlı olarak ölçülebilmesi için teorik ve deneysel açıdan incelemişlerdir. Bu çalışmada ilk önce öğretmenlerin öz yeterlik inançları değişik ölçekler kullanılarak incelenmiş ve bu yapının daha iyi anlaşılabilmesi için değişik modeller incelenmiştir. Daha sonra öğretmen öz yeterlik inancı birbirine benzeyen iki yapı/ölçme aracı kullanılarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen öz yeterlik inancını geliştirmek için stratejiler sunulmuştur.

Lorsback ve Jinks (1998), "Self-efficacy Theory and Learning Environments Research" adlı makalesinde, öğrenme çevresinin düzenlenmesi ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin öğretime bakış açılarını, öğretime bakış açılarının da öğretim çevresini etkilediği görüşü üzerinde durulmuştur. Makalede öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretim çevresinin olumlu ya da olumsuz olarak belirlediğini ve yöntem seçiminde öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi etkinlikleri planlamada zamanı daha iyi kullandıklarını, sınıfta güdülenmesi zor olan öğrencilerin güdülenmesinde ve öğretim hedeflerini belirlemede ve çevresini düzenlemede daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının; öz yeterlik algılarını belirlemeye (Vieleuf, vd., 2013; Woolfolk-Hoy, 2000; Tschannen-Moran, vd., 1998) ve öz yeterlik algıları ile çeşitli

değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye (Meristo & Eisenschmidt, 2014; Shillingford & Karlin, 2014; Olayiwola, 2011; Lorsback & Jinks, 1998) yöneliktir.

2.7.2. Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutum Üzerine Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde kaynaştırma eğitime yönelik tutum üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kuzu'nun (2011) "Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması" adlı öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını ve öz duyarlık düzeylerini belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçladığı, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören 547 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda; öğretmen adaylarının kaynaştırma yönelik tutumlarının yaş, gelir düzeyi, engelli yakını olma, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu, ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, okunan bölüm değişkenine göre edebiyat ve özel eğitim öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve özel eğitim öğrencilerinin tutumlarının daha olumlu olduğu, kaynaştırma hakkında bilgili olma değişkenine göre kaynaştırma hakkında bilgisi olmayan grubun tutumlarının daha olumlu olduğu, özel eğitim hakkında ders alma değişkenine göre özel eğitim alan grubun tutumlarının daha olumlu olduğu, engelli gözlemi yapma değişkenine göre engelli gözlemi yapan adayların yapmayanlara göre tutumlarının daha olumlu olduğu ve orta ve üzeri öz duyarlık düzeyine sahip öğretmen adaylarının, kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kuşu (2011), "İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik Beceri Düzeylerine Etkisi" adlı ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu tutumların kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını 2009-2010 eğitim öğretim yılında Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 25 ilköğretim okulunda kaynaştırma eğitime devam eden 100 öğrencinin öğretmeni ve ebeveyni ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri

ve alt boyutları olan dil gelişimi ve sayı-zaman beceri düzeylerinin öğretmen tutumlarına göre değişmediği görülmüştür. Yine, bu öğrencilerin temel akademik ve dil gelişimi beceri düzeylerinin ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça, öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin yükseldiği, olumluluk düzeyi azaldıkça da beceri düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin sayı-zaman beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bu beceri düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

Ünal (2010), "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları" adlı öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasını Adana ili Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam ilçelerinde, hafif ve orta düzeyde zihinsel engellilerin kaynaştırıldığı okullarda, kaynaştırmanın uygulandığı sınıfta görev yapan 80 sınıf öğretmeni, bu öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 100 veli, bu sınıflarda eğitim alan 824'ü üçüncü, 706'sı dördüncü, 897'si beşinci sınıf toplam 2427 normal gelişim gösteren öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının ne olumlu ne de olumsuz olduğu ve öğretmenlerden 41-45 yaş arasında olanların, sınıf öğretmenliğinden mezun olanların, kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olanların, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı uygulayan ve düzenli Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı toplantısı yapanların tutumunun daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarından alınmasını isteyen öğretmenlerin tutumu, istemeyen öğretmenlerin tutumuna göre daha olumsuz çıkmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, kız öğrencilerin ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Velilerin tutumları incelendiğinde ise birden fazla engelli çocuğa sahip olan ve verilen kaynaştırma eğitiminden eğitimden memnun olmayan velilerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu görülmüştür.

Ekşi (2010), "Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Eğitimi ile İlgili Tutumlarını Karşılaştırılması" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Anadolu yakası ilköğretim okullarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon okullarında görevli okullardan random olarak seçilen 150 özel eğitim öğretmeni ve 150 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 300 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim ve rehabilitasyon okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumlarının cinsiyete, yaşa, öğrenci sayılarına, kıdemlerine, eğitim durumlarına ve hizmet içi kurslara katılmalarına göre farklılık göstermediği fakat öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel tutum puanları karşılaştırıldığında ise özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumlarının sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Karacaoğlu (2008), "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan araştırmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Beykoz, Üsküdar ve Kadıköy ilçelerinde görev yapmakta olan 198 öğretmen üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucunda İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile cinsiyet, medeni durum, mezuniyet durumu, okulun imkanları ve ilçe, kaynaştırmaya alınmış yakınının olup olmaması, kaynaştırma eğitiminde olan bir öğrencisinin olup olmaması, kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alıp almaması değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmazken; öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile yaş, branş ve kıdem değişkenlerine göre fark anlamlı bulunmuştur. Son olarak öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Fırat (2014), "Farklı Eğitim Kademelerinde Görev Yapacak Olan Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesi mezunu pedagojik formasyon kursu almakta olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı olan tutumlarına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla 2013- 2014 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim gören 310 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda cinsiyete, yaşa, ailede engelli birey olması ve uygulama yapılan sınıfta engelli birey olması değişkenlerine göre tutumlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ve eğitim

fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Kayhan, Şengül ve Piştav-Akmeşe (2012), "İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türü, aile ve/veya çevresinde engelli birey olup olmama değişkenlerine incelenmesini amaçlayan ve 201 öğretmen adayının üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan sınıf öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adayların kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının mezun oldukları lise türü ve okudukları bölüm, aile ve/veya çevrelerinde engelli birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Ülkemizde kaynaştırma eğitime yönelik tutum üzerine yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının; kaynaştırma ile ilgili tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye (Kuzu, 2011; Kuğu, 2011; Karacaoğlu, 2008), öğretmen, normal öğrenci ve ebeveyn tutumlarını belirlemeye (Ünal, 2010; Kuğu, 2011) ve sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını karşılaştırmaya (Ekşi, 2010; Fırat, 2014; Kayhan, vd., 2012) yöneliktir.

2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jordan, Schwartz ve McGhie- Richmond (2009), "Preparing Teachers for Inclusive Classrooms" adlı öğretmenlerin yetersizlik hakkındaki düşünceleri ve yetersizlikten etkilenen ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerinin sorumluluğunun kendilerine ait olduğuna olan inançlarının onların tutumları ve epistemolojik inançlarıyla ilgisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Kanada'da genel eğitim veren ilkokul sınıflarında 16 yıl süren ve genel eğitim sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitimin verimliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan birçok araştırmadan oluşan Supporting Effective Teaching (SET) araştırma programının verilerin temel alındığı çalışmalarının sonucunda; özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyi kendi sınıfında eğitmenin kendi görevleri dahilinde olduğuna inanan öğretmenlerin hem bütün öğrencileri üzerinde hem de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle yaptıkları bireysel çalışmalarda daha etkili oldukları ve öğretmenlerin bilginin doğası hakkındaki epistemolojik inançlarının özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilere yönelik

uygulamalarını etkilediği; yeteneğin geliştirilebileceği, bunun öğrenciye sunulan fırsatlara bağlı olduğuna ve öğretmenin bu fırsatları öğrenciye sağlamaktan sorumlu olduğuna inanan öğretmenler tüm sınıf için (yetersizliği olan ve olmayan) zaman yönetiminde, öğrenci katılımını sağlamada ve üst düzey düşünmeye yönlendirmede daha etkili olduklarını belirtmişlerdir.

Mimisevic ve Hodzic (2011), " Teachers attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina" adlı Bosna Hersek'teki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 8 okulda görev yapmakta olan 194 sınıf öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda; öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim programı geliştirilmesini desteklediklerini, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre öğretmen tutumlarının farklılaşmadığını ve birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Karaska ve Boyle (2014), "Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education" adlı öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla Avustralya Victoria'da Monash Üniversitesi'nde öğrenim gören 465 ilköğretim ve okul öncesi öğretmen adayı üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda; cinsiyet, yaş, daha önce özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalışma deneyimi ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerinin öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilemediğini, ilköğretim ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında bir farklılığın olmadığını ve kaynaştırma hakkında eğitim alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının kaynaştırma hakkında eğitim almayanlara göre daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Kim (2011), "Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion" adlı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla farklı eğitim programlarına (birleştirilmiş, ayrı, genel eğitim) devam eden 110 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının genel olarak kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, birleştirilmiş program (özel eğitim dersleri programa dahil edilmiş çift diploma veren) dahilinde öğrenim ve genel eğitim (geleneksel eğitim

verilen özel eğitim sertifika programının olmadığı) gören öğretmen adaylarının tutumlarının ayrı programda (özel eğitim derslerinin istenirse ek olarak alındığı ve istenirse sertifikalandırıldığı) öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğunu, daha önce özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalışma deneyimi olan ve olmayan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında bir farklılığın olmadığını ve birleştirilmiş program ve genel eğitim programlarına devam eden öğrencilerin tutumları arasında farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir.

Hwank ve Evans (2011), "Attitudes toward inclusion: Gaps between belief and practice" adlı genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Güney Kore Seoul'da üç ilkokulda görev yapmakta olan 33 öğretmen üzerinde karma (nitel+nicel) yöntemle yaptıkları araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin %41,37 'sinin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum sergilemelerine rağmen % 55,16'sının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu ve yaşı büyük olan ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tutumlarının daha olumsuz olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinden fazlası destek eğitime ihtiyacı olana öğrencilere etkili eğitimi verebilmek için yeterince zamanın olmadığını, yarıdan fazlası ise yetersizliği olmayan öğrencilere yeterli zamanı ayıramadıklarını, %89,64'ünün başarılı bir kaynaştırma eğitimi verebilmek için yeterli eğitimleri olmadığını, % 75,85'i kaynaştırma eğitiminin gereklerini yerine getirebilmeleri için destek almadıklarını ve engellerle karşılaştıklarını, yarıya yakını destek eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde akademik başarının sağlanmasının zor olduğunu, %68,96 'sı kaynaştırma uygulamalarının problemlili olduğunu ve % 72,4'ü ise genel eğitim sınıflarında belirli bir yetersizliği olan öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamanın zor olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynaştırma eğitime yönelik tutum üzerine yurtdışında yapılan araştırmalar genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının; kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye (Mimisevic & Hodzic, 2011; Hwank & Evans, 2011), kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri belirlemeye (Kraska & Boyle, 2014; Kim, 2011) ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye (Jordan, vd., 2009) yöneliktir.

2.7.3. Kaynaştırmaya Eğitime Yönelik Tutum ve Öğretmen Öz Yeterlik Algısını

Birlikte Ele Alan Araştırmalar

Seçer (2011), "Sınıf Öğretmenlerinin Kişiler Arası Özyeterlik İnançları ile

Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmenlerin cinsiyeti, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki kıdemi, okutmakta oldukları sınıf düzeyi, çalışmakta olduğu okulda rehber öğretmen bulunma durumu ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığı, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkezdeki resmi İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 204 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda; sınıf öğretmenlerinin genellikle kendilerini yeterli olarak algıladıkları, cinsiyetlerine, kıdemlerine, okutmakta oldukları sınıfa, öğrenci mevcuduna ve okulda rehber öğretmen bulunması değişkenlerine göre öğretmenlerin genel olarak öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algılarının farklılaşmadığını belirtmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre genel öz yeterlik inançları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülürken, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaklaşık üçte birinin olumsuz tutuma sahip olduğu, büyük bir kısmının kaynaştırma sınıf kontrolü ve kaynaştırmaya karşı tutumları açısından tutumlarının olumsuz olduğu, yarısının kaynaştırmaya ilişkin kendi yeterliliğine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu görülmüştür. Cinsiyet, hizmetiçi eğitim alma, okutulan sınıf ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutum puanlarının farklılaşmadığı fakat mesleki kıdemi fazla olan sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu ve engelli öğrencinin yeterliği ve kaynaştırmanın faydası alt boyutundan da daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

Dolapçı (2013), öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları" adlı araştırmasını Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesi İlköğretim Bölümü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları, Ortaöğretim Sosyal Alanları, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, PDR,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinden kasti örneklem yöntemi ile seçilen birer şubede öğrenim gören 640 öğretmen adayı üzerinde yapmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik ve genel öz-yeterlilik algılarının; öğrenim gördükleri bölüme, kaynaştırma eğitimi alma ve ailede engelli birey değişkeni açısından incelendiğinde farklılık anlamlı bulunmazken, öz yeterlik algıları ile yaş, cinsiyet, yaşadıkları yer arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme, ölçme değerlendirme ve kaynaştırma eğitimi genel yeterlilikleri; ailede engelli birey olma ve yaşanan yer değişkeni açısından incelendiğinde farklılık anlamlı bulunmazken, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi alma arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliği arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin arttığı belirlenmiştir.

Romi ve Leyser'in (2006), "Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs" adlı kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlik inançlarını; bu inançları etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla İsrail'de 11 farklı okulda öğrenim gören 1155 öğretmen adayı üzerinde yaptığı araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının kaynaştırmanın felsefesi yararları hakkında olumlu bir görüşe sahip olmalarına rağmen sınıf yönetiminde sınıf içinde davranışsal sorunlarla karşılaşacakları endişesiyle ve kaynaştırma eğitimi verecek becerilere sahip olmadıkları düşüncesiyle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel eğitim ortamlarında eğitilmesi gerektiği görüşünü savunmaya devam ettiklerini, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğunu, öğretmen adaylarının genel öz yeterlik (GÖ) puanlarının kişisel öz yeterlik (KY), sosyal ilişkilerde öz yeterlik (SİY) ve zor ulaşılabilen öğrencilere ulaşmada öz yeterlik (ZUÖY) puanlarından düşük olduğu ve öz yeterlik ve tutum arasında zayıf bir ilişkinin olduğunu, özel eğitim sınıfı öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının sınıf öğretmenlerinden daha olumlu olduğunu ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi verebilmek için gerekli hazırlık ve becerilere sahip olmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Buna rağmen her iki grubun da özel

eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel eğitim ortamında eğitilmesini desteklemektedir. Sınıf düzeyine göre öz yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu, yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi olan öğretmen adaylarının GÖY, SİY, ZUÖY puanlarının daha yüksek olduğu fakat KY puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kız öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden olumlu olduğu ve kız öğrencilerin öz yeterlik puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tejada-Degado (2009), "Teacher efficacy, tolerance, gender and years of experience and special education referrals" adlı öğretmenlerin öz yeterlik algıları, toleransları, cinsiyetleri ve kıdemleri ile öğrencileri özel eğitime yönlendirme sayıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Texas'ta 167 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin öz yeterlik algıları, kıdemleri ve cinsiyetleri ile özel eğitime yönlendirdiği öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Woolfson ve Brady (2009), "An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties" adlı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarıyla deneyim, mesleki eğitim ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Batı İskoçya'daki 2 okulda görev yapmakta olan 199 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırma sonucunda; öğretmenlerin hizmet içi eğitim veya mesleki eğitim almasının kaynaştırmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığını, daha önce özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyle çalışma deneyiminin öğretmen tutumları ve öz yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığını ve öğretmenlerin destek eğitime ihtiyacı olan öğrencileri eğitebileceklerine yönelik öz yeterlik algılarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğunu; yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlere kıyasla kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve öz yeterlik algısını birlikte ele alan araştırmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarını çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmeye (Romi ve Leyser, 2006; Seçer, 2011; Tejada-Degado, 2009; Woolfson & Brady, 2009) ve öğretmen

adaylarının kaynaştırma yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeye (Dolapçı, 2013) yöneliktir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemin nasıl seçildiği açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılacak veri toplama araçları tanıtılmış, verilerin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma Kahramanmaraş ilindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında Kahramanmaraş ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi için Kahramanmaraş Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile görüşülmüş kaynaştırma eğitimi veren okullar belirlenmiştir. Bu okullardan rastgele 20 okul belirlenerek araştırmaya katılmaya gönüllü olan; kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 299 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra ölçekler gözden geçirilmiş ve eksik veya yanlış doldurulmuş olan 94 ölçek ayıklanarak, geriye kalan 205 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

3.2.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Aşağıda öğretmenlerin bilgi formuna verdikleri yanıtlara ilişkin veriler tablo halinde sırasıyla sunulmuştur. 205 öğretmenin anketlere verdiği yanıtlar araştırmaya

dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	73	35,6
	Erkek	132	64,4
Kıdem	1-5 yıl	7	3,4
	6-10 yıl	17	8,3
	11-15 yıl	66	32,2
	16-20 yıl	53	25,9
	21 yıl ve üzeri	62	30,2
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	41	20
	Lisans	157	76,6
	Yüksek Lisans	7	3,4
Kaynaştırma İle İlgili Eğitim Alma	Evet	103	50,2
	Hayır	102	49,8
Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması	Evet	95	46,3
	Hayır	110	53,7
Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme	Evet	85	41,5
	Hayır	120	58,5
Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi	Hiç	120	58,5
	1 yıldan az	32	15,6
	1 yıl ve üzeri	53	25,9
Toplam		205	100

Tablo 1'de gösterildiği şekilde; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, 73'ünün (%35,6) kadın, 132'sinin (%64,4) ise erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin 7'sinin (%3,4) 1-5 yıl arası kıdeme, 17'sinin (%8,3) 6-10 yıl arası kıdeme, 66'sının (%32,2) 11-15 yıl arası kıdeme, 53'ünün (%25,9) 16-20 yıl arası kıdeme ve 62'sinin (%30,2) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin 41'inin (%52) ön lisans, 157'sinin (%76,6) lisans, 7'sinin (%3,4) ise yüksek lisans eğitimi aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin 103'ünün (%50,2) kaynaştırma ile ilgili eğitim aldığı; 102'sinin ise (%49,8) kaynaştırma ile ilgili eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırma katılan öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 95'inin (%46,3) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğunu, 110'unun (%53,7) ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığını belirttiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 85'inin (%41,5) daha önce kaynaştırma eğitimi verdiğini, 120'sinin (%58,5) ise daha önce kaynaştırma eğitimi vermediğini belirttiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi verme sürelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 120'sinin (%58,5) daha önce hiç kaynaştırma eğitimi vermediğini, 32'sinin (%15,6) 1 yıldan az, 53'ünün ise (25,9) 1 yıl ve üzerinde kaynaştırma eğitimi verdiğini belirttiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Bilgi Formu”; kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için “Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmen Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ankette öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirleyebilmek amacıyla cinsiyet, kıdem, eğitim, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadığı ve kaynaştırma öğrencisinin olup olmadığını belirleyen sorulara yer verilmiştir.

Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum Ölçeği: Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla Gönül Kırcaali-İftar'ın “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” adlı çalışması, Mehmet Özyürek' in Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği” adlı çalışmasından yararlanılarak, Özbaba

(2000) tarafından oluşturulan tutum ölçeği kullanılmıştır

Araştırmada kullanılacak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılmıştır. Tutum ölçeğini bir hafta ara ile uygulayan araştırmacı, elde edilen veriler arasındaki korelasyonu Pearson Moment tekniği ile hesaplamış, sonucunda 0.97 ile tutum ölçeğinin güvenilir olduğu görülmüştür. Testin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında Spearman Brown 0.908, Horst 0.908 ve Cronbach 0.92 ile ifade edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında testin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği, İmrak'ın (2009) çalışmasında kullanılmıştır ve geçerlik güvenirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Yapılan işlemler sonunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci alt ölçekte .87, ikinci alt ölçekte .81 ve üçüncü alt ölçekte .55 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Cronbach alpha değerleri birinci alt ölçek için .78, ikinci alt ölçek için .79 , üçüncü alt ölçek için .74 hesaplanmıştır (N=100).

Tutum ölçeği 30 sorudan oluşmaktadır. Ankette yer alan 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29. maddeler tersten, diğerleri doğrudan puanlanmıştır. 30 sorudan oluşan bu ölçeğin yönergesinde seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Seçenekler ifadelere katılma derecelerine göre sıralanmaktadır: 1 (Hiç katılmıyorum), 2 (Az katılıyorum), 3 (Katılıyorum), 4 (Çok katılıyorum), 5 (Tamamen katılıyorum). Ters maddelerde puanlama tersten yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek olası en düşük puan 30; en yüksek toplam puan 150'dir. Puan azaldıkça, tutum olumsuzlaşmaktadır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği: Bu araştırmada, ilk olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen, daha sonra ise Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu (2005) tarafından öğretmen adayları üzerinde uygulanarak Türkçeye uyarlanmış olan Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öğretmen öz yeterlik ölçeği, “öğrenci katılımı sağlama”, “öğretim stratejileri kullanma” ve “sınıf yönetimi” adını taşıyan üç alt boyuttan ve toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin, öğrenci katılımı sağlama adlı alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri 0.53-0.65 arasında; öğretim stratejileri kullanma adlı alt boyutundaki maddelerin yük değerleri 0.57-0.70 arasında; sınıf yönetimi adlı alt boyutundaki maddelerin yük değerleri 0.49-0.74 arasındadır. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Alpha güvenirlik değerleri ise, sırasıyla .82, .86, .84; ölçeğin tamamı için .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu

araştırmada elde edilen güvenilirlik düzeyi Cronbach Alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin madde geçerliliklerinin kabul edilebilir olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçek likert tipinde dokuzlu derecelendirme sistemine göre, “yetersiz” den “çok yeterli” ye doğru derecelendirilmiştir. Örneğin “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” sorusuna çok yeterli (9) seçeneğini işaretleyerek yanıt veren öğretmen, bu durumu sağlamada çok yeterli olduğunu belirtmiş olmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216’dır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik inancına işaret etmektedir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9'a yakınlığına bakılır. Ölçeklerde yer alan aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek seçeneklere ait sınırlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Öğretmen Özyeterlik Anketinin Puan Aralıkları

Seçenek	Sınırı
Yetersiz	1,00-2,59
Çok Az Yeterli	2,60-4,19
Biraz Yeterli	4,20-5,79
Oldukça Yeterli	5,80-7,39
Çok Yeterli	7,40-9,00

Tekin (1994), s.262; Akt: Benzer (2011)

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yukarıda belirtilen veri toplama araçları ile toplanmıştır. Bunun için örnekleme alınan okullardaki yöneticilerle görüşülmüş ve öğretmenlerin uygun gördükleri zamanlarda uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırma için verilerin toplanmasından önce araştırmanın amacı, içeriği, kullanılacak ölçme araçları konusunda Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık bir ayda tamamlanmıştır. Araştırmacı uygulama sırasında araştırmanın amacı ve kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi vermiştir. Öğretmenlerin içten ve dürüst bir şekilde cevaplamalarını sağlamak için isim yazma zorunluluğu getirilmemiştir. Araştırmacı uygulamalar sırasında öğretmenin ihtiyaç duyduğu durumlarda maddelerin

anlaşılabilirliği ve yanıtlamalarla ilgili bilgiler vermiştir. Öğretmenler veri toplama araçlarını ortalama 30 ile 45 dakika arasında değişen sürelerde cevaplamışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizi SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Demografik özellikler için betimleyici istatistikler kullanılmıştır.

- 1) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almaması, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, daha önce kaynaştırma eğitimi verme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, verilerin normal dağılmaması durumunda ise *Mann Whitney U testi*
- 2) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanların eğitim durumu ve mesleki kıdem ve daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediğinden *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* 'nın karşılığı olan *Kruskal Wallis H testi*
- 3) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediğinden *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi*'nin karşılığı olan *Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan " 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 ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz yeterlik, Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarının Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına ilişkin maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	205	6,77	0,92
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	205	7,22	0,88
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	205	7,11	0,95
Genel Öz Yeterlik	205	7,03	0,84

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel öz yeterlik ($\bar{x}=7,03$) algılarının "oldukça yeterli" olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik ($\bar{x}=6,77$), öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ($\bar{x}=7,22$) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ($\bar{x}=7,11$) alt boyutlarında da kendilerini "

oldukça yeterli" algıladıkları görülmektedir. Öğretmenler en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{x}=7,22$) öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda sahipken, en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{x}=6,77$) öğrenci katılımında öz yeterlik alt boyutunda sahiptir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan "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 ile cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almaması, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, daha önce kaynaştırma deneyimi olup olmaması ve kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin yanıtlar sırasıyla tablo halinde sunulmuştur.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik puanlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Öz Yeterlik	Kadın	73	104,22	7608,00	4729,0	.827
	Erkek	132	102,33	13507,00		
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	Kadın	73	99,99	7299,00	4598,0	.588
	Erkek	132	104,67	13816,00		
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	Kadın	73	105,40	7694,50	4642,50	.666
	Erkek	132	101,67	13420,50		
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Kadın	73	107,64	7858,00	4479,0	.404
	Erkek	132	100,43	13257,00		

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları karşılaştırıldığında;

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak [$U=4729,0$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenci katılımında öz yeterlik alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak [$U=4598,0$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak [$U=4642,50$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak [$U=4479,0$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanlarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5'de gösterilen sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanlarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde;

Öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=,593$; $p>,05$).

Öğretmenlerin öğrenci katılımında öz yeterlik puanları kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2= 1,783$; $p>,05$).

Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2= ,903$; $p>,05$).

Tablo 5

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Genel Öz Yeterlik	1-5 yıl	7	88,64	4	,593	,964
	6-10 yıl	17	105,79			
	11-15 yıl	66	104,45			
	16-20 yıl	53	100,73			
	21 yıl ve üzeri	62	104,25			
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	1-5 yıl	7	92,50	4	1,783	,776
	6-10 yıl	17	99,59			
	11-15 yıl	66	107,37			
	16-20 yıl	53	95,41			
	21 yıl ve üzeri	62	106,96			
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	1-5 yıl	7	86,00	4	,903	,924
	6-10 yıl	17	99,38			
	11-15 yıl	66	106,52			
	16-20 yıl	53	103,48			
	21 yıl ve üzeri	62	101,76			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1-5 yıl	7	90,29	4	1,528	,822
	6-10 yıl	17	116,18			
	11-15 yıl	66	99,30			
	16-20 yıl	53	105,61			
	21 yıl ve üzeri	62	102,53			

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($x^2= 1,528$; $p>,05$).

4.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetimde öz yeterlik puanlarıyla öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6'da gösterilen sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetimde öz yeterlik puanlarıyla öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel

olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = ,207$; $p > ,05$).

Tablo 6

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Öz Yeterlik	Ön Lisans	41	99,29	2	,207	,902
	Lisans	157	104,01			
	Yüksek Lisans	7	102,14			
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	Ön Lisans	41	102,33	2	,112	,945
	Lisans	157	102,85			
	Yüksek Lisans	7	110,29			
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	Ön Lisans	41	92,61	2	1,744	,418
	Lisans	157	106,00			
	Yüksek Lisans	7	96,64			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Ön Lisans	41	99,73	2	,203	,903
	Lisans	157	103,61			
	Yüksek Lisans	7	108,57			

Öğretmenlerin öğrenci katılımında öz yeterlik puanları öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = ,112$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1,744$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = ,203$; $p > ,05$).

4.2.4. Kaynaştırma ile İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ile kaynaştırma ile ilgili eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel öz yeterlik ve öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ile kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırıldığında;

Tablo 7

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik Puanlarının Kaynaştırma ile İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Hizmetiçi Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Öz Yeterlik	Evet	103	7,12	,87	203	1,462	,145
	Hayır	102	6,95	,80			
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	Evet	103	7,31	,93	203	1,470	,143
	Hayır	102	7,13	,82			

Öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları ile kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkeni arasında istatistiksel olarak [$t(203)= 1,462$, $p> ,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında ise kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin genel öz yeterlik algısı puanları ortalamasının ($\bar{x} = 7,12$), kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları ortalamasından ($\bar{x}= 6,95$) yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ile kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkeni arasında istatistiksel olarak [$t(203)= 1,470$, $p> ,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında ise kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ortalamasının ($\bar{x}= 7,31$), kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ortalamasından ($\bar{x} = 7,13$) yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları ile kaynaştırma ile ilgili eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik puanlarıyla kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak [$U=4743,50$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Puanlarının Kaynaştırma ile ilgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Hizmetiçi Eğitim Alma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	Evet	103	107,95	11118,50	4743,	,230
	Hayır	102	98,00	9996,50	50	
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Evet	103	109,14	11241,00	4621,	,136
	Hayır	102	96,80	9874,00	00	

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları ile kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak [$U=4621,00$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanlarıyla sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Durumuna Göre Karşılaştırılması, t testi sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Öz Yeterlik	Evet	95	6,96	,82	203	-1,129	,260
	Hayır	110	7,10	86			
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	Evet	95	7,17	,86	203	-,684	,495
	Hayır	110	7,26	,90			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkeni arasında istatistiksel olarak [$t(203)=-1,129$, $p>,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları ortalamasının

($\bar{x}=6,96$), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları ortalamasından ($\bar{x}=7,10$) düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkeni arasında istatistiksel olarak olarak $t(203)=-,684, p>,05]$ anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ortalamasının ($\bar{x}=7,17$), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları ortalamasından ($\bar{x}=7,26$) düşük olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Puanlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Durumuna Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	Evet	95	95,84	9104,50	4544,50	,108
	Hayır	110	109,19	12010,50		
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Evet	95	98,59	9366,50	4806,50	,323
	Hayır	110	106,80	11748,50		

Tablo 10'da görüldüğü gibi yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik puanları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması durumları arasında istatistiksel olarak $[U=4544,50, p>0.05]$ anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması durumları arasında istatistiksel olarak $[U=4806,50, p>0.05]$ anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik puanlarıyla daha önce kaynaştırma

eğitimi verme değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Puanlarının Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine Göre Karşılaştırılması, t testi sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Öz Yeterlik	Evet	85	6,97	,91	203	-,889	,375
	Hayır	120	7,08	,79			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algısı puanları ile daha önce kaynaştırma eğitimi verme değişkeni arasında istatistiksel olarak [$t(203) = -,889$, $p > ,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel öz yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında ise; daha önce kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin genel öz yeterlik ortalama puanlarının ($\bar{x} = 6,97$), daha önce kaynaştırma eğitimi vermeyen öğretmenlerin genel öz yeterlik ortalama puanlarından ($\bar{x} = 7,08$) düşük olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanlarıyla daha önce kaynaştırma eğitimi verme değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12'de gösterildiği gibi, yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik puanlarıyla daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumları arasında istatistiksel olarak [$U = 4897,50$, $p > 0,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanlarıyla daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumları arasında istatistiksel olarak [$U = 4845,50$, $p > 0,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Durumuna Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	Evet	85	100,62	8552,50	4897,50	,628
	Hayır	120	104,69	12562,50		
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	Evet	85	100,01	8500,50	4845,50	,542
	Hayır	120	105,12	12614,50		
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Evet	85	100,91	8577,50	4922,50	,671
	Hayır	120	104,48	12537,50		

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanlarıyla daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumları arasında istatistiksel olarak [$U=4922,50$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları ile daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13'de gösterilen sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanlarıyla kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde;

Öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\bar{x} = ,092$; $p>,05$).

Tablo 13

Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Boyutları	Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel Öz Yeterlik	Hiç	120	103,47	2	,092	,955
	1 yıldan az	32	104,59			
	1 yıl ve üzeri	53	100,98			
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	Hiç	120	103,62	2	,134	,935
	1 yıldan az	32	104,78			
	1 yıl ve üzeri	53	100,53			
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	Hiç	120	104,03	2	,273	,872
	1 yıldan az	32	105,11			
	1 yıl ve üzeri	53	99,40			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Hiç	120	103,48	2	,025	,987
	1 yıldan az	32	103,00			
	1 yıl ve üzeri	53	101,92			

Öğretmenlerin öğrenci katılımında öz yeterlik puanları kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\bar{x} = ,134$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik puanları kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\bar{x} = ,273$; $p > ,05$).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\bar{x} = ,025$; $p > ,05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular tablolastırılarak sunulmuştur.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının

Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarına ilişkin maddelere

verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği(KEKTÖ)'nden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	S
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum	205	86,24	13,54

Araştırmaya katılan toplam 205 öğretmenin kaynaştırma eğitimine karşı tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalama değerinin $\bar{x} = 86,24$ olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almaması, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, daha önce kaynaştırma deneyimi olup olmaması ve kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin yanıtlar tablolastırılarak sırasıyla sunulmuştur.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin KEKTÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum	Kadın	73	84,23	15,73	203	-1,59	,113
	Erkek	132	87,36	12,09			

Tablo 15'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak $[t(203) = -1,59, p > ,05]$ anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin KEKTÖ'den aldıkları ortalama puanlara bakıldığında ise erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 87,36$), kadın

öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 84,23$) yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Karşı Tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum	1-5 yıl	7	77,93	4	1,552	,817
	6-10 yıl	17	98,03			
	11-15 yıl	66	105,53			
	16-20 yıl	53	102,62			
	21 yıl ve üzeri	62	104,82			

Tablo 16'da görüldüğü gibi; öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tutumları kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($\bar{x} = 1,552$; $p > ,05$).

4.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum	Ön Lisans	41	98,76	2	,343	,842
	Lisans	157	103,78			
	Yüksek Lisans	7	110,29			

Tablo 17'de görüldüğü gibi; öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tutumları öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($\bar{x} = ,343$; $p > ,05$).

4.4.4. Kaynaştırma ile İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları ile kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları

	Kaynaştırma ile İlgili Hizmet içi Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum	Evet	103	85,72	14,13	203	-,552	,582
	Hayır	102	86,77	12,97			

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanları ile kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkeni arasında istatistiksel olarak $[t(203) = -,552 \text{ } p > ,05]$ anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin KEKTÖ'den aldıkları ortalama puanlara bakıldığında ise kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin puan ortalamalarının $\bar{x} = 86,77$, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise $\bar{x} = 85,72$ olduğu görülmektedir.

4.4.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutumlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine Göre Karşılaştırılması, t Testi Sonuçları

	Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum	Evet	95	85,60	13,55	203	-,636	,525
	Hayır	110	86,80	13,58			

Tablo 19'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkeni arasında istatistiksel olarak $[t(203) = -0,636, p > ,05]$ anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin KEKTÖ'den aldıkları ortalama puanlara bakıldığında ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 86,80$), sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 85,60$) yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanlarıyla daha önce kaynaştırma eğitimi verme değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Puanlarının Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum	Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Evet	85	103,37	8786,50	5068,50	,940
	Hayır	120	102,74	12328,50		

Tablo 20'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime karşı tutum puanlarıyla daha önce kaynaştırma eğitimi verme durumları arasında istatistiksel olarak $[U = 5068,50, p > 0,05]$ anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanları ile daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime karşı tutum puanları kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkenine göre karşılaştırıldığında grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($\bar{x} = ,335; p > ,05$).

Tablo 21

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Puanlarının Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
Kaynaştırma	Hiç	120	102,84			
Eğitime	1 yıldan az	32	108,00	2	,335	,846
Karşı Tutum	1 yıl ve üzeri	53	100,34			

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular tablolastırılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ve kaynaştırma eğitimine karşı tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen Bulgular Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarındaki Algı Puanları ile Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum		
	N	r	P
Genel Öz Yeterlik	205	,036	,604
Öğrenci Katılımını Sağlamada Öz Yeterlik	205	,117	,095
Öğretim Stratejilerini Kullanmada Öz Yeterlik	205	-,015	,826
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	205	,024	,738

Tablo 22'de gösterildiği gibi, genel öz yeterlik ve alt boyutları algı puanları ile kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada, sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçekler ve öğretmenlerden bilgi elde edilmesi için bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları ve bunları etkileyen değişkenler belirlenmiş; öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan "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 ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarının "oldukça yeterli" olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri, tek bir sınıfta yaklaşık olarak tüm derslerin etkinliklerini yönlendirme ve bu etkinliklerin sonuçlarını gözlemleyebilme imkânına sahiptirler. Bütün öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmen, sınıfa her yönden daha fazla hâkim olabilir. Öğrencilerinin gelişimini gözlemleme imkânına sahip sınıf öğretmenleri, her bir öğrencinin kişisel özelliğini daha iyi bildiği için öğrencilerin nasıl motive edileceğini ve derse katılmasının nasıl sağlanacağını farkındadır (Çimen, 2007). Bu imkana sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek çıkması olağandır. Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tcshannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmenlerin

genel yeterlik algılarının "oldukça yeterli" bulunması, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilere, aldıkları eğitime, öğretim yöntem ve tekniklerine, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik inançlarının da yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sahip olduğu bilgi, yetenek, beceri gibi kaynaklara güvenen öğretmenlerin işlerinde daha başarılı olacakları ya da ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışacakları açıktır. Buradan, öğretmenlerin, normalden fazla çaba göstererek bazı olumsuzlukları ortadan kaldıracabilecek ya da başarıyı artıracabilecek yeteneklere sahip olduklarını düşündükleri sonucuna varılabilir.

İlgili literatür incelendiğinde, Seçer (2011) ve Eker'in (2014) öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının "yeterli" olduğu sonucuna ulaştığı görülürken; Uysal ve Kösemen (2013) öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının "orta seviyede" olduğunu, Benzer (2011), Gençtürk ve Memiş (2010), Altunbaş (2011) ve Zararsız (2012) öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının "oldukça yeterli" olduğunu belirtmişlerdir.

Öz yeterlik algısının alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları ile ilgili olarak ise Eker (2014), öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama açısından öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini "orta düzeyde yeterli" gördüklerini, öğretim stratejilerini kullanma durumu ve sınıf yönetimi açısından ise öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin kendilerini "yeterli" olarak algıladıklarını belirtmiştir. Benzer bir sonuca Shillingford ve Karlin (2014) aday öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarının öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Benzer (2011), Gençtürk ve Memiş (2010), Altunbaş (2011) ve Zararsız (2012) ise öğretmenlerin tüm alt boyutlarda kendilerini "oldukça yeterli" algıladıklarını fakat alt boyutlarda en düşük ortalamanın öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik boyutunda olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucunda ise öğretmenlerin öz yeterlik alt boyutlarında en düşük aritmetik ortalamaya öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik alt boyutunda sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan "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 ile cinsiyet,

kıdem, eğitim durumu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almaması, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, daha önce kaynaştırma deneyimi olup olmaması ve kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ait bulgular tartışılıp yorumlanacaktır.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel öz yeterlik ve alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olmalarının öz-yeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Benzer eğitim ortamlarında eğitim aldıkları için, öğretmenlerin güdülenmelerinin ve öz düzenleme stratejilerinin benzerlik gösterdiği ve buna bağlı olarak, öğrenci katılımı sağlama ve öğretim stratejileri kullanmaya ilişkin benzer öz yeterlik inançlar geliştirdikleri düşünülebilir. Ayrıca bu bulguya ulaşılmasında toplumda kadın ve erkek arasındaki eşitsizliklerin azalmasının etkisi olabilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bu bulguyu destekleyen birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Seçer (2011), Uysal ve Kösemen (2013), Doğan (2013), Benzer (2011), Gençtürk ve Memiş (2010), Kaner (2010), Gür (2008), Gürol, Altınbaş ve Karaaslan (2010) ve Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008)'nin cinsiyete göre genel öz yeterlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu araştırmalar, yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bulguları desteklemeyen araştırmalar da vardır. Korkut (2009), sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2008) aday öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında ise kız öğrencilerin öz yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, benzer şekilde Romi ve Leyser (2006) ise aday öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda kız öğrencilerin öz yeterlik puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Altınbaş (2011) ise sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak öz yeterliğin cinsiyete göre değiştiğini bulgulayan araştırmalarda da bu farkın kadın ya da erkek lehine farklılaştığını görüyoruz. Bu anlamda bir tutarlılık sağlanamadığını söylemek doğru olacaktır. Ayrıca farklı örneklem gruplarıyla çalışmış olması ya da farklı ölçekler kullanılmış olması bu

farkın ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

5.2.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin kıdemleri ile genel öz yeterlik ve alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer (2011), Korkut (2009) ve Yılmaz Çokluk-Bökeoğlu (2008) öğretmenlerin genel öz yeterlik inançlarının kıdeme göre farklılaşmadığı belirtmiştir. Benzer şekilde Gür (2008), yaptığı araştırmasının sonucunda kıdem değişkeninin öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Seçer (2011) ise yaptığı araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen öz yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a göre (2007) demografik değişkenler, öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde güçlü bir etkiye sahip değildir. Öz yeterlik inancı demografik değişkenler gibi dış değişkenlerden daha çok okul içi değişkenlerden etkilenmektedir. Bu görüş, kıdem ve cinsiyet gibi değişkenlerin yeterlik inançlarını farklılaştırmamasını açıklayabilir.

Literatürde kıdem değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Gençtürk ve Memiş (2010), kıdem değişkeninin öğretmenlerin genel öz yeterlik ve öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik algıları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik algıları üzerinde de düşük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Zararsız (2012) ise; 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere kıyasla genel öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiş ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla öğretim stratejilerinde kendilerini daha yeterli algıladıkları, sınıf yönetiminde ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

5.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde

öz yeterlik puanlarıyla öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Altunbaş (2011), yaptığı araştırmasında Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenleri ile farklı alan mezunu sınıf öğretmenleri arasında genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarındaki algılarında anlamlı farklılık bulunmayıp birbirine benzedikleri sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Doğan (2013), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile öz yeterlik algılarının alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutunun, öğretmenlerin mezun olduğu okula göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Benzer (2011)'in çalışmasına bakıldığında da mezun olunan okul türüne göre genel öz yeterlik boyutunun anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna varılmıştır. Ölçeğin alt boyutları için de aynı durum geçerlidir. Bu araştırmalar elde edilen bulguları desteklemektedir. Bandura öz yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynağın en etkili olanının, bireylerin kendi deneyimlerine dayandığı için, başarılı performanslar olduğunu belirtir. Farklı öğrenim durumlarına sahip olsalar bile bütün öğretmenlerin sınıfta benzer güçlüklerin üstesinden geldikleri açıktır. Bu durum öğrenim durumunun öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilememesini ve öğretmenlerin benzer öz yeterlik algılarına sahip olmasını açıklayabilir.

Literatürde bulguları desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Zararsız (2012), öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında, öğretmenlerden yüksek lisans veya doktoradan mezun olan öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunlarına göre kendilerini daha fazla yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu bulgulara dayanılarak sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarının öz yeterlik algılarını bazı örneklerde etkilediği sonucuna ulaşılabilir fakat genellemez.

5.2.4. Kaynaştırma ile İlgili Hizmetçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik puanlarıyla kaynaştırma ile ilgili eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde elde edilen bulguyu destekleyen ve desteklemeyen

araştırmaların olduğu görülmektedir. Woolfson ve Brady (2009), öğretmenlerin hizmet içi eğitim veya mesleki eğitim almasının öğretmenlerin öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Shillingford ve Karlin (2014) ise aday öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda alınan özel eğitim hakkında ek derslerin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Dolapçı (2013) ise öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik ve genel öz yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimi alma değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Seçer (2011) ise yaptığı araştırmasının sonucunda hizmet içi eğitim alma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları; meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançları açısından farklılık göstermediğini fakat hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançlarının almayanlardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla kaynaştırma ile ilgili hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almanın öğretmenlerin öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığı hakkında kesin bir yargıya varılması mümkün değildir.

5.2.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetimde öz yeterlik puanlarıyla ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenirken sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkenini tek başına ele alan çalışmaların sayısı çok azdır. Bu değişken genellikle kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar hakkında deneyimli olup olmama gibi değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Örneğin, Tejada-Delgado (2009), öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile özel eğitime yönlendirdiği öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasının öğretmenlerin yetkinlik inancına etkisini inceleyen Kaner (2010) ise öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının öğretmenlerin yetkinlik inançlarında

farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması arasında bir ilişkinin olmadığını destekler nitelikte olup, yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Buna rağmen sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması değişkenini tek başına ele alan araştırmaların sınırlı olması sebebiyle sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmasının öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını söylemek pek de doğru olmayacaktır. İleride öğretmen öz yeterliliği üzerinde yapılacak olan araştırmalarda bu değişkenin tek başına ele alınıp incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

5.2.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin Tartışma ve

Yorum

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetimde öz yeterlik puanlarıyla ile daha önce kaynaştırma eğitimi verme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde farklı bulgulara sahip araştırmalara rastlanılmıştır. Woolfson ve Brady (2009) daha önce özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyle çalışma deneyiminin öğretmenlerin öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu yapılan araştırmayı desteklemektedir fakat Romi ve Leyser (2006) ise öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada yetersizliği olan öğrencilerle çalışma deneyimi olan öğretmen adaylarının olmayanlara göre genel öz yeterlik, sosyal ilişkilerde öz yeterlik, zor ulaşılabilen öğrencilere ulaşmada öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu fakat kişisel öz yeterlik puanlarında farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu değişken üzerinde yapılan araştırmaların sayısı çok sınırlıdır ve yapılan araştırmaların bulguları arasında tutarsızlıklar vardır. Bulgular arasındaki bu farklılık, yapılan araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca çalışmaların yapıldığı örneklemeler arasında kültürel farklılıklar olması elde edilen bulguların tutarsız olmasına neden olmuş olabilir. Sonuç olarak daha önce kaynaştırma eğitimi vermenin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin olduğunu söylemek güçtür.

5.2.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetimde öz yeterlik puanlarıyla ile daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmanın normal öğrencilere kıyasla daha zor olduğu ve beceri istediği açıktır. Zorluklar ve engeller ise, çaba gösterilmesini ve sebatı öğreten olumlu deneyimlerdir. Zorluklar kişilere olaylar üzerinde çalışma imkanı sunarak becerilerini geliştirme ve başarısızlığı başarıya nasıl dönüştüreceklerini öğrenme fırsatı sunar. Güçlü bir öz yeterlik inancı engellerin azimli bir çabayla aşılması sonucu oluşur (Bandura, 1997). Dolayısıyla özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışıp başarıya ulaşan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması beklenirken kolay başarı elde etmiş ve zorluklarla karşılaşmamış öğretmenlerin ise zorlu bir görev olan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle yaşadıkları herhangi bir başarısızlık karşısında öz yeterlik algılarının düşmesi muhtemeldir. Fakat yapılan araştırma sonucunda kaynaştırma eğitimi ile ilgili deneyimin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi ve öz yeterliği birlikte ele alan araştırma sayısı sınırlıdır. Daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkeni, daha çok öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelerken ele alınmıştır. Fakat özel gereksinimli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin hizmet süreleri ile öz yeterlik algılarını ele alan çalışmalar mevcuttur. Akdoğan (2009), zihinsel engelliler öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda öğretmenlerin kıdem süreleri ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonuç yapılan araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Fakat daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi ile öz yeterlik algısı arasında bir ilişki bulunmadığını söylemek yapılan araştırma sayısının sınırlı olması sebebiyle güçtür. Ayrıca yapılan araştırmada bir farklılığın bulunmaması kullanılan ölçekten kaynaklı olabilir. Bu araştırmada veriler sadece öz bildirim ölçeği ile toplanmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Bu teknik ile ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin gerçek davranışlarını yansıtmayabilir. Bu değişkenleri ele alan benzer çalışmaların özel bir alan olan kaynaştırma eğitiminde öz yeterlilik üzerinde oluşturulmuş farklı ölçekler kullanılarak,

öz bildirim ölçeklerinin yanı sıra gözlem ve görüşme gibi çoklu yöntemler kullanılarak yapılması alanyazına katkı getirecektir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime karşı ne çok olumlu ne de çok olumsuz bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almaması, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmaması, daha önce kaynaştırma deneyimi olup olmaması ve kaynaştırma eğitimi verme süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanacaktır.

5.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin eğitiminde cinsiyet eşitsizliği olmadan benzer eğitim ortamlarında eğitim almasından kaynaklanabilir. Bu bulgu, yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. (Bilen, 2007; Diken & Sucuoğlu, 1999; Ekşi, 2010; Fırat, 2014; Karacaoğlu, 2008; Kraska ve Boyle, 2014; Ünal, 2010; Mimisevic ve Hodzic, 2011; Seçer, 2011). Benzer şekilde Tejado-Delgado (2009), öğretmenlerin cinsiyetleri ile özel eğitime yönlendirdiği öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürde araştırmanın bulgularını desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Kuzu (2011) aday öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında kız öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmış benzer şekilde Romi ve Leyser (2006) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar üzerine etkisi araştırmadan araştırmaya farklılık göstermektedir.

5.4.2. Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgu birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. (Bilen, 2007; Ekşi, 2010; Mimisevic & Hodzic, 2011; Ünal, 2010). Literatürde elde edilen bulguları desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Karacaoğlu (2008), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumlarının daha alt kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Seçer (2011), kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının farklılaştığını belirtmiş; mesleki kıdemi fazla olan sınıf öğretmenleri mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Hwank ve Evans (2011) ise araştırmalarının sonucunda yaşı büyük ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi farklılık görülen araştırmalar da tutarsızlıklar vardır. Bazı araştırmalar kıdemi fazla olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını daha olumlu olduğu sonucuna ulaşırken, bazıları kıdemi fazla olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu değişkenle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

5.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ekşi (2010) ve Karacaoğlu (2008), yaptıkları araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar elde edilen bulguyu desteklemektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenim durumunun kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları belirleyen bir değişken olmadığı yorumu yapılabilir.

5.4.4. Hizmetiçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları ile kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere zaman zaman kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi

hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu ve aldıkları hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin tutumlarında bir farklılığa yol açmadığı yorumu yapılabilir. Yapılan birçok araştırma sonucunda da öğretmenlerin kaynaştırma hakkında hizmetiçi eğitim almasının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Diken & Sucuoğlu, 1999; Ekşi, 2010; Karacaoğlu, 2008; Seçer, 2011; Woolfson & Brady, 2009). Kim (2011), öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma sonucunda da benzer bir sonuca ulaşmıştır. Birleştirilmiş program (özel eğitim dersleri programa dahil edilmiş çift diploma veren) dahilinde öğrenim gören ve genel eğitim programı dahilinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumları arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmalar elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Literatürde elde edilen bulguyu desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Kraska ve Boyle (2014), kaynaştırma hakkında eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının almayanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.4.5. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunması Değişkenine İlişkin Tartışma ve

Yorum

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde; Diken ve Sucuoğlu (1999), yaptıkları araştırma sonucunda sınıfında zihin engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında bir farklılığın olmadığı, Karacaoğlu (2008), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitiminde bir öğrencisinin bulunması değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, benzer şekilde Fırat (2014), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada uygulama yapılan sınıfta engelli birey olup olmasının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bu durumda sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasının öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilemediği çıkarımında bulunulabilir.

5.4.6. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Değişkenine İlişkin Tartışma ve

Yorum

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanlarıyla daha önce kaynaştırma eğitimi verme değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diken ve Sucuoğlu (1999), zihin engelli öğrencisi bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda, daha önce kaynaştırma eğitimi verme deneyiminin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Woolfson ve Brady (2009), daha önce özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciyle çalışma deneyiminin öğretmen tutumları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kraska ve Boyle (2014) ve Kim (2011) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarının sonucunda daha önce özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde çalışma deneyimi olan öğretmen adaylarıyla deneyimi olmayan öğretmen adaylarının tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Literatürde elde edilen bulguları desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Rakap ve Kaczmarek (2010), Türkiye'de yaptıkları araştırma sonucunda daha önce kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha önce kaynaştırmaya eğitimi vermeyen sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Romi ve Leyser (2006) ise öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda daha önce kaynaştırma eğitimi vermenin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı hakkında kesin bir yargıya varmak güçtür.

5.4.7. Daha Önce Kaynaştırma Eğitimi Verme Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma

ve Yorum

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutum puanları ile daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde daha önce kaynaştırma eğitimi verme süresi değişkeni ile ilgili yeterli çalışmaya rastlanılmamıştır. Karacaoğlu (2008), ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile

kaynaştırma eğitiminde ne kadar süre öğrencisi olduğu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekşi (2010) ise sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasının sonucunda kıdem değişkeninin her iki grubun kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları üzerinde bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu değişkeni ele alan araştırmaların azlığı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma süresinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı hakkında bir çıkarımda bulunmak için yetersizdir. İleride bu değişkeni konu alan çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ve kaynaştırma eğitime karşı tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde elde edilen bulguları destekleyen ve desteklemeyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Tejada-Delgado (2009), öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile özel eğitime yönlendirdiği öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Woolfson ve Brady (2009), öğretmenlerin destek eğitime ihtiyacı olan öğrencileri eğitebileceklerine yönelik öz yeterlik algılarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğunu ve yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlere kıyasla kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Diken (2006) ise öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda, öğretmen adaylarının yeterlik algılamaları ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında orta derecede olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde ülkemizde öğretmen öz yeterlik algıları ve kaynaştırmaya yönelik tutumu üzerinde yapılan çalışma yok denecek kadar azdır ve genellikle aday öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bilgi ve deneyim öğretmenlerin görüş ve tutumlarını etkileyen iki önemli faktördür. Burke ve Shuthlerland (2004), öğretmen adaylarının bu tür görüş ve inanışlarının öğretmen yetiştirme programlarından öğrendiklerine bağlı olduğunu belirtmektedir. (Akt: Diken, 2006). Buna göre, öğretmen adaylarının henüz doğrudan öğretim deneyimi yaşamamış oldukları göz önünde bulundurulsa görüş ve tutumlarının sadece aldıkları dersle sınırlı olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin

kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla öz yeterlik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını söylemek güçtür. Dolayısıyla bu konuda ileride yapılacak olan çalışmaların görevde olan öğretmenler üzerinde de yapılması alanyazına katkı getirecektir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları belirlenmiş ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. 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. Buna yönelik olarak araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının "oldukça yeterli" olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında ise kendilerini "oldukça yeterli" algıladıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlik ve sınıf yönetiminde 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.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime karşı ne çok olumlu ne de çok olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.
- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ile 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

anamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ve kaynaştırma eğitime karşı tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görölmüştür.

6.2. Öneriler

Bu kısımda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik 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 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.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Bu araştırma konusuna ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine yer verilebilir.

- Bu araştırma konusunda az sayıda araştırma bulunmaktadır. Daha geniş örneklem grupları üzerinde benzer araştırmalar yapılmalı ve sonuçlar sınanmalıdır.
- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerini etkileyen diğer etmenlerin tespiti için farklı ölçme araçlarıyla çalışmalar yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenliği için bilgisayar öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Atkın, N. (2009). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu(Ed.), *İlköğretimde özel eğitim içinde* (s. 19-57). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, D. (2010). Sosyal öğrenme kuramı. M. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.299-315). Ankara: Maya Akademi
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Elektronik Versiyon]. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Retrived from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>. Erişim tarihi: 15.05.2012.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory [Electronic Version]. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. Retrived from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>. Erişim tarihi: 15.05.2012.
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy [Electronic Version]. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. Retrived from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989DP.html>. Erişim tarihi: 15.05.2012.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. Retrived from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>. Erişim tarihi: 04.12.2012.
- Bandura, A. (1995). Exercise Of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy In Changing Societies* (pp.1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime*

- ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- 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. E. (2000). Kaynaştırma destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde* (s.291-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems [Electronic Version]. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde Özel Eğitim içinde* (s.1-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceylan, R. & Aral, N. (2005). Entegre eğitim [Elektronik Versiyon]. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 69-79.
- Civelek. A. (1991). Zihinsel özürlü çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi [Elektronik Versiyon]. *Eğitim ve Bilim*, 11(82), 47-53.
- Çakır, M. A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Alim Kaya(Ed). *Eğitim Psikolojisi içinde* (s.411-425). Ankara: Pegema.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Diken, İ. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması [Elektronik Versiyon]. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diken, İ. H. (2006). Öğretmen Adaylarının Yeterliği ve Zihin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri [Elektronik Versiyon]. *Eurasian Journal of*

Educational Research, 23, 72-81.

- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma [Elektronik Versiyon]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileriyle formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 598-628.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organisation conceptualisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gözün, Ö. ve Yıkış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gül, S. O. & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 169-195.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,

Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Gür, G. (2008). *A study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Hoy, A. W. (28 April, 2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Retrived from <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy.pdf>. Erişim Tarihi: 14.06.2014.
- Hwank, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes toward inclusion: Gaps between belief and practice [Electronic Version]. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Jordan, A.; Schwartz, E. & McGhie- Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Kalkan, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s.245-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okulunda çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kargin.htm.

Erişim tarihi: 31.07.2015.

- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayhan, N., şengöl, A. & Piştav-Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 268-278.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri. S. Eripek(Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performanslarının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, XXI(1), 111-133.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 14(3), 211-226.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(3), 228-246.
- Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarının kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 135-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin özyeterlilik ve kolektif yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,

Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Lorsback, W. ve Jinks, J. (1998). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157–167.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Building Classroom Relationships*, 61(1), 6-13. Retrived from educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD_296_2.pdf Erişim tarihi: 14.04.2012.
- MEB (2009). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Çocuk Gelişimi ve Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi. Ankara.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/52/01/747339/dosyalar/2013_01/31100807_kaynastirma_egitimi.pdf Erişim tarihi: 20.07.2015.
- MEB (2010). Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu, Ankara.
http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf Erişim tarihi: 21. 02. 2013.
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E.(2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Mimisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*. 15(7), 699-710.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Olayiwola, I. (2011). Self efficacy as a predictor of job performance of public secondary school teachers in Osun state. *oIFE Psychologia*, 19(1), 441-455.
- Öcel, H. (2002). *Takım sporu yapan oyunculara kolektif yeterlilik öz yeterlilik ile başarı algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcilerin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ile Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırmasına) Karşı Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 227-306.

- Özgür, İ. (2008). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Sart, H.S., Ala, H., Yazlık, Ö. & Kantaş Yılmaz, F. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Schunk, H. D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, H. D. (1999). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası özyeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shillingford S. & Karlin, N. (2014). Preservice teachers' self efficacy and knowledge of emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 176-194.
- Soysal, M. R. (2014). *Sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T.(2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B.(2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şenol, F.B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Tejada-Delgado, M. (2009). Teacher efficacy, tolerance, gender and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112-119.

- Tschannen-Moran M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Vieluf, S., Kunter, M. & Vijver, F. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Woolfolk Hoy, A. (April, 2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Woolfson, L. M. & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238.
- Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M. & Köseoğlu, P. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz- yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, (27), 260-267.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

EKLER

EK 1. Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Eğitimci;

Elinizdeki anket formunda “Öğretmen Bilgi Formu”, ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında karşılaştığı/karşılaşabileceği güçlüklerin anlaşılmasını; kendileriyle ilgili yeterlik inançlarını belirlemek üzere yapılandırılmış “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere yapılandırılmış “Kaynaştırma Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” yer almaktadır. Sizden, verilen maddelerde size en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Çalışmanın başarısı sizin içtenlikle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. Anketlere verdiğiniz yanıtlar sadece araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Verdiğiniz içten cevaplar ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

3. Öğrenim durumunuz

☐ Lise ☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans

4. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında hizmetiçi eğitim/kurs aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

5. Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

6. Daha önce kaynaştırma eğitimi verdiniz mi?

☐ Evet ☐ Hayır

7. Verdiyseniz ne kadar süre verdiniz?

☐ 0-3 ay ☐ 4-6 ay ☐ 7-9 ay ☐ 10-12 ay ☐ 1 yıl ve üzeri

EK 2. Kaynaştırma Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmalıdır.					
2. Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur.					
3. Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.					
4. Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir.					
5. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzeyen çocuklarla olmaktan daha mutlu olurlar.					
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.					
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
8. Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrılaştırılmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.					
9. Özürlü öğrenciye normal sınıfta verilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.					
10. Normal sınıfta bulunmak, özel öğrencinin gelişimini hızlandırır.					
11. Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeyinde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.					
12. Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.					
13. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.					
14. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.					
16. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.					
17. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından zararlı değildir.					
18. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez.					
19. Özürlü öğrenci normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
20. Özürlü öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					
21. Özürlü çocukların sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.					
22. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.					
23. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim sayesinde özürlü çocuk normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur.					

24. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, özörlü öğrencinin zihinsel gelişimi için daha elverişli bir ortam sağlamaz.					
25. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.					
26. Özörlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.					
27. Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında özörlü öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.					
28. Özörlü çocukların ders zamanı dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur.					
29. Özörlü öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar özörlü öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olurlar.					
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.					



EK 3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

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

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Cavide ÇİFTCİ

Doğum Yeri ve Yılı: Kahramanmaraş, 1986

Medeni Durumu: Bekar

e-posta: cavide.ciftci@yahoo.com

ÖĞRENİM DURUMU

2010-.....: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı (Adana)

2005-2009: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (Sivas)

2001-2004: Anadolu Öğretmen Lisesi (Kahramanmaraş)

1998-2000: Kadriye Çalık Anadolu Lisesi (Kahramanmaraş)

1992-1997: Albayrak İlkokulu (Kahramanmaraş)

İŞ DENEYİMİ

2014- : Kızılseki İlkokulu (Kahramanmaraş) - Sınıf Öğretmeni (Halen Görevde)

2011-2014 : Kumarlı İlköğretim Okulu (Kahramanmaraş) - Sınıf Öğretmeni

2010-2011: Özel Beyaz Damla Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Kahramanmaraş) - Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni